UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO

O PROFESSOR COORDENADOR E A PERCEPÇÃO QUE TEM DA SUA FUNÇÃO NO CONTEXTO DO PROGRAMA "SÃO PAULO FAZ ESCOLA"

PÂMELA CAROLINA DO NASCIMENTO MARTINS

SÃO PAULO

2012

PÂMELA CAROLINA DO NASCIMENTO MARTINS

O PROFESSOR COORDENADOR E A PERCEPÇÃO QUE TEM DA SUA FUNÇÃO NO CONTEXTO DO PROGRAMA "SÃO PAULO FAZ ESCOLA"

Texto apresentado à comissão examinadora do PPGE da Universidade Nove de Julho, como exigência parcial para a obtenção do Grau de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Miguel Henrique Russo e co-orientação da Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi.

SÃO PAULO

2012

Martins, Pâmela Carolina Nascimento.
O professor coordenador e a percepção que tem da sua função no contexto do programa “São Paulo faz escola”. / Pâmela Carolina Nascimento Martins. 2012.
113 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2012.
Orientador (a): Prof. Dr. Miguel Henrique Russo.

1. Professor coordenador. 2. “São Paulo Faz Escola”. 3. Autoeficácia.
I. Russo, Miguel Henrique. II. Título

CDU 37

PÂMELA CAROLINA DO NASCIMENTO MARTINS

O PROFESSOR COORDENADOR E A PERCEPÇÃO QUE TEM DA SUA FUNÇÃO NO CONTEXTO DO PROGRAMA “SÃO PAULO FAZ ESCOLA”

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho, como exigência parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, submetida à Banca Examinadora formada por:

_____

Orientador: Prof. Dr. Miguel Henrique Russo – UNINOVE

_____

Co-orientadora: Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi – UNICAMP

_____

Membro: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho – UNINOVE

São Paulo, ____ de _____de 20____.

_____ _____

Prof. Dr. José Eustáquio Romão
Diretor do PPGE-UNINOVE

Aluna: Pâmela Carolina Do Nascimento Martins

Não se acostume com o que não o faz feliz, revolte-se quando julgar necessário.
Alague seu coração de esperanças, mas não deixe que ele se afogue nelas.
Se achar que precisa voltar, volte!
Se perceber que precisa seguir, siga!
Se estiver tudo errado, comece novamente.
Se estiver tudo certo, continue.
Se sentir saudades, mate-a.
Se perder um amor, não se perca!
Se o achar, segure-o!

(Fernando Pessoa)

Agradecimentos

Diante da proximidade da conquista de um sonhado e pelejado objetivo, olho para trás e percebo que o caminho trilhado até aqui, ainda que não tenha sido o mais fácil, foi o possível, ainda que não tenha sido o melhor, foi o meu caminho!

No percurso encontrei flores que suavizaram a distância, pedras e espinhos que me fortaleceram. Nesta estrada da vida não conseguimos ir longe sem as pessoas especiais que nos estendem a mão, que nos mostram o caminho, que nos levantam quando caímos, que nos inspiram a continuar, que partilham conosco os momentos de angústia e que fazem suas a alegria de nossas vitórias. São estas pessoas que aqui quero lembrar e é com elas que divido este momento, agradecendo de todo meu coração:

Ao meu orientador, professor Miguel Henrique Russo, por quem tenho muito respeito pela trajetória profissional e pelos valores pessoais, pela oportunidade, pela paciência, por partilhar comigo seus conhecimentos e por iluminar meu caminho.

Ao professor Celso do Prado Ferraz de Carvalho, de quem eu tive o privilégio de ser aluna, por compor a banca de Qualificação e por muito contribuir com este trabalho e com a minha formação.

À minha co-orientadora, professora Roberta Gurgel Azzi, pela competência com que colaborou com este estudo, por me apresentar uma nova e fascinante maneira de olhar para a educação e uma possibilidade de com ela contribuir, e também, em alguns momentos, por ter me lembrado de acreditar mais em mim mesma.

Às doutorandas Valéria de Andrade Silva e Daniela Guerreiro-Casanova, exemplos de competência e dedicação, que muito me ajudaram, dando importantes dicas, contribuições e dividindo experiências.

Aos colegas de turma, em especial à Camila Aparecida da Silva e à Marcia M. Pereira, cuja empatia foi imediata, pelas boas risadas, conversas e torcida mútua, que ajudaram a tornar tudo mais leve.

Aos funcionários Cristiane de Marco Soares e Elton Medeiros, por estarem sempre com um sorriso no rosto e dispostos a ajudar.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

À Universidade Nove de Julho, pela iniciativa de isenção de mensalidades, o que faz da pós-graduação uma realidade próxima para muitos.

Em especial, dedico este trabalho aos meus pais, Luiz e Isa Martins, que sempre acreditaram que a educação poderia me dar asas para alçar voos mais altos, que me deram mais do que podiam e que passaram boa parte dos valores morais que me fazem hoje ser o que sou.

Aos meus avós Euler e Lenir Nascimento (*in memorian*), pela dedicação com que cuidaram de mim, pela ternura com que me olhavam e pelo orgulho que sei terem por mim onde quer que estejam.

À minha irmã Cáren Martins, pela torcida, carinho, incentivo e pela alegria que o pequeno Francisco trouxe as nossas vidas.

À minha sogra Jane Tessele, grande amiga e incentivadora, que vem partilhando meus momentos de angústia e alegria, sempre por perto, para o que der e vier, e, é claro, pelo Bruno.

Ao meu sogro Glênio Pacheco, por ter sido a primeira pessoa a encorajar a busca do meu sonho, pelos anos que vêm sendo um pai para mim, pelo carinho e respeito com que me trata, por apostar em mim, por ser um exemplo de que a perseverança e o trabalho enobrecem as pessoas, e, é claro, pelo Bruno.

A todos os médicos, verdadeiros anjos, que permitiram que vivêssemos nossa história, em especial aos doutores Álvaro Sadeck Sarkis, Luiz Gustavo Guilhermano e Bernardo Garicocchea.

Ao Bruno Tessele, meu marido, meu amor, meu companheiro, meu melhor amigo, minha fonte inesgotável de força, amor e admiração, que me ensinou que "*gaúcho não se entrega assim no más*". Obrigada pela compreensão das ausências, obrigada por tornar tudo isso possível, obrigada por fazer parte de tudo de bom que me move, obrigada por estar aqui. Você é um exemplo de pessoa e sua história, uma lição de vida. Almas gêmeas existem e você é a minha. Obrigada por acreditar tanto em mim e por fazer com que eu queira ser uma pessoa melhor a cada dia!

RESUMO

Este estudo é parte de um amplo projeto do Grupo de Pesquisa em Políticas e Gestão Educacional do PPGE da Universidade Nove de Julho – UNINOVE –, e tem como principal objetivo tratar da percepção do Professor Coordenador das escolas da rede estadual de ensino de São Paulo acerca de sua função e atribuições no âmbito do programa "São Paulo Faz Escola". Sendo o Professor Coordenador uma das figuras centrais na implementação da reforma educacional paulista de 2007, este estudo procurou entender de que maneira estes agentes escolares percebem seu cotidiano, juntamente com seus desafios, e como as políticas desenvolvidas impactam seu trabalho. Para tanto, os dados coletados por meio de entrevistas realizadas com oito Professores Coordenadores pertencentes a cinco escolas foram analisados com base nos pressupostos da abordagem qualitativa de investigação. O estudo traz à tona a dimensão subjetiva dos sujeitos participantes que descrevem a própria prática. Diante disso, buscamos apoio nos estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva e Comportamental (NEAPSI) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) sobre a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura e em um de seus constructos centrais, a autoeficácia, como subsídio para alcançar nosso objetivo. Estabelecemos, assim, uma ligação entre a crença de autoeficácia, descrita por Bandura, como mediadora da ação humana e a percepção do Professor Coordenador acerca dos desafios impostos à sua função. Contamos também com o aporte teórico de autores do campo da Administração Escolar para iluminar nosso olhar sobre este agente gestionário. Nossa pesquisa sinaliza para o fato de que os hiatos existentes entre a função oficial/prescrita, as possibilidades e urgências do cotidiano e seus obstáculos interferem na maneira como os Professores Coordenadores percebem a sua função e o quão capazes se sentem para realizar as suas atribuições.

Palavras-chave: Professor Coordenador; "São Paulo Faz Escola"; Autoeficácia.

ABSTRACT

This study is part of a broader project from the Educational Policy and Management Research Group of PPGE at Universidade Nove de Julho – UNINOVE – and its main objective is to address the perception that public São Paulo state schools Coordinator Teachers have of their role and attributions in the context of "São Paulo Faz Escola" Program. Since the Coordinator Teacher has a key role in the implementation of the paulista educational reform of 2007, this study intended to understand how those school agents perceive their routine, along with its challenges, and how policy impact their work. For that matter, we collected data by interviewing eight Coordinator Teachers from five schools and we analyzed it on the grounds of a qualitative research approach. This study brings out the subjective dimension of its subjects who describe their own practice. In order to achieve our objective we sought support in the studies developed by the Advanced Studies in Cognitive and Behavioral Psychology Nucleus (NEAPSI) from the Education School of Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) about Albert Bandura's Social Cognitive Theory and one of its construct, self-efficacy. Thus, we established a connection between the belief of self-efficacy, described by Bandura as a human action mediator, and the Coordinator Teacher's perception of the imposed challenges to his or her position. We also counted on the theoretical support of other authors in the School Management field to enlighten our approach to that management actor. Our research points to the fact that the gaps between the official/prescribed role and the possibilities, urgencies and obstacles of daily practice influence the Coordinator Teachers' perception of their role and of how capable they feel to accomplish their tasks.

Key-words: Coordinator Teacher; "São Paulo Faz Escola"; Self-efficacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO I - CONHECENDO O PROGRAMA "SÃO PAULO FAZ ESCOLA" 23

1.1 As Reformas Educacionais no Estado de São Paulo 25
1.2 A Coordenação Pedagógica no Estado de São Paulo no contexto das reformas 26
1.3 O Programa "São Paulo Faz Escola" 32

CAPÍTULO II - O PROFESSOR COORDENADOR 36

2.1 O Professor Coordenador no programa "São Paulo Faz Escola" 42
2.1.1 A Formação do Professor Coordenador no programa "São Paulo Faz Escola" . 52
2.2 O Professor Coordenador na Literatura 54

CAPÍTULO III - RESULTADOS 66

3.1 Obstáculos à ação 70
3.2 Determinações pessoais e sociais 76

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO 81

CONSIDERAÇÕES FINAIS 105

REFERÊNCIAS 107

APÊNDICE 112

INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de um amplo projeto de pesquisa que se subdivide em estudos específicos sobre avaliação, gestão e currículo no contexto da Reforma Educacional Paulista de 2007 (“São Paulo Faz Escola”), da Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais (LIPPE) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE), coordenado pelos Profs. Drs. Miguel Henrique Russo e Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

Atualmente, a produção acadêmica da área da educação tem conduzido os pesquisadores a uma discussão sobre o papel dos diversos agentes educativos e da configuração dos sistemas públicos de ensino, regulados por determinações das políticas educacionais que, por sua vez, são concebidas dentro dos pressupostos do modelo político-econômico dominante. Embora presente em alguns trabalhos destinados ao estudo da escola, a sua organização e gestão, o papel do Professor Coordenador, objeto deste estudo, tem sido pouco relatado.

A proposta trazida pela Reforma Educacional do Estado de São Paulo de 2007 (ainda em curso) atribui ao Professor Coordenador a função de contribuir para a construção de uma escola de qualidade, articulando com pais, alunos, professores e funcionários os objetivos e as metas para a operacionalização desta escola. Além disso, coloca em posição de destaque este agente escolar, que passa a atuar como um dos principais implementadores da proposta.

O interesse por essa temática decorre do fato de que a rede estadual paulista, desde a década de 1990, vem passando por reformas que mudaram a cultura escolar e introduziram novas práticas, tanto na dimensão pedagógica quanto na organização e gestão escolar. Estas mudanças, por sua vez, passaram a exigir novas competências dos trabalhadores da escola.

Diante disso, este estudo parte da hipótese de que os ocupantes da função de Professor Coordenador na rede estadual paulista não têm clareza sobre o que é, de fato, o processo de coordenação pedagógica na escola. Para fazer tal afirmação, pautamo-nos, principalmente, nos seguintes aspectos que permeiam a questão da coordenação pedagógica na rede de ensino paulista e, consequentemente, o trabalho do Professor Coordenador: descontinuidade política do que se espera da função do coordenador, o que ocasiona a falta de identidade e a sua não consolidação.

Ainda que o programa “São Paulo Faz Escola” traga claras especificações do campo de atuação do Professor Coordenador, este agente precisa executar funções distintas, como lidar com questões burocráticas e pedagógicas. Além disso, parece haver excesso de demanda, com atividades de várias ordens, o que sobrecarrega o ocupante da função de Professor Coordenador e o leva ao desvio de função. Estes aspectos serão aprofundados nos capítulos que seguem.

Trazemos, a seguir, em forma de tópicos, a nossa interpretação do prescrito para a função de Professor Coordenador no programa “São Paulo Faz Escola” (que a nosso ver são os principais aspectos contemplados no Caderno do Gestor 2008/2010 para a função), a fim de que sirva de parâmetro para nossa análise e discussão da função prescrita pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo paralelamente à função percebida pelos sujeitos participantes da pesquisa. Oficialmente, ao Professor Coordenador atuante na rede estadual de educação paulista cabe:

- acompanhar e analisar semanalmente os planos de aula dos professores;
- centrar na gestão da qualidade do ensino oferecido e na construção de um espaço produtivo para uma convivência social e coletiva mais humana e construtiva da comunidade escolar;
- estar ciente do seu papel de articulador, desenvolvendo ações em conjunto com a comunidade escolar;
- criar referenciais para gerar uma proposta pedagógica com identidade própria, tendo por pressuposto o potencial do seu material humano (gestores, funcionários, professores, pais, estudantes e parceiros);
- estimular a participação democrática nas decisões para melhorar a qualidade do ensino oferecido;
- analisar os planos de aulas, ajustando-os às condições reais dos alunos e orientar os professores;
- apontar os caminhos e manter a trajetória em uma determinada direção para garantir princípios gerais indicados na Proposta Curricular;
- construir uma proposta pedagógica interdisciplinar que garanta a permanente constituição do saber em sala de aula, voltada para o aprender a aprender;

- solucionar problemas como evasão escolar, indisposição dos professores para trabalhar a Proposta Pedagógica da escola, autoritarismo (que não permite a expansão de ideias ou iniciativas) e falta de acompanhamento e controle dos projetos curriculares;

- criar condições para que o atendimento personalizado aos alunos com dificuldades de aprendizagem seja uma realidade;

- valorizar o aluno trabalhador e o professor para garantir o incentivo ao estudo e o resgate da autoestima;

- avaliar sistematicamente sua escola e planejar ações de intervenção;

- definir instrumentos de aplicação e observação sistemáticas para professores, funcionários, pais e alunos, com a finalidade de dirigir reflexões ou pesquisar a visão dos diferentes agente escolares;

- articular a reflexão sobre o trabalho cotidiano, os erros e os acertos, a fim de que os resultados alcançados nos sistemas de avaliação internos e externos sejam os melhores possíveis;

- articular os modos de verificação e registro das aprendizagens, assim como os encaminhamentos para a recuperação;

- objetivar o direito de todos de aprender o que a escola ensina;

- comprometer-se com os estudos de recuperação como um direito garantido aos alunos, organizando a proposta pedagógica da escola de acordo com a proposta do conselho de classe e implementada de acordo com a resolução SE 93, de 8-12-2009;

- organizar as formas e o tempo de atendimento necessários à superação das dificuldades dos alunos;

- elaborar, juntamente com os professores das demais disciplinas, a proposta de recuperação a ser aprovada pelo Dirigente Regional de Ensino;

- manter contato permanente com os demais professores;

- elaborar, em conjunto com os professores envolvidos, as respectivas propostas, encaminhando-as à Diretoria de Ensino para apreciação conjunta da Supervisão de

Ensino e da Oficina Pedagógica e posterior aprovação pelo Dirigente Regional de Ensino;

- definir, juntamente com o professor responsável pela recuperação paralela, os critérios de agrupamento dos alunos e/ou de formação dos grupos (local, período e horário de realização) e o encaminhamento de informações aos pais ou responsáveis;
- coordenar, implementar e acompanhar as propostas aprovadas, providenciando as reformulações, quando necessárias;
- disponibilizar ambientes pedagógicos e materiais didáticos que favoreçam o desenvolvimento das atividades propostas;
- informar aos pais as dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como a necessidade e o objetivo da recuperação, os critérios de encaminhamento e a forma de realização;
- avaliar os resultados alcançados nas propostas implementadas, justificando sua continuidade, quando necessária;
- promover condições que assegurem a participação dos professores responsáveis pela recuperação em ações de orientação técnica promovidas pela Diretoria de Ensino.

Ao analisar a reforma da educação na rede estadual de ensino paulista e as novas funções do Professor Coordenador, Russo e Silva (2012, p. 1125) afirmam que:

> Com as mudanças recentes que atribuem à escola responsabilidade pelo seu desempenho nas avaliações externas e que a educação passou a ser do interesse do setor produtivo, tendo em vista as novas demandas que os processos produtivos, resultantes das transformações tecnológicas, fazem da mão-de-obra, a escola mereceu o reconhecimento da necessidade de dar atenção ao seu trabalho com vistas a aumentar sua eficácia e eficiência. Daí, a presença, hoje, da função de coordenação pedagógica nas escolas e das novas funções que transformam o coordenador em responsável pela difusão, pregação e cobrança das novas práticas decorrentes das reformas na organização e no currículo escolar.

Nosso principal objetivo é identificar a percepção dos ocupantes da função de Professor Coordenador acerca das suas atribuições e práticas. Ressaltamos que trabalharemos

com base nos dados que revelam a percepção[1] que os Professores Coordenadores têm acerca da própria prática, ou seja, a fonte dos nossos dados é o discurso dos agentes, que pode não corresponder à sua prática efetiva.

Com o intuito de melhor compreender questões centrais que compõem a prática do Professor Coordenador da rede escolar do Estado de São Paulo, estabelecemos o seguinte problema de pesquisa: qual a percepção do Professor- Coordenador em relação a sua prática e às expectativas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) para sua função no contexto do programa "São Paulo Faz Escola"?

Fez-se necessário compreender como a percepção da própria prática dos Professores Coordenadores se articula aos objetivos da proposta educacional do Estado e, com isso, identificar as diferenças entre as atribuições funcionais previstas nos documentos da reforma e as ações práticas desenvolvidas, identificando as principais dificuldades dos ocupantes da função na realização de suas atribuições.

Determinado o objeto de estudo, delimitamos quais fatores possibilitariam fazer um elo entre o que determina a proposta oficial para educação do Estado de São Paulo para o Professor Coordenador e alguns elementos os quais acreditamos influenciar sua prática neste processo, tais como: motivação, relacionamento (com os demais profissionais, alunos e comunidade), preparação para o exercício da função, postura diante das adversidades e, principalmente, como percebe a própria função.

Buscamos, então, apoio teórico na psicologia Sociocognitiva, mais especificamente na Teoria Social Cognitiva e na Autoeficácia, descrita por Albert Bandura (autor desta teoria) como uma crença, como um autojulgamento de capacidade, que faz as pessoas mobilizarem esforços para atingirem suas metas, podendo alterar seu ambiente, bem como ser alteradas por ele.

Pretendemos aqui estabelecer uma relação entre a Teoria Social Cognitiva, a figura do Professor Coordenador, a maneira como este percebe a própria função, como se motiva, qual sua capacidade de influenciar a autoeficácia docente, além de algumas questões políticas da proposta "São Paulo Faz Escola". Isto caracteriza a presente pesquisa como interdisciplinar, tendo em vista que busca em diferentes campos das ciências sociais (políticas em educação e

[1] Entendemos por percepção a maneira como os indivíduos interpretam/significam/julgam determinado fato, assunto e/ou situação, com influência da sua bagagem pessoal de vivências e valores.

psicologia social) uma correlação para se estudar um mesmo fenômeno (MARCONI & LAKATOS, 2002).

Azzi e Polydoro (2010, p. 127) expõem que outros estudiosos da Teoria Social Cognitiva a descrevem como uma teoria que busca entender o comportamento humano, priorizando o papel fundamental que as crença pessoais exercem na cognição e na motivação, por exemplo. Segundo as autoras, a "face social da teoria" refere-se à aprendizagem social do indivíduo, ou seja, ao desenvolvimento via interações socioculturais.

A Teoria Social Cognitiva, que será melhor explicitada no Capítulo IV deste trabalho, fundamenta-se na perspectiva de agência humana, ou seja, o ser humano é um ser agente, que age com intencionalidade e, portanto, exerce certo controle sobre seu destino. Nesta perspectiva, as pessoas não apenas reagem ao ambiente externo, mas refletem sobre ele, pensam em estratégias, em cursos de ação que julgam mais apropriados. Isto se dá por meio de "cognições pessoais", nas quais se inclui a motivação (AZZI & POLYDORO, 2010).

Segundo Bandura (1997 apud AZZI & POLYDORO 2010, p. 130), a autoeficácia é responsável por mobilizar ferramentas cognitivas e motivacionais; sendo assim, tem papel "central na regulação cognitiva da motivação".

Estas questões relacionam-se aos propósitos deste estudo da seguinte maneira: nossos resultados apontam que elementos como diversidade de tarefas, desvio de função, bonificação atrelada ao Saresp, entre outros são considerados fatores que dificultam o trabalho do Professor Coordenado, ou seja, afetam diretamente a autopercepção de capacidade para o exercício de sua função (a autoeficácia). Dessa forma, o Professor Coordenador que se sente pouco capaz para realizar suas atividades também se desmotiva perante o seu trabalho (essa questão será aprofundada em diálogo com a Teoria nos Capítulos Resultados e Discussão).

Entendemos que as prescrições do "São Paulo Faz Escola" para a função de Professor Coordenador, ao colocar este agente em posição de destaque e reponsabilizá-lo diretamente pela qualidade da educação oferecida na sua unidade escolar, revelam a importância de ele possuir elevada crença de autoeficácia e consequente motivação necessária para desempenhar seu papel.

Quanto às formas de pesquisa, Gil (1999) entende que elas podem ser classificadas em três grupos: estudos exploratórios, descritivos e explicativos (no entanto, vamos nos ater somente no exploratório, por ter sido o tipo de pesquisa desenvolvido neste trabalho).

Um trabalho é de natureza exploratória quando envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou têm) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Possui ainda a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, esse tipo de estudo visa proporcionar maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores. Ainda segundo Gil (1999), as pesquisas exploratórias visam proporcionar uma visão geral, aproximativa de um determinado fato.

Segundo Kidder (1987), na pesquisa social, apenas a observação não garante a obtenção de dados com fidedignidade. É preciso lançar mão de algumas técnicas, como o questionário e a entrevista. Para a autora, nas entrevistas, dá-se muita importância aos relatos verbais dos sujeitos participantes da pesquisa, sempre com o intuito de melhor compreender experiências e estímulos, bem como conhecer seus comportamentos. Descortina-se, portanto, a possibilidade de analisar e interpretar essas informações à luz de outros conhecimentos no diálogo com teorias de valor científico.

Kidder (1987) atenta para uma questão interessante no que tange à diferença entre entrevistas e questionários. Segundo ela, nas entrevistas, como entrevistador e entrevistado ficam frente a frente, há maior possibilidade de obtenção de informações e maior cuidado quanto à exposição. Já nos questionários, a informação que se obtém é reduzida às respostas escritas, que permanecerão estanques. No entanto, a autora define como uma vantagem dos questionários o fato de serem menos “dispendiosos” no que se refere ao tempo; como vantagem da entrevista, menciona a possibilidade de revelar informações mais complexas referentes a sentimentos subjacentes a uma opinião expressa, já que o pesquisador normalmente conta com recursos visuais, entre outros artifícios.

Sobre a entrevista, Lüdke e André (1986, p. 33-35) ressaltam que o “caráter de interação permeia a entrevista”, ou seja, há uma atmosfera de influência recíproca e uma relação horizontal entre pesquisador e pesquisado, além da liberdade de percurso (especialmente das entrevistas não padronizadas). Porém, as autoras nos chamam a atenção para o entrevistador, que deve ter a habilidade de ouvir o entrevistado atentamente, de tornar natural o fluxo da conversa e de preservar uma postura ética, bem como clareza dos objetivos das perguntas. Lüdke e André (1986) entendem que a entrevista é o melhor recurso em se tratando de pesquisa na área da educação.

Segundo Zago (2003), a pesquisa em educação volta-se para “dimensões mais restritas da realidade” e, simultaneamente, procura relacionar os planos “macro” e “micro” social. Atenta que, para tanto, é preciso considerar questões escolares, sociais, estruturais e as políticas educacionais.

Procedimentos

O instrumento escolhido para a coleta de dados deste trabalho foi a entrevista, fundamentada em 26 questões previamente elaboradas, as quais estão disponíveis na seção Anexo. Todas as entrevistas foram gravadas, mediante autorização dos entrevistados.

O enfoque das 26 questões do instrumento correlaciona-se às seguintes temáticas:

- Tempo de exercício da função.
- Principais ações e sentimento em relação às atividades exercidas.
- Percepção de autoeficácia enquanto autojulgamento de capacidade.
- Relação com as orientações políticas da SEE-SP.
- Motivação para o trabalho.
- Preparação (formação) para o trabalho.
- Fontes de autoeficácia.
- Autopercepção de sua função quanto aos demais agentes escolares.
- Aspectos positivos e negativos do exercício da função.

A pesquisa contou com a participação de oito Professores Coordenadores, atuantes em cinco diferentes escolas, pertencentes às seguintes Diretorias da rede pública Estadual Paulista: Leste IV, Centro, Norte I e Centro-Oeste. A pesquisa ateve-se à possibilidade de retratar essa realidade considerando, fundamentalmente, a singularidade da opinião sobre a própria prática de cada Professor Coordenador participante. Das oito entrevistas, sete aconteceram na sala da coordenação das respectivas escolas e uma, na biblioteca da

Universidade Nove de Julho, por conveniência da pesquisadora e do entrevistado. O tempo das entrevistas variou entre 15 minutos e 1 hora e 37 minutos.

As entrevistas ocorreram no final do ano letivo de 2011, início e meio do ano letivo de 2012, sempre respeitando o momento em que os Professores Coordenadores entenderam estar disponíveis para conceder a entrevista durante seu turno de trabalho. Os oito sujeitos entrevistados foram aleatoriamente nomeados de A, B, C, D, E, F, G e H, e as cinco escolas, de 1, 2, 3, 4 e 5. Vejamos a caracterização dos sujeitos:

- **Sujeito A**: Graduado em Educação Física, na função de Professor Coordenador na escola 4 há oito meses.
- **Sujeito B**: Graduado em Pedagogia, na função de Professor Coordenador na escola 4 há dois anos e meio.
- **Sujeito C**: Graduado em Ciências Biológicas, na função de Professor Coordenador na escola 5, há três anos.
- **Sujeito D**: Graduado em Ciências Biológicas e Matemática, na função de Professor Coordenador na escola 2 há três anos.
- **Sujeito E**: Graduado em História e Geografia, na função de Professor Coordenador na escola 2 há dois meses.
- **Sujeito F**: Graduado em Ciências Biológicas, na função de Professor Coordenador na escola 2 há dois anos (contando com a experiência de Coordenador de Núcleo Pedagógico)
- **Sujeito G**: Graduado em Educação Física, na função de Professor Coordenador na escola 3 há oito anos.
- **Sujeito H**: Graduado em Educação Física, na função de Professor Coordenador na escola 1 há três anos.

De modo geral, as entrevistas mantiveram-se iguais em termos de conteúdo abordado e perguntas feitas quando aplicadas a todos os sujeitos participantes, salvo em situações em que o rumo dado à conversa permitiu algum questionamento para além do roteiro.

Após inúmeros contatos com diversas escolas, sendo a maioria de resposta negativa à realização de pesquisa em seu espaço, os sujeitos da pesquisa foram aqueles que demonstraram disponibilidade em conceder a entrevista, não obedecendo a critério algum (como tempo de serviço, modalidade de educação, formação, gênero, idade, etc.), a não ser o de estar atuando como Professor Coordenador da rede estadual de ensino e autorizar o uso de gravador no momento da entrevista.

Todos os entrevistados mostraram-se solícitos a responder todas as perguntas feitas, e, quando não compreendiam o propósito da questão, não hesitaram em pedir esclarecimento à pesquisadora.

Entendemos que a interação que possibilitou captar elementos importantes acerca da autopercepção dos Professores Coordenadores para com a sua função aconteceu desde o momento da chegada da pesquisadora à escola (em quase todas as escolas a pesquisadora foi convidada a esperar pelo Professor Coordenador na sala da coordenação pedagógica até que pudesse atendê-la), durante e depois da entrevista (a maioria dos entrevistados convidou a pesquisadora para conhecer a escola). Durante a caminhada pelo espaço escolar, a conversa sobre o dia a dia continuou, revelando novos elementos. Ao analisarmos os dados, faremos um panorama geral desta dinâmica de atividades, relações e interações que constituem a rotina do Professor Coordenador.

A análise de dados terá como base a discussão dos seguintes elementos:

- Percepção sobre a implementação do programa “São Paulo Faz Escola”.
- Percepção da função prescrita para o Professor Coordenador no programa “São Paulo Faz Escola”.
- Percepção da função de Professor Coordenador exercida.
- Fatores motivacionais.
- Crença de autoeficácia e percepção de preparação para o exercício da função.
- Experiências diretas.
- Experiências vicárias.
- Persuasão social.
- Estados fisiológicos e afetivos.

- Formação (formal) para o exercício da função de Professor Coordenador.
- Mecanismos de controle, cobrança e estímulo.
- Descontinuidade das políticas.
- Desvio de função e sobrecarga de trabalho.
- Resistência e/ou despreparo do corpo docente.
- Burocratização do funcionamento da rede escolar.
- Problemas de recursos materiais.
- Problemas de recursos humanos.

Estrutura do trabalho

O presente estudo encontra-se dividido em quatro capítulos. O Capítulo I traz um panorama sintético das mudanças ocorridas na educação desde a década 1990, no contexto das políticas neoliberais, e as consequentes reformas educacionais no Estado de São Paulo. Ainda no primeiro capítulo, procuramos rever a trajetória da coordenação pedagógica na rede de ensino do Estado de São Paulo e traçar um panorama do programa "São Paulo Faz Escola".

No Capítulo II, voltamos nosso olhar especificamente para a figura do Professor Coordenador no contexto do "São Paulo Faz Escola", bem como na literatura pesquisada.

No Capítulo III, expomos os resultados obtidos neste estudo por meio dos dados empíricos.

E, por fim, no Capítulo IV, analisamos e discutimos os resultados apresentados no Capítulo III, fazendo a interlocução entre os elementos de destaque das falas dos sujeitos com as contribuições da Teoria Social Cognitiva (TSC). Neste último capítulo, buscamos colaborar com a compreensão do modo como esta vertente da psicologia pode contribuir para o entendimento da percepção do Professor Coordenador acerca da própria prática. Para tanto, procuramos trazer noções gerais da TSC, priorizando elementos referentes à autoeficácia.

Lançar mão de técnicas de cunho metodológico-científico é condição viabilizadora para todo e qualquer trabalho acadêmico. No entanto, esta tarefa pode ser ainda mais complexa quando se investiga as especificidades de sujeitos, funções, o cotidiano escolar e as

devidas correlações com o cenário político-social. As políticas educacionais têm influência nas relações interpessoais que ocorrem na escola e no trabalho dos agentes da educação, tanto no cotidiano daqueles que não possuem total clareza desta questão quanto no cotidiano daqueles que assumem uma postura mais crítica e “resistem” a tais orientações. O que se sabe é que esse movimento impacta tanto a forma de gestão dos sistemas educativos de modo geral quanto os indivíduos na sua dimensão humana. Entendemos aqui que a especificidade de cada situação particular colocada pelos entrevistados constitui, por si só, um elemento rico e passível de investigação.

CAPÍTULO I - CONHECENDO O PROGRAMA "SÃO PAULO FAZ ESCOLA"

Nas últimas décadas, as mudanças ocorridas no cenário internacional com o advento da globalização da economia e com a emergência do modelo neoliberal trouxeram novas demandas para a educação. Segundo Russo e Carvalho (2008), o cenário mundial era favorável a reformas nos diferentes setores face à necessidade de se ter um novo modelo de regulação que atendesse às demandas da globalização e do modelo neoliberal. Para tanto, tais reformas contavam com o fomento de agências multilaterais (BIRD, UNESCO, BID, UNICEF, entre outras), as quais tinham interesse em orquestrar políticas que compactuassem com seus interesses em seguir determinada direção.

Ao analisar as mudanças políticas ocorridas no Brasil entre as décadas de 1980 e 1990, ocasionadas pelo capitalismo e seu impacto nas relações entre Estado e sociedade e, consequentemente, na educação, Carvalho (2007, p. 39) faz a seguinte afirmação:

> No conjunto das políticas públicas encaminhadas pelo governo, a educação é alçada à condição de espaço privilegiado a ser reformado. Sob o argumento de que as novas formas de organização do trabalho e de produção estariam a exigir um novo perfil de qualificação profissional dos trabalhadores teve início um processo que visava *adaptar* o sistema escolar a essas necessidades. (Grifo do autor)

A esse respeito, Freitas (2003) faz uma síntese das políticas sociais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 e afirma que na chamada "década da educação" as políticas neoliberais ganharam força, exigindo uma reformulação estrutural que contou com a diminuição de recursos para a educação e outras políticas sociais. Dessa forma, em uma era de subordinação às exigências externas, o Estado subordina-se à lógica do mercado e a escola precisa "passar adiante" as novas exigências (habilidades e competências) do capitalismo.

O modo de produção capitalista necessita de constantes transformações que são vitais à sua sobrevivência e manutenção no poder. Para tanto, ele precisa do Estado, que, por meio de reformas voltadas aos diversos segmentos da sociedade (política, educação, economia, cultura), reafirma sua lógica, incutindo orientações e valores ao longo da formação dos sujeitos.

Ao interpretar essa complexa dinâmica calcada nos ditames neoliberais, Roman (2001, p. 39) expõe o seguinte:

> A escola vive sob o signo do neoliberalismo. Ao mesmo tempo em que é impelida a servir como legitimadora de uma ordem simbólica capaz de apoiar o avanço neoliberal, a escola pública sofre suas opressivas conseqüências privatizantes. Surgido na Europa e Estados Unidos como resposta aos Estados de Bem Estar Social, o neoliberalismo repudia o aumento do controle do Estado sobre a sociedade civil. Esta deve ser regulada basicamente pelas leis do livre mercado, tomadas como naturais, e qualquer interferência do Estado é vista como restrição à liberdade econômica e política.

Fatores como a globalização, o neoliberalismo, o surgimento das novas tecnologias, as constantes artimanhas do modo de produção capitalista para se manter hegemônico e a necessidade de adaptação às exigências do mercado acarretaram inúmeras mudanças às esferas política e econômica. Os valores da sociedade, os padrões de comportamento e as condutas dos homens também foram alterados, e, como consequência, os sistemas escolares passaram por reformas. De modo geral, os trabalhadores da escola estavam diante de novas perspectivas que lhes exigiriam novas competências, e na rede estadual paulista não foi diferente.

As reformas que se seguiram trouxeram novos desafios e, com isso, a necessidade de uma reformulação geral da educação no Estado. Diante disso, precisamos retomar parte desta dinâmica de sucessivas mudanças (ora mudavam significativamente a estrutura da rede, ora mantinham velhas políticas com novos rótulos) para que possamos compreender o contexto do nosso estudo: o programa “São Paulo Faz Escola”.

Uma breve retomada das políticas governamentais no campo da educação no Estado de São Paulo (da década de 1990 até o presente) revela, segundo Russo e Carvalho (2008), a necessidade de compreender o movimento da reforma iniciado em 1995, sob a perspectiva político-ideológica do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB, partido que pelo quinto mandato consecutivo governa o Estado de São Paulo). A reforma da rede estadual de ensino paulista se materializava ao mesmo tempo em que se punha em prática a reforma da educação nacional. Ambas tiveram os mesmos princípios e fundamentos, posto que, tanto o Governador paulista (Mário Covas) quanto o Presidente da República (Fernando Henrique Cardoso) eram filiados ao PSDB.

Fernandes (2008) atenta que os pacotes reformistas propostos no governo de Mário Covas (1995-1998) vieram com o intuito de “sanar” dificuldades históricas da educação do Estado de São Paulo.

1.1 As Reformas Educacionais no Estado de São Paulo

Como características marcantes da maneira como funciona e é organizada a rede estadual de educação paulista, podemos identificá-la como: burocrática, hierarquizada e centralizada. A respeito deste tipo de estrutura, Roman (2001, p. 41) com base nas ideias de Paro (1988), entende que:

> A burocracia pode ser entendida basicamente como cristalização de princípios e procedimentos. Sua justificativa técnica tem origem no aumento da produtividade, por meio da eficiência que o intenso automatismo traria. Além dessa justificativa, oriunda das linhas de montagem e disseminada às mais diversas instituições, há um forte sentido político na burocracia: a divisão pormenorizada e rígida do trabalho delega as funções de planejamento e decisão a outrem – o gerente, encarregado, coordenador, supervisor etc. – subordinando, em suma, o trabalho ao capital. A subtração da prerrogativa de decidir sobre seu próprio trabalho, de refletir e gerir, brutaliza o homem, que se torna assim mero executor e objeto de ordens. Se por um lado esse é um dispositivo de dominação, por outro, qualquer mudança que se queira imprimir, pela mesma via verticalizada, encontra pela frente a resistência de comportamentos sistematicamente enrijecidos.

Fernandes (2004) expõe que, no final da década de 1990, a influência neoliberal passou a ser ainda mais evidente, e que este período foi marcado por mudanças, que impactaram profundamente a forma de organização e funcionamento da rede paulista de ensino. Entre as inúmeras mudanças está o pacote reformista “Escola Padrão” (proposto no governo de Fleury Filho – 1991) e seu substituto, o “Escola de Cara Nova”. Destacamos que este último ocasionou a reorganização da rede em escolas de Ciclo I, Ciclo II e Ensino Médio, além de ter instituído a progressão continuada, a avaliação externa, a reorganização do espaço físico, entre outras alterações (FERNANDES, 2008).

Segundo Russo e Carvalho (2008), as mudanças implementadas que mais impactaram a organização, a gestão e o ensino nas escolas da rede paulista aconteceram no primeiro mandato do governo Covas (1995-1998), cuja secretária de educação foi Tereza Roserlei Neubauer da Silva. De 2000 a 2002, como substituto de Covas, Geraldo Alckmin substituiu o programa “Escola de Cara Nova” pelo “Escola do Acolhimento”, e de 2003 a 2006, como Governador eleito, nomeou Gabriel Chalita Secretário da Educação. Neste período, deu-se

sequência às políticas implementadas anteriormente. Alckmim, em 2006, ao renunciar para concorrer à Presidência da República, seu vice, Claudio Lembo, assume, nomeando Maria Lúcia Vasconcelos para a Secretaria da Educação.

Algumas medidas adotadas no movimento reformista têm em comum uma característica gerencialista, que acabou por definir novos padrões de conduta, acentuando a dimensão individual do trabalho em detrimento à organização coletiva no espaço escolar.

Sobre as sucessivas reformas educacionais, Carvalho (2007, p. 47) afirma:

> No plano das reformas educacionais, concepções de um indivíduo naturalizado, de uma sociedade sem história e sem contradições (...) depararam-se com a dura realidade das escolas públicas. Nestas, professores e alunos, sujeitos históricos e concretos, viviam os embates do cotidiano postos pela necessidade de reprodução de sua condição uma sociedade historicamente contraditória.

Com a introdução do programa "Escola de Cara Nova", os educadores passaram a cuidar de questões que, até então, eram estranhas à escola e à sua gestão. As alterações advindas de reformas que chegaram à rede paulista transformaram a prática escolar e impuseram, entre outras coisas, a reorganização da rede de ensino e a criação da função de Professor Coordenador nas escolas paulistas.

De acordo com Wittman (2000, p. 88-89),

> (...) novas demandas, oriundas da evolução da sociedade e da base material das relações sociais. Neste contexto, a educação e sua administração, como origem e destino da relação entre teoria e prática engendram novas bases teóricas e (re)constroem práticas. Esta renovação teórico-prática da administração educacional enseja demandas para o gestor, tanto para sua atuação quanto para sua formação.

1.2 A Coordenação Pedagógica no Estado de São Paulo no contexto das reformas

Duarte (2007) destaca que foi no governo de Laudo Natel que se instituiu o primeiro Estatuto do Magistério Estadual por meio da Lei Complementar n. 114, de 13 de novembro de 1974. No Art. 10 deste Estatuto, o Coordenador Pedagógico e o Professor Coordenador

aparecem como função do Quadro do Magistério, cujas designações seguiam os seguintes critérios:

> **Artigo 12** – Haverá em cada escola 1 (um) Coordenador Pedagógico.
> **Parágrafo único** – A designação para a função de Coordenador Pedagógico será feita na forma que dispuser o regulamento e deverá recair em professor que tenha:
> 1. curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em Pedagogia;
> 2. preferencialmente, habilitação específica em Supervisão Escolar;
> 3. no mínimo 5 (cinco) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério.
> **Artigo 13** – Poderá haver Professor Coordenador de área do Currículo Pleno, de acordo com a amplitude e a organização básica da escola, na forma que dispuser o regimento escolar.
> **Parágrafo único** – A designação para a função de Professor Coordenador deverá recair em Professor que tenha:
> 1.curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em, pelo menos, uma das disciplinas integrantes da área em que deva atuar; no mínimo 3 (três) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério. (DUARTE, 2007 p. 57)

Se observarmos com atenção os artigos descritos, é possível perceber que existia a possibilidade de as escolas contarem com dois profissionais (Coordenador Pedagógico e Professor Coordenador) com diferentes requisitos para o preenchimento das funções: no caso do Coordenador Pedagógico, exigia-se habilitação específica em Supervisão Escolar, portanto, um especialista; já para a função de Professor Coordenador, exigia-se licenciatura em qualquer disciplina do currículo escolar.

Remontando a trajetória do Professor Coordenador na rede paulista de educação, e com o intuito de diferenciá-la da supervisão escolar, Fernandes (2004) lembra que já na década de 1970, na legalização do plano de carreira do magistério, foram criadas atribuições diferenciadas a estas duas ocupações, principalmente no Estado de São Paulo.

Quanto às atribuições do Professor Coordenador Pedagógico, no final da década de 1970, Fernandes (2004) ressalta que já lhes cabia planejar o trabalho pedagógico, acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, reformular programas e metodologias de ensino, organizar cronogramas de atividades, reuniões, etc. Segundo Fernandes (2004, p. 55), este momento privilegiou o “racionalismo técnico da educação” e pôs o Coordenador Pedagógico a serviço do cumprimento de determinações, mas já com um rótulo de agente de mudanças.

Ao Professor Coordenador Pedagógico caberia ocupar-se principalmente da articulação do trabalho coletivo, ou seja, deveria tratar principalmente de:

> Ações de parceria entre professores-alunos-comunidade, pela articulação coletiva do projeto pedagógico das escolas e pelas ações de formação e orientação aos professores, sendo, portanto um trabalho de grande importância nas escolas (FERNANDES, 2004, p. 53).

Fernandes (2004) lembra que, na rede paulista, os primeiros registros sobre Coordenação Pedagógica aparecem com a criação das "Escolas Experimentais e Vocacionais", década de 1960. No final da década de 1970, foi aprovada a Lei Complementar n. 201/78, que, entre outras mudanças, transformou a Coordenação Pedagógica em cargo, cujo pré-requisito era ter o curso de Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar e três anos de experiência como docente na rede.

Os Professores Coordenadores deveriam apoiar os professores na adaptação ao novo currículo que se implementava nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo. Diante disso, a função de Professor Coordenador se expandiu às escolas que ofereciam a 1ª e a 2ª série do Ensino Fundamental e a outros projetos específicos da SEE-SP, como o "Projeto Noturno". Apesar da regulamentação do cargo de Coordenador Pedagógico e da função de Professor Coordenador, não eram claras as atribuições de cada um, motivo este que, segundo Fernandes (2004), pode ter dificultado ações concretas, inclusive de expansão da função na rede estadual paulista.

Sobre esse assunto, Roman (2001, p. 17) expõe:

> Em 1982, através das Resoluções SE de 5 e 13 de agosto, foram designados 288 professores para exercerem a função de CP, que para tanto receberam 30 horas de preparação na CENP. O CP passava, aos poucos, a estar associado a projetos pedagógicos específicos e não apenas a transformações educacionais que se pretendiam profundas. Não haveria mais concursos (estrito senso), somente designações para a *função*. Coordenação Pedagógica na educação estadual deixava de ser *cargo*. (Grifos do autor)

Fernandes (2004) relembra que por meio de eleições diretas, em São Paulo, elegeu-se o Governador Franco Montoro (1983-1987). Neste período, para realizar determinadas transformações, como melhoria das condições de trabalho dos docentes, melhoria da

qualidade da merenda, reorganização das Diretorias Regionais de Ensino, construção de escolas, implantação do “Ciclo Básico” (1984), etc., foi preciso utilizar recursos do BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), que, por ser um apêndice do Banco Mundial, passou a influenciar diretamente o Estado, definindo mudanças sociais e influenciando mudanças educacionais regidas por políticas de caráter “técnico-racional”, contrariamente às aspirações progressistas de alguns intelectuais/educadores.

Junto à implementação do Ciclo Básico, criou-se a função de Coordenador Pedagógico, para a qual, anualmente, deveriam ser eleitos os professores. Para Fernandes (2004), a criação da função de Coordenador Pedagógico pode ter sido uma tentativa de democratizar as relações de trabalho na escola, bem como de amparar o professor. Além disso, nessa época houve a reforma curricular e a elaboração do novo estatuto do magistério, que, aprovado em 1985, contou com a participação de representantes de diferentes segmentos da sociedade. Fernandes (2004) entende que esse documento proporcionou maior autonomia às escolas, sendo o Conselho de Escola um novo instrumento a favor de princípios de transformação e democratização.

Em 1991, no governo de Antonio Fleury Filho, foi implantado o projeto “Escola Padrão”. Segundo Fernandes (2004, p. 64), uma inovação positiva desse programa seria o fato de o Professor Coordenador Pedagógico ter passado a ser “escolhido por seus pares com o aval do conselho da escola”. Houve uma expansão da função na rede, que passou a atender um número maior de escolas.

Alguns anos depois, o processo de escolha do ocupante da função de Professor Coordenador Pedagógico passou por mudanças, e, a partir de 1996 (Resolução SE n. 28, de 4 de abril de 1996), incorporou uma prova elaborada pelas Diretorias de Ensino, a elaboração de uma proposta de trabalho para cada unidade escolar, a eleição pelos pares e o aval do Conselho Escolar, que anualmente reavaliaria a permanência do Professor Coordenador Pedagógico na função (FERNANDES, 2004).

Esse processo permitiu que qualquer professor com experiência no magistério, independentemente de sua formação, pudesse exercer a função de Professor Coordenador Pedagógico. Diante disso, Fernandes (2004) ressalta a posição da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), que considerou uma conquista ter a função em todas as escolas, ainda que isso representasse um desafio no que diz respeito às condições efetivas de trabalho do Professor Coordenador Pedagógico, tendo em vista que este

deveria propiciar a articulação do trabalho coletivo, bem como contribuir com a melhora da qualidade da educação. Havia, porém, preocupação por parte da APEOESP quanto à formação dos novos Professores Coordenadores Pedagógicos, com os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e com a maneira como os Professores Coordenadores Pedagógicos iriam aproveitar este espaço de modo a torná-lo produtivo, e não uma mera atividade "rotinizada, burocratizada" (FERNANDES, 2004, p. 72).

Fernandes (2004, p. 34-35) cita um trecho da Resolução SE n. 28/96 que regulamentou o trabalho do Professor Coordenador Pedagógico e o processo de escolha do ocupante desta função:

> A Secretaria da Educação, considerando a importância:
> - do processo de construção coletiva do projeto pedagógico das escolas, visando à melhoria da qualidade do ensino;
> - da articulação e da integração das ações pedagógicas da unidade escolar, objetivando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem;
> - do planejamento, acompanhamento e avaliação dos projetos de reforço e recuperação da aprendizagem e conseqüente diminuição dos índices de evasão e repetência;
> - de as reuniões coletivas dos docentes contarem com uma coordenação, que favoreça momentos de reflexão pedagógica voltados para o aperfeiçoamento ou atualização em serviço;
> - de um trabalho articulado entre a unidade escolar e o sistema de Supervisão e a Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino, a fim de que esta possa garantir a integração do currículo do ensino fundamental e médio.
> De acordo com a Resolução, as atribuições do professor coordenador pedagógico são eminentemente pedagógicas: articular e integrar ações pedagógicas; planejar, acompanhar e avaliar os projetos de recuperação e reforço; coordenar as reuniões coletivas, favorecendo momentos de reflexão; garantir a articulação do currículo através da articulação entre a escola e a Delegacia de Ensino.

O programa seguinte, denominado "Escola de Cara Nova" e implantado em 1995, trouxe, segundo Duarte (2007), grandes expectativas quanto à atuação do Professor Coordenador Pedagógico, que deveria atuar na articulação e construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do regimento escolar, promovendo momentos coletivos de reflexão e de formação pedagógica (HTPCs). No entanto, a autora ressalta que, uma década depois de implantada essa proposta, o esperado "salto qualitativo" ainda não tinha acontecido. No programa "Escola de Cara Nova", a função de Professor Coordenador Pedagógico passou a ser oferecida em todas as escolas da rede estadual com mais de dez classes, ficando um

Coordenador responsável para cada uma das diferentes etapas do ensino (Ciclo I, Ciclo II e Ensino Médio).

Para Fernandes (2008), no discurso, o programa “Escola de Cara Nova” enaltecia a maior autonomia da escola (inclusive na gestão de recursos financeiros), o desenvolvimento profissional dos professores, a escola como espaço de formação, o professor-reflexivo e, diante disso, o Professor Coordenador Pedagógico passou a aparece como um importante elemento de articulação do trabalho pedagógico. Esse movimento reformista educacional apropriou-se, então, de uma antiga reivindicação sindical: a expansão a toda rede pública estadual de ensino e a legalização da função de Professor Coordenador Pedagógico, o que, segundo a autora, passou a representar, de forma distorcida, uma “bandeira de defesa neoliberal” de garantia à implementação dessas reformas.

Fernandes (2010) destaca que, durante o programa “Escola de Cara Nova”, aqueles que se interessavam pela função de Professor Coordenador Pedagógico era sugerida uma bibliografia fundamentada em autores brasileiros que defendiam a democratização da escola pública (os quais abordavam temas como construção do Projeto Político Pedagógico, trabalho coletivo, formação continuada, novas formas de avaliação, etc.), bem como materiais de orientação neoliberal. Isso aconteceu em função da necessidade de afirmação das temáticas da nova proposta, a exemplo dos “Ciclos de Aprendizagem”, que colocaram os Professores Coordenadores como “arautos da progressão continuada e das novas tendências avaliativas, bem como defensores da pedagogia das competências” (FERNANDES, 2010, p. 9).

Nesse programa, caberia ao Professor Coordenador Pedagógico cuidar da otimização dos recursos, da parceria escola-comunidade, da elevação dos níveis de desempenho escolar expressos nas avaliações externas e da criação de ambiente que visasse promover o desenvolvimento dos professores com vistas à eficácia e à melhoria do trabalho.

Sobre as atribuições dos Professores Coordenadores, Roman (2001, s/p) informa que:

> Há uma tendência histórica que atribui aos profissionais de coordenação pedagógica a tarefa de representar um agente de inovações no cotidiano das práticas pedagógicas. Essas inovações provêm dos órgãos de planejamento técnico do sistema educacional e encontram, nos procedimentos cristalizados do cotidiano escolar e em suas condições concretas de funcionamento, grandes obstáculos.

De acordo com Pinto (2011), assim como reuniões sistemáticas deveriam ser previstas para ouvir e orientar os docentes, a equipe gestora também deveria dispor de momentos para refletir e pensar em temas e assuntos que envolvessem seu próprio trabalho; assim, as relações humanas na escola se estreitariam e, consequentemente, os agentes envolvidos no processo escolar se perceberiam mais enquanto equipe, ou seja, o trabalho aconteceria de modo mais integrado.

1.3 O Programa "São Paulo Faz Escola"

A mais recente transformação da rede estadual paulista é a proposta do programa "São Paulo Faz Escola" (2007), lançada no Governo Serra.

José Serra foi eleito para cumprir mandato de 2007 a 2010, e manteve por poucos meses Maria Lúcia Vasconcelos no cargo de Secretária da Educação. Em julho de 2007, Maria Helena Guimarães de Castro assume o cargo, cuja gestão iniciou uma nova fase político-pedagógica para a educação no Estado. Em 2009, Paulo Renato Souza (ex-Ministro da Educação) assume a SEE-SP, não alterando o rumo das mudanças já iniciadas.

Ainda que no período mencionado pairasse no ar o discurso de conceder maior autonomia à escola, era o mesmo sistema centralizado, burocratizado e hierarquizado que se apresentava. As mudanças na rede de ensino paulista não alteraram a condição dos agentes do processo educativo no que diz respeito a "não participação" na elaboração dos projetos para a educação do Estado de São Paulo, o que resultou na proposta curricular, consolidada como Currículo Oficial em 2010.

Segundo Russo e Carvalho (2009, p. 6), o projeto que originou o programa "São Paulo Faz Escola" surgiu com o objetivo de "mudar o perfil e os indicadores da educação paulista, que se encontram entre os piores do país".

Russo e Carvalho (2009, p. 6) vêm desenvolvendo o projeto de pesquisa "A Reforma da Educação no Estado de São Paulo e sua Objetivação na Prática Escolar: dimensões curricular, avaliativa, gestionária e laboral", no qual se empenham em estudar a proposta em questão "a partir dos fundamentos que sustentam no plano pedagógico" para entender "o seu significado político e seu impacto no cotidiano, na cultura e na prática escolar".

Russo e Carvalho (2009, p. 11) destacam que tal proposta estabeleceu dez metas que deveriam ser cumpridas até 2010:

> 1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
> 2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
> 3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
> 4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
> 5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
> 6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado.
> 7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
> 8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe.
> 9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.
> 10. Programa de obras e melhorias de infra-estrutura das escolas.

Para que essas metas pudessem ser viabilizadas, foi exigido um plano calcado em dez ações anunciadas pela SEE-SP, como destacam Russo e Carvalho (2009):

> 1. Implantação do Projeto Ler e Escrever.
> 2. Reorganização da progressão continuada.
> 3. Currículo e expectativas de aprendizagem.
> 4. Recuperação da aprendizagem.
> 5. Diversificação curricular do Ensino Médio.
> 6. Educação de Jovens e Adultos.
> 7. Ensino Fundamental de 9 anos.
> 8. Sistemas de Avaliação.
> 9. Gestão dos resultados e política de incentivos.
> 10. Plano de obras e investimentos.

Russo e Carvalho (2009, p. 15) ressaltam ainda algumas medidas que foram criadas para garantir a realização de dessas ações: concurso para 300 novas vagas de supervisor de ensino e revisão de suas atribuições, fortalecimento do papel do Diretor da escola na liderança do processo de implantação do modelo de gestão, criação de Grupo de Trabalho para implantar o Ensino Fundamental de nove anos, criação de comissão organizadora do Plano Estadual de Educação e a criação da função de Professor Coordenador (seleção de 12 mil professores até dezembro de 2007).

Sobre a atual proposta educacional do Estado de São Paulo, Russo e Carvalho (2008, p. 8) afirmam que:

> As ações do projeto "São Paulo Faz Escola" compreendem um diversificado conjunto de decisões, estabelecido por normas legais na esfera da organização das escolas, das atribuições funcionais dos seus trabalhadores e, especialmente, no estabelecimento de procedimentos didáticos pedagógicos do funcionamento das escolas e do currículo.

O "São Paulo Faz Escola" chegou às escolas da rede por meio de jornais que explicavam os ideais da proposta, de material didático padronizado para cada disciplina, de material norteador do trabalho dos gestores (Caderno do Gestor, dividido em quatro volumes), de reuniões com professores e gestores para a apresentação da proposta, de canal de comunicação direto com a SEE-SP (via internet e via telefone) e de reuniões de formação destinadas a docentes e gestores. Sua implementação foi marcada pela valorização dos mecanismos de avaliação externa (*ranckeamento*), seguido de compensação monetária (bônus) para aquelas escolas que obtivessem melhor desempenho, ou seja, que alcançassem as melhores colocações no IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo).

Sobre a construção da proposta curricular do "São Paulo Faz Escola", Russo e Silva (2012, p. 1118-1119) fazem a seguinte afirmação:

> Foi articulada em torno de três eixos: a proposta curricular propriamente dita, os Cadernos do Gestor (documento de orientações para a organização das ações dos diretores e professores coordenadores na escola) e os Cadernos do Professor e do Aluno (material didático padronizado que inclui sugestões de aulas, de materiais complementares, de avaliação e até de projetos de recuperação paralela).

As ações imediatas para a implantação do programa "São Paulo Faz Escola" foram as seguintes:

- Implantação de Base Curricular Comum para toda a rede estadual (Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio).
- Divulgação dos conteúdos básicos de aprendizagem para todas as séries do Ensino Fundamental, Ciclo II e Ensino Médio.

- Distribuição das propostas curriculares (por disciplina) e orientações de práticas de sala de aula para os professores de disciplinas/séries do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio.
- Seleção de 8 mil Professores Coordenadores para apoio à implantação e orientação do programa.
- Implantação da avaliação bimestral dos alunos e de processos contínuos e dirigidos de recuperação.

Russo e Carvalho (2008) sintetizam os fundamentos da proposta "São Paulo Faz Escola" criticando aspectos importantes, como: adoção de um currículo fechado e único para toda rede escolar; padronização de material, conteúdo, procedimentos e até mesmo do trabalho docente; uso dos resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos como critério de bonificação de professores e gestores; *ranckeamento* do aproveitamento dos alunos.

Russo e Carvalho (2008) lembram também que tais aspectos são dissonantes de alguns princípios constitucionais e legais da educação brasileira, a saber: Art. n. 206 da Constituição Federal (1988) e Arts. n. 3, 12, 13, 14 e 15 da LDB (Lei Federal n. 9394/96), os quais versam sobre pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gestão democrática, participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas, autonomia, etc. Os autores criticam ainda a racionalidade técnica e o autoritarismo com que se põem ou impõem as mudanças no cenário da educação no Estado de São Paulo, de modo a inviabilizar mudanças reais na realidade escolar. Reafirmam que a proposta "São Paulo Faz Escola" dá à educação no Estado de São Paulo um tom hierarquizado, burocrático e gerencialista.

A democratização da escola e a adesão aos ideais de gestão participativa, ainda que sejam assegurados legalmente, parecem cada vez mais distantes. Sobre este modo de gestão, enquanto possibilidade/proposta, Pires (2005, p. 67) expõe: "contribui com relações menos desiguais e a incorporação de uma nova racionalidade administrativa, tendo em vista as complexas especificidades da escola enquanto organização". Entendemos que a dificuldade de sua efetivação prática esteja nos percalços do caminho e na falta de cultura de representatividade de órgãos como colegiado escolar, associação de pais e mestres, grêmios estudantis, bem como nas características já enraizadas no modo de organização e nas relações humanas, advindos do caráter autoritário da nossa formação cultural e social.

CAPÍTULO II - O PROFESSOR COORDENADOR

Podemos dizer que o processo de produção pedagógico escolar difere, por exemplo, do processo de produção de bens materiais na indústria, tanto em relação à natureza do objeto de trabalho (no caso da escola, o aluno) quanto em relação ao processo de trabalho de modo geral, que inclui a utilização de recursos e os fins que deseja alcançar. O capitalismo é caracterizado pela produção e pelo consumo crescentes de mercadorias, enquanto o trabalho escolar visa à formação, à transmissão de conhecimento acumulado pelo homem ao longo de sua existência e à sua emancipação.

Para Russo (2007a, p. 16),

> A coordenação do trabalho pedagógico é uma prática específica no âmbito das práticas gestionárias na escola. Estas, por sua vez, são práticas sociais, portanto históricas e culturais, ou seja, são produzidas historicamente no interior da instituição escolar constituindo uma cultura própria dessa instituição.

Tendo em vista que a Coordenação Pedagógica é uma prática gestionária, e que, na rede paulista de educação a gestão escolar se dá de forma hierarquizada, retomemos as ideias de Paro (1986) para fazer um contraponto. Ao tratar da questão da administração escolar, este autor defende uma perspectiva democrática, ou seja, de participação coletiva e coerente com as especificidades do processo de produção pedagógico. Para tanto, indica que deveria haver a descentralização da autoridade, de modo que todos os envolvidos no processo escolar participassem da tomada de decisão no que cabe à organização e ao funcionamento da escola. Assim, todos poderiam cooperar e trabalhar de forma coletiva em busca de objetivos comuns, fundamentados na teoria e na prática, ambas pautadas na realidade concreta da escola.

Para Russo e Azzi (2010, p. 4), o grande desafio da administração escolar está na

> Formulação de propostas e estratégias que garantam que as ações desenvolvidas na escola não violem a natureza do processo pedagógico. A violação mais evidente na organização e funcionamento da escola, e que é responsável pela maioria das suas deficiências e fracassos, é a sua organização com fundamento no processo de produção material da empresa capitalista e a adoção da estrutura da organização burocrática.

A utilização dos recursos (materiais e conceituais), ou seja, a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço humano coletivo podem acontecer de forma colaborativa e solidária, em que a dominação sobre o trabalho dá lugar ao trabalho social, livre. Dessa forma, coordenar deixaria de significar “poder”, tornando-se uma questão de organização de pessoas, de tarefas e de acordo com a natureza do que se quer desempenhar. Uma escola com uma administração participativa pode se tornar mais forte no plano exterior, pois o interesse individual passaria a ser coletivo, articulado, ou seja, mais difícil de ser imobilizado, calado ou contido.

De acordo com Paro (1997, p. 111):

> Numa empresa, em que o fim é a dominação, não há incompatibilidade nenhuma entre meios e fins quando as relações de trabalho se dão de forma hierarquizada e autoritária, tendo em vista o mero controle do trabalho alheio. Aí a coordenação do esforço humano coletivo é vista sempre de forma exterior ao processo e aos interessados que se dedicam à busca dos fins da empresa. Na escola não, se essa é uma instituição verdadeiramente educacional.

Paro (1986), no entanto, ressalta a complexidade do processo de efetivação de uma administração escolar nova, democrática, que conte com a colaboração recíproca dos envolvidos e que, de fato, adote novos padrões de “racionalização do trabalho” e de “coordenação do esforço humano coletivo”. Para ele, essa nova perspectiva deveria construir-se historicamente, por meio de ações direcionadas a fins predeterminados.

Na visão de Paro (1986), uma escola que está comprometida com a transformação social, precisa lançar mão de princípios, metas e técnicas adequadas às especificidades do processo pedagógico escolar. O autor considera imprescindíveis os conhecimentos, as técnicas e os instrumentos que asseguram a utilização racional de recursos materiais e conceituais. Dessa forma, para que o processo de produção pedagógico se dê da maneira mais eficiente possível, é preciso que a administração se ocupe da racionalização dos recursos (meios) e da coordenação do esforço humano coletivo, de modo a alcançar os resultados esperados (fins). De acordo com Russo (2004), isso deve acontecer com base no Projeto Político Pedagógico da escola. Sendo assim, para que seja coerente com o seu verdadeiro objetivo (o aluno educado, crítico e consciente), a escola precisa lançar mão de formas de organização e gestão do trabalho pedagógico fundamentadas na solidariedade e na

humanização, não cabendo, portanto, qualquer forma de autoritarismo, dominação, coerção e burocratização.

Sobre essa questão, Albuquerque (2002) ressalta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) adotou o princípio de gestão democrática constante na Constituição Federal (1988), e, ainda que não tenha garantido os meios para viabilizá-lo, sinalizou os seguintes elementos considerados fundamentais para que se efetive: elaboração e participação na construção do projeto pedagógico da escola (projeto este que deveria unificar as ações da escola em prol de sua autonomia).

O trabalho da escola, por sua vez, deveria ser norteado pelo currículo (o qual seria desenvolvido coletivamente pelos agentes escolares envolvidos) e operacionalizado com base em um projeto (que determinaria os meios e os fins educacionais). Lembramos que, na prática, essa dinâmica é complexa, imprevisível e desafiadora. O cerne desse processo é o trabalho do professor, que age diretamente sobre o aluno, atualizando-o de acordo com os objetivos específicos de determinado nível e modalidade de educação.

Russo (2004) expõe que estudos sobre a prática escolar apontam para uma tendência de fragmentação do trabalho e do currículo. O autor considera que para superar tal situação é preciso racionalizar recursos materiais e conceptuais (relações dos homens com a natureza), bem como coordenar o esforço humano coletivo (relações dos homens nos empreendimentos coletivos).

Russo (2011) cita Paro (1986) ao defender a ideia de que a transformação do aluno é fruto do seu próprio trabalho e da ação coletiva de todos os trabalhadores da escola. Esta ação coletiva e os demais aspectos da educação escolar desenvolvem-se por meio do currículo escolar, que é, portanto, a expressão de uma proposta de formação de sujeitos, de cunho político e cultural, que representa os ideais de determinada sociedade, em dado recorte espaço-temporal. Sua confecção e execução acontecem de forma coletiva, o que é um tanto complexo, e exige que seja um processo administrado, para que se possa garantir o alcance de seus fins e que seu desenvolvimento aconteça de forma racional.

Para cumprir com essa complexa dinâmica, a escola precisa contar com diferentes agentes escolares, com especializações e responsabilidades distintas e complementares, ficando o trabalho administrativo-pedagógico escolar a cargo da direção, da supervisão e da coordenação pedagógica (os quais também contam com a ajuda de agentes escolares de

apoio), que têm como encargo garantir a eficiência e a eficácia do processo de produção pedagógico, ou seja, de criar condições favoráveis e corrigir desvios no decorrer do processo.

O trabalho gestionário visa garantir os meios para que se alcancem os fins do processo educacional. Segundo Russo (2011, p. 510), ao gestor cabe formular propostas e estratégias que, considerando a natureza do processo pedagógico, visem alcançar os objetivos do objeto administrado, ou seja, "da educação enquanto processo social e da escola enquanto instituição", portanto, para melhor entendê-lo é preciso não só apreender "como" administrar, mas principalmente, "o que é o objeto administrado".

Segundo Russo (2011), a administração escolar é mediadora dos interesses da sociedade em relação à educação, podendo estar a serviço da transformação ou da conservação da sociedade de classes. O autor expõe ainda que não há possibilidade de a gestão acontecer de forma neutra, ou seja, isenta da influência de valores éticos e políticos de seus responsáveis (diretores e coordenadores do processo), que acabam por consubstanciar a construção do Projeto Político Pedagógico e do currículo escolar. São os atos, as práticas cotidianas que expressarão a verdadeira orientação política dos seus agentes (para além do discurso).

As constantes transformações (políticas, econômicas, sociais e culturais) também trazem mudanças para o processo de trabalho escolar. A direção de toda e qualquer escola (ainda que não seja objeto deste estudo) merece atenção especial por estar em uma via de mão dupla, uma vez que deve promover uma formação rápida, mas eficaz, e que contemple tanto aspectos que trabalhem valores (que "humanizem") quanto aspectos que preparem os sujeitos para o mercado de trabalho.

A escola dispõe de certa autonomia (como estratégia de formação de indivíduos com maior capacidade para tomada de decisão); contrariamente, o Estado, como instituição de controle, perpetua um modelo burocrático, de inspiração capitalista industrial, que intervém diretamente sobre a educação.

Na opinião de Paula (2012, p. 69),

> Os mecanismos de regulação social podem ser caracterizados no âmbito da escola pública pela centralização política e administrativa tradicional que exerce controle político-administrativo sobre a escola, porque esta não tem tradição de autonomia. Apesar de comandada administrativamente por um aparelho central de governo, a escola resiste obstinadamente aos interesses reformistas dos responsáveis pela política educacional.

A figura do Diretor representa na escola, enquanto instituição de controle, a centralização do poder, o que dificulta tanto pensar quanto executar formas coletivas de direção. Ainda que as tarefas do dirigente sejam compartilhadas com outros agentes escolares que têm funções específicas, como é o caso do Professor Coordenador, é ele que tem o poder de decisão, sendo responsabilizado pela maioria das ocorrências na unidade escolar.

Como o nome sugere, ao Professor Coordenador cabe coordenar o trabalho pedagógico, que se dá pelo esforço humano coletivo dos professores, assumindo características moldadas pelas condições próprias de cada organização escolar, as quais, segundo Russo (2011), são determinadas pelo "ordenamento normativo" e pela "cultura organizacional" da escola.

Reforçamos o que diz Russo (2007a; 2011) ao ressaltar que a coordenação pedagógica, como prática, é específica no âmbito das práticas gestionárias. Estas são práticas sociais, histórica e culturalmente determinadas, que caracterizam a cultura própria de cada instituição, expressam-se, portanto, com base na materialidade de determinado tempo histórico e realidade concreta, não podendo, assim, ser entendidas de maneira abstrata. Dessa forma, para que a coordenação pedagógica obtenha êxito nos seus propósitos, dependerá de condições institucionais facilitadoras, bem como ser pautada na realidade da organização escolar.

Mas qual o entendimento de Gestão Escolar que os idealizadores do programa "São Paulo Faz Escola", mais especificamente do Caderno do Gestor (MURRIE, 2008, p. 7), possuem?

> Gestão é entendida aqui como o esforço consciente dos sujeitos responsáveis pela escola para gerar mudanças, a partir da tomada de decisões sobre o planejamento, sua aplicação e avaliação. Isso exige competência técnica, participação responsável e compromisso com os resultados educacionais efetivos e significativos.

Russo (2007a) ressalta a importância da mediação feita pelo trabalho dos agentes responsáveis pela administração e pelo apoio pedagógico para a eficiência do ensino. Para ele, mesmo sendo o trabalho do professor em sala de aula o cerne do processo educacional, os

demais agentes (como o Coordenador Pedagógico) criam as condições favoráveis à sua realização.

Segundo Pires (2005, p. 68),

> É, sem perder de foco o poder político e econômicos mais amplos, que se consubstanciam nas políticas educacionais e nas relações interpessoais no cotidiano escolar, que pretendemos pensar o fluxo de poder que envolve a atuação dos coordenadores pedagógicos, no relacionamento com os professores e equipe administrativa da escola. Para tanto, faz-se necessário buscar a sustentação em um marco teórico sobre a questão do poder, possibilitando uma aproximação mais significativa sobre o papel desempenhado pelos coordenadores na instituição escolar, que com sua estrutura burocrática, reflete e reproduz as contradições da estrutura educacional brasileira.

Fernandes (2010) entende que a escola constitui um espaço central na execução das políticas públicas em educação. Ela diz que nas escolas se desenvolvem diferentes lógicas de ação, definidas por Barroso (2006 apud FERNANDES, 2010, p. 14) como: “racionalidades próprias dos atores que dão sentido subjetivo e objetivo às suas escolhas e às suas práticas no contexto de uma ação individual e coletiva”.

Ao tratarem especificamente do papel do Professor Coordenador enquanto importante ator na condução e mediação dessas complexas relações e práticas que se dão na escola, Russo e Azzi (2010, p. 7) dizem que:

> É ele o responsável pela coordenação das práticas escolares que consubstanciam o currículo de modo a garantir o alcance dos objetivos pretendidos pela escola. Esta função de articular os meios com os fins, no caso da educação, é uma tarefa de grande complexidade na medida em que envolve um grande número de pessoas que contribuem para a construção do todo. Ao mesmo tempo em que o coordenador deve cuidar para a integração do trabalho de todos os envolvidos deve, no caso dos professores, assegurar um grau de liberdade que não descaracterize as funções docentes, que pela natureza deve gozar de autonomia para, consoante o projeto pedagógico da escola e o currículo, desenvolver aquilo que constitui o cerne do trabalho docente.

Assim como entendemos haver um hiato entre o processo de pensar políticas em educação e o que de fato acontece nas escolas, bem como entre o discurso de “oferecer” maior autonomia às escolas e implantar na rede pública de ensino um sistema centralizado,

burocratizado e hierarquizado, pensamos existir também um distanciamento no que se refere à "idealização" da figura do Professor Coordenador, que precisa exercer funções administrativo-pedagógicas e, ao mesmo tempo, satisfazer a projeção idealizada que se criou em torno da função enquanto "responsável pela qualidade da educação oferecida na sua unidade escolar". Isso parece desconsiderar as demandas enraizadas na escola (instituição histórica e culturalmente constituída) cuja trajetória é feita mais de continuidades do que de rupturas.

2.1 O Professor Coordenador no programa "São Paulo Faz Escola"

> No teatro diz-se que a primeira cena define a adesão do público à obra apresentada. O Professor Coordenador irá construir essa primeira cena (MURRIE, 2008, p. 6).

Sabemos que não é possível pensar no Professor Coordenador sem relacioná-lo espaço-temporalmente, ou seja, sem contextualizá-lo historicamente. Sabemos também que o exercício de sua função acontece em tempo e espaço definidos (com cultura e identidade singulares); portanto, para delimitar e situar no tempo e no espaço o ocupante dessa importante função, é importante compreendermos o que cabe à sua função nas escolas da rede de ensino estadual paulista (lembrando que, hoje, a **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo** possui a maior rede de ensino do Brasil, com 5,3 mil escolas, 230 mil professores e mais de quatro milhões de alunos), no âmbito da reforma educacional de 2007, mais especificamente no contexto do programa "São Paulo Faz Escola".

Pires (2005) ressalta a íntima relação existente entre a educação e as transformações materiais da sociedade na Era da globalização, da pós-modernidade, e afirma que

> Se pretendemos analisar a situação de trabalho do coordenador pedagógico e sua atuação no interior da instituição escolar, não podemos perder de vista o contexto social que interfere de forma indelével e que determina objetivamente seu papel e, de forma subjetiva, o processo de produção das concepções sobre sua função (PIRES, 2005, p. 12).

Com base no nosso contexto, mais especificamente no programa "São Paulo Faz Escola", duas das medidas criadas pela SEE-SP no intuito de promover condições que

propiciassem a realização de algumas das dez ações da reforma educacional de 2007, já citadas anteriormente, foram: a criação do cargo de Professor Coordenador e a seleção de 12 mil professores até dezembro de 2007.

Segundo Paula (2012, p. 104),

> Por meio de um conjunto de resoluções de 2007 a SEE definiu o novo modelo de Professor Coordenador que ela pretendia para dar suporte à implantação, nas escolas, das diretrizes do Programa São Paulo Faz Escola. Nesse perfil também ficaram enquadrados, e sujeitos à mesma regulamentação, os professores que exerciam suas atribuições nas Diretorias de Ensino como Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP), que seguindo o novo processo passaram a ser denominados Professores Coordenadores de Oficina Pedagógica, definindo também um novo modelo de atendimento para estes órgãos da Secretaria da Educação.

Desde o momento da implantação do Programa "São Paulo Faz Escola" até os dias de hoje, Professores Coordenadores, Diretores e Vice-diretores (trio gestor) vêm sendo "convocados" a utilizar o documento "Caderno do Gestor" (MURRIE, 2008) como uma espécie de manual de trabalho, norteador de práticas e temáticas de atuação. Isso certamente implica redução da autonomia desses profissionais enquanto gestores de sua prática. Reforçamos que os representantes do trio gestor não participaram da construção da proposta, ainda que lhes coubesse divulgá-la, implementá-la e "assegurar" seu sucesso.

Segundo Murrie (2008, p. 7), o Caderno do Gestor é um material que tem por objetivo "fornecer instrumentos para que o Professor Coordenador possa ocupar com competência seu lugar de Gestor Pedagógico". Ao Professor Coordenador cabe "divulgar e implantar a nova proposta nas escolas", proposta curricular esta que, na visão da então Secretária da Educação, é um "divisor de águas", além de se apresentar de forma integrada e organizada, em que os gestores terão um papel de destaque no caminho rumo às metas de melhoramento da qualidade da educação.

Voltando-se especialmente para ação do Professor Coordenador, o Caderno do Gestor (MURRIE, 2008) traz seus conteúdos organizados da seguinte maneira:

- Texto Introdutório

Exalta o quão importante é o Professor Coordenador, atuante como um pilar na implementação da atual política de melhoria da qualidade de ensino. Informa que cabe ao Professor Coordenador anunciar a proposta, esclarecer seus fundamentos e princípios,

conduzir a reflexão da comunidade escolar e organizar o planejamento da escola com base na proposta. Além disso, ressalta os principais objetivos dos Professores Coordenadores:

> • Ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos externos e internos de avaliação;
> • Intervir na prática de sala de aula, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
> • Promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e à melhoria de seu trabalho (MURRIE, 2008, p. 6).

Murrie (2008) admite que transformar o discurso em prática é tarefa árdua, e que o Professor Coordenador encontrará dificuldades e resistências, mas que poderá contar com o apoio de seu Diretor e Supervisor, bem como da SEE-SP.

- O que se espera do Professor Coordenador

De acordo com o Caderno do Gestor (MURRIE, 2008, p. 7),

> A função do Professor Coordenador deve estar centrada na gestão da qualidade do ensino oferecido pela escola e na construção de um espaço produtivo para uma convivência social e coletiva mais humana e construtiva da comunidade escolar.
> Como Professor Coordenador Gestor, esse profissional deve ser capaz de definir e articular múltiplas ações voltadas para a qualidade do ensino e de seus resultados na aprendizagem dos alunos no contexto real onde essas ações acontecem.
> A posição ocupada pelo Professor Coordenador e sua representatividade na escola permitem-lhe o poder de decidir e traçar um caminho para os outros agentes envolvidos no processo escolar.
> Para tanto, ele deve ter o domínio amplo de uma competência comunicacional, uma vez que a implantação efetiva dos significados a Proposta Curricular, que ele irá representar, prevê a adesão de outros agentes da escola (funcionários, professores, alunos, pais, parceiros externos).

Ressalta-se no documento (MURRIE, 2008, p. 7-9) que a forma de comunicação é fundamental, não como um “produto a ser consumido” ou como um “dogma”; ao contrário, como ela é “viva e precisa ser compreendida”, deve ser apresentada aos demais agentes escolares da seguinte maneira: “O Professor Coordenador, ao apresentar o texto da Proposta

Curricular, deve ressaltar seu caráter histórico e orientador e promover alianças e consensos para sua implantação".

Para tanto, o Professor Coordenador deve:

> (...) assumir uma postura consensual... reflexiva, crítica e criativa... conceitual, investigativa e construtiva. (...) ...que compartilhe com o grupo suas dúvidas e questionamentos e apresente os resultados em diferentes linguagens, adequadas aos diferentes públicos. ...que considere as tensões como o ponto de partida para articular novas ações. ...que facilite a construção das identidades e da Proposta Pedagógica da escola (MURRIE, 2008, p. 8).

Por outro lado, o Professor Coordenador deve evitar:

> (...) [adotar] uma postura unilateral... prescritiva... arbitrária, seletiva e classificatória. ...imediatista, que demonstre atitudes discutíveis. ...que imponha as idéias e utilize linguagem pouco compreensível para a comunidade escolar. ...que considere as tensões como ponto de chegada e geradoras de efeitos punitivos. ...de avaliador "neutro" que dá a palavra final (MURRIE, 2008, p. 8).

- Reconhecendo a função do Professor Coordenador

Este item conta com os seguintes subitens: Natureza (propõe que o Professor Coordenador analise criticamente o que acontece ao seu redor em prol da gestão pedagógica das atividades escolares); Enfoque Participativo (o Professor Coordenador deve enfatizar aspectos positivos do processo escolar e comunicá-los da melhor maneira possível, investindo no autoconhecimento e nas relações interpessoais); Interesse (o Professor Coordenador deve construir uma Proposta Pedagógica que identifique a instituição escolar); Compromissos (o Professor Coordenador deve deixar claro à comunidade escolar o papel da Proposta Curricular e facilitar a abertura de canais de comunicação); Conceitos Básicos (Participação, Autoconhecimento, Comunicação, Construção coletiva); Pressupostos Metodológicos de Trabalho (o Professor Coordenador deve provocar a crítica dos participantes, promover ações em grupo, estimulando, assim, o autoconhecimento deste, além de construir a Proposta Pedagógica); Momentos da avaliação (sugere que o Professor Coordenador faça um levantamento com base nas concepções e reações da Proposta Curricular e que comunique os dados obtidos de maneira crítica); Procedimentos (sugere a definição e o registro dos eventos e das interações, além da estruturação de um sistema de coleta de informações a fim de

provocar a discussão e a revisão da Proposta Pedagógica); tipos de dados (sugere que o Professor Coordenador se fundamente em aspectos atitudinais e comportamentais); Produtos (exposições, comunicações, debates, registros, relatórios).

- As competências do Professor Coordenador

De acordo com o Caderno do Gestor (MURRIE, 2008, p. 11), o Professor Coordenador deve:

> 1. Saber se comunicar com os diferentes públicos que freqüentam a escola, utilizando as linguagens como meio de comunicação e saber gerir a si próprio e as equipes de trabalho, incrementando uma atitude crítica de reflexão pessoal e profissional.
> 2. Compreender os conceitos das várias áreas do conhecimento para analisar os processos escolares.
> 3. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema relacionadas à gestão pedagógica da escola.
> 4. Relacionar as informações e os conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir uma argumentação consistente com a finalidade de envolver os participantes da escola na execução das metas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.
> 5. Recorrer aos conhecimentos das áreas da Pedagogia para a elaboração de propostas de intervenção solidária na escola, respeitando os direitos humanos e considerando a diversidade sociocultural.

- Conhecendo a sua escola

Na sequência, o documento apresenta modelos sistemáticos de análise, registro e observação, que devem ser preenchidos pelo Professor Coordenador de acordo com os dados e as características da sua unidade escolar. Faz ainda a indicação de instrumentos que permitam fazer uma análise da unidade escolar nas dimensões contextual, comunicacional e didática.

- O que é a proposta curricular da SEE-SP? Como implantá-la?

Este item do Caderno do Gestor (MURRIE, 2008, p. 29-34) define aos gestores a Proposta Curricular como uma ação relacionada a um plano político para a educação oferecida pelo sistema estadual. Além disso, refere-se aos pilares da Proposta Curricular, aos recursos disponíveis e à estrutura da proposta.

- ✓ Proposta Curricular: 12 cadernos, um por disciplina, com os fundamentos e princípios da proposta curricular e o conteúdo programático para cada uma das disciplinas do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio.
- ✓ Proposta Curricular/Cadernos do Gestor: 4 cadernos, sendo um para cada bimestre de 2008.
- ✓ Proposta Curricular/Cadernos do Professor: 252 cadernos ao longo do ano de 2008, 63 por bimestre, sendo um para cada disciplina/série do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio (os primeiros cadernos de cada disciplina deveriam chegar às Diretorias na semana de 25/03/08).
- ✓ DVD – São Paulo Faz Escola (Proposta Curricular 1º bimestre): vídeos com a participação de especialistas discutindo os fundamentos e os princípios da proposta, das áreas e das disciplinas. Os vídeos têm o objetivo de embasar as equipes escolares para que discutam a implementação da proposta curricular (o primeiro DVD deveria chegar às Diretorias na semana de 25/03/08).
- ✓ Materiais de apoio para as escolas: CDs com conteúdos de apoio para as atividades propostas nos Cadernos do Professor (os primeiros CDs deveriam chegar às Diretorias também a partir da semana de 25/03/08).

- Avaliação da aprendizagem

De acordo com este item do Caderno do Gestor (MURRIE, 2008, p. 35),

> É de responsabilidade do Professor Coordenador articular os modos de verificação e o registro das aprendizagens e os encaminhamentos para a recuperação. Logo após o anúncio da Proposta durante as HTPCs, o Professor Coordenador deve definir com os professores como será o processo de avaliação das aprendizagens e a implementação das atividades indicadas no Caderno do Professor de disciplina/série/bimestre.

O Professor Coordenador deverá seguir as seguintes etapas para construir o projeto de avaliação da sua escola:

> 1. Definição explícita (currículo básico) dos pontos de partida e de chegada da aprendizagem do aluno em determinada disciplina/série/bimestre (o que é

> prioritário e indispensável para a preparação do futuro social e profissional do aluno).
> 2. Determinação explícita, por parte dos professores, de quais são os pré-requisitos de cada disciplina/série/bimestre, sem os quais **não** seria possível o acompanhamento cognitivo, pelo aluno, na série/bimestre subseqüente.
> 3. Diagnóstico do saber do aluno, para cada disciplina de cada série, antes e ao final de cada bimestre, com a finalidade de ajustamento do currículo, controle da intervenção do professor, criação de apoio curricular e aceleração da aprendizagem.
> 4. Sistematização da avaliação, para cada disciplina de cada série, ao final de cada bimestre, e realização das mudanças curriculares baseadas nessa sistematização, para que haja confiabilidade de todos os envolvidos (sistema, alunos, comunidade, sociedade, professores, diretores etc.).
> 5. Divulgação pública dos resultados e dos sucessos do processo e criação de classes de apoio destinadas àqueles alunos que mantêm defasagens (MURRIE, 2008, p. 39).

- A organização do Trabalho do Professor Coordenador

Este item traz um roteiro, ou seja, uma espécie de "agenda", a qual deveria ser cumprida entre 31/03 e 01/04 de 2008.

Além disso, é marcado por uma diretividade que merece destaque, tendo em vista que "sugere" ao Professor Coordenador certificar-se de que o espaço está limpo e confortável para receber os professores no momento da "transmissão" da Proposta Curricular (primeiro ato público do Professor Coordenador determinado pela Resolução SE-87 de 19/12/2007). Sugere também que o tempo seja otimizado e que o Professor Coordenador lance nos dias antecedentes a esta reunião provocações aos docentes, do tipo: "Você está preparado para mudar?". A agenda segue estipulando a pauta das reuniões, o cronograma de cada período das reuniões, incluindo o tempo que seria disponibilizado para debate e a hora de propor o cafezinho.

- Anexos

Entre os anexos do Caderno do Gestor (MURRIE, 2008, p. 48-68) encontramos:

> 1. Resolução SE – 61, de 24-09-2007 (Dispõe sobre o registro do rendimento escolar dos alunos das escolas da Rede Estadual).
> 2. Resolução SE – 87, de 19-12-2007 49 (Dispõe sobre o calendário escolar para o ano de 2008, nas escolas da Rede Estadual de ensino).
> 3. Resolução SE – 92, de 19-12-2007 (Estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e Médio nas escolas estaduais).

> 4. Resolução SE – 6, de 24-01-2008 (Dispõe sobre estudos de recuperação na Rede Estadual de ensino).
> 5. Comunicado Cenp – s/n, de 29-01-2008.
> 6. Resolução SE – 11, de 31-01-2008 (Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da Rede Estadual de ensino e dá providências correlatas).
> 7. Resolução SE – 12, de 31-01-2008 (Dispõe sobre a implementação de cursos de Ensino Médio de Formação Básica e Profissional nas escolas públicas estaduais).

De forma sintética, as principais funções atribuídas ao Professor Coordenador na reforma educacional da rede de ensino do Estado de São Paulo de 2007, da qual é fruto o programa "São Paulo Faz Escola", são: coordenar, implementar e acompanhar as propostas aprovadas, providenciando as reformulações quando necessárias; articular a reflexão sobre o trabalho cotidiano, os erros e acertos, a fim de que os resultados alcançados nos sistemas de avaliação internos e externos sejam os melhores possíveis; definir instrumentos de aplicação e observação sistemáticas para professores, funcionários, pais e alunos, com a finalidade de dirigir reflexões ou pesquisar a visão dos diferentes agentes escolares.

Evidenciamos o papel de suporte ao processo educativo assumido pelo Professor Coordenador, bem como a preocupação da SEE-SP com os índices a serem alcançados por meio das avaliações externas e a cobrança dirigida a este profissional em relação aos índices de aproveitamento vinculados aos mecanismos de avaliação.

Entendemos que, apesar da diretividade das orientações da SEE-SP sobre o trabalho do Professor Coordenador e dos idealizadores do Caderno do Gestor (Volumes 1, 2, 3 e 4) considerarem este material um fornecedor de "instrumentos" facilitadores do trabalho do Professor Coordenador, são apresentadas poucas maneiras viáveis e coerentes para tanto, ou seja, fala-se muito "o que deve ser feito" e pouco se ilumina o caminho de "como deve ser feito". Isso reafirma nosso entendimento de que há, de fato, uma lacuna entre a prescrição/formulação de políticas e a possibilidade de sua efetivação.

Atentamos para o fato de que no programa "São Paulo Faz Escola" foi alterada (e não por acaso) a nomenclatura do ocupante da função de Coordenador, que, de Professor Coordenador Pedagógico (PCP), passou a ser apenas Professor Coordenador (PC). Segundo Fernandes (2010, p. 5), essa mudança exclui um "elemento central da identidade deste trabalho", podendo comprometer o desempenho funcional dos agentes ao "confundirem" seu espaço de atuação. Ironicamente, destacamos a seguinte passagem do Caderno do Gestor

(MURRIE, 2008, p. 7): “Até hoje, o Professor Coordenador exerceu a liderança num contexto que não privilegiava suas atividades nas questões pedagógicas de fato, por falta de uma política clara sobre sua função na escola”.

Dessa forma, acreditamos ser o grande desafio da função de Professor Coordenador: articular de forma eficaz aspectos administrativos e pedagógicos contemplando os objetivos da proposta educacional vigente no Estado de São Paulo de acordo com as diretrizes postas pela SEE-SP.

Fernandes (2010, p. 10) caracteriza a função de Professor Coordenador na perspectiva do programa “São Paulo Faz Escola” como um “mecanismo de controle e regulação do trabalho docente”, o que ocasionou um “distanciamento do papel histórico da função”. Para a autora, esse fato marca um retrocesso dos avanços ocorridos na década de 1980, quando o Professor Coordenador Pedagógico foi símbolo da democratização das relações de trabalho na escola.

Fernandes (2008), ao criticar a influência das políticas neoliberais sobre a educação brasileira, afirma que o professor tem questionado sua capacidade e vê sua função ser reduzida a “objeto das mudanças”. A autora atenta para o fato de o Professor Coordenador ocupar esta posição paradoxal, dividida entre a necessidade de considerar o professor como sujeito e, simultaneamente, trabalhar afinado aos anseios das reformas educacionais.

> Nesta “nova colheita”, apontada pela atual secretária na apresentação do Caderno do Gestor (São Paulo, 2007) como “*um divisor de águas para a educação paulista*”, o PC terá um papel fundamental na “*constituição de um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino*”, afastando-se significativamente a função dos anseios do magistério e aproximando-a dos mecanismos de poder e controle do sistema educacional (FERNANDES, 2008, p. 140, grifos nossos).

Russo e Carvalho (2008), atentando-se a outra questão importante no que diz respeito à atuação dos Professores Coordenadores, destacam a fala da Professora Maria Inês Fini, Coordenadora Geral da proposta para o Ensino Fundamental (Ciclo II), que diz:

> A Secretaria da Educação considera que a coordenação pedagógica constitui-se em um dos pilares estruturais da sua atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os professores coordenadores devem atuar como gestores implementadores dessa política com o objetivo de: ampliar o

> domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos externos e internos de avaliação; intervir na prática de sala de aula, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos; promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e à melhoria do seu trabalho (MURRIE, 2008 apud RUSSO & CARVALHO, 2008, p. 9).

Russo e Carvalho (2008) defendem que há um descompasso entre o que se espera desses sujeitos e o que de fato os caracterizam, uma vez que ocupam uma função historicamente indefinida quanto às suas atribuições e competências. Essas novas demandas exigem, além de uma formação específica, a aquisição de fundamentos relativos à coordenação do esforço humano coletivo.

Para Russo e Carvalho (2009, p. 36), é preciso considerar ainda como o Professor Coordenador tem atuado na prática cotidiana, face à falta de tradição dessa função na rede paulista e, agora, pilar do processo educativo. Russo e Carvalho (2009) atentam também para as históricas dificuldades de coordenação do trabalho pedagógico, que encontra entraves advindos desde a organização burocrática do aparelho do Estado, passando pela resistência dos professores (que têm seu trabalho acompanhado e avaliado pelos coordenadores pedagógicos), até a questão da falta de preparo dos ocupantes da função.

Segundo Pires (2005, p. 8),

> Na perspectiva do Estado, o coordenador pedagógico é o agente responsável pelo constante acompanhamento das ações que influenciam direta ou indiretamente o desenvolvimento e desempenho do processo educativo. No entanto, percebe-se uma certa indefinição ou ausência de uma proposta concreta de trabalho que exprima a adoção de uma determinada concepção de educação, que oriente a condução das ações dos coordenadores pedagógicos, visando ao alcance de objetivos que se consubstanciem e expressem tal concepção.

Bertunes (2008), a fim de entender como se constituiu a função de Professor Coordenador nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, fez um estudo utilizando documentos oficiais e fontes secundárias que situam/caracterizam a função desde o momento de sua concepção até a sua implementação. A autora, que na época também exercia a função de Professor Coordenador, traz questões referentes ao conflito entre: a função descrita nos documentos (idealização da função de coordenação pedagógica) e a prática.

Em síntese, o programa “São Paulo Faz Escola” atribuiu ao Professor Coordenador a função de contribuir para a construção de uma escola de qualidade, articulando com pais, alunos, professores e funcionários objetivos e metas para a operacionalização dessa escola. Diante disso, pôs-se (impôs-se) um grande desafio: articular aspectos administrativos e pedagógicos de forma a contemplar os objetivos da proposta educacional vigente no Estado de São Paulo de acordo com as diretrizes postas pela SEE-SP. O Professor Coordenador vê-se diante do desafio diário de repensar o seu fazer com vista a uma gestão escolar de qualidade.

2.1.1 A Formação do Professor Coordenador no programa “São Paulo Faz Escola”

É sabido que a Coordenação Pedagógica, desde a sua gênese, está diretamente ligada à Supervisão do Ensino. Vimos que no Estado de São Paulo lhe cabe, além de dividir-se entre o trabalho burocrático e o trabalho pedagógico, “gerenciar o trabalho educativo”. Entender como os Professores Coordenadores se percebem em relação ao seu trabalho implica entender também de que maneira se preparam para tal, o que prevê a política estadual para o seu ofício e, principalmente, quais as possibilidades e impossibilidades do seu dia a dia.

Batista (2001) entende que a Coordenação Pedagógica pode configurar-se como prática social caracterizada por realizar uma mediação técnico-pedagógica se conseguir considerar os sujeitos envolvidos no processo escolar, suas realidades e suas histórias, bem como se conseguir se comprometer com o projeto educativo da sua escola e planejar com base na cooperação, nas trocas. Notemos que, na prática, isso não é nada simples; implicaria, portanto, um efetivo processo de formação.

Batista (2001), ao partilhar sua concepção de formação (podemos pensar em formação discente, formação docente e também em formação de gestores, mais especificamente na do Professor Coordenador), diz que toda formação pressupõe uma intencionalidade. Idealmente, essa intencionalidade poderia voltar-se para privilegiar a formação dos sujeitos pertencente a determinado contexto sócio-histórico, de modo a considerar seu caráter intersubjetivo, como algo inseparável das condições concretas de sua existência.

Sendo assim, a formação é aqui entendida como um processo contínuo, que exige metodologias de trabalho, temáticas e estratégias que sejam planejadas e voltadas ao diálogo, além de coerentes às especificidades locais. O que se almeja de uma formação que apreenda

as representações do real é conseguir instrumentos de intervenção que possam gerar mudanças para além do discurso.

Procuramos apontar até aqui que a discussão de novas ideias e a aspiração coletiva por mudanças na área da educação requerem uma constante análise política e prática de algumas questões, dentre as quais consideramos uma das mais relevantes: o trabalho do Professor Coordenador diante do desafio de colaborar com a construção de uma educação de qualidade, coerente com a proposta vigente, assim como com o Projeto Político Pedagógico de cada escola.

A característica desafiadora da proposta de trabalho apresentada pela SEE-SP ao Professor Coordenador contrasta dissonantemente com a questão de sua formação para o desempenho de suas respectivas funções. Neste trabalho, não nos propomos a ir a fundo ao tema "Formação do Professor Coordenador"; porém, este assunto não pode ser ignorado em uma pesquisa que tem como foco a autopercepção de prática desse sujeito.

Dessa forma, discutiremos brevemente o fato de não haver uma proposta clara, objetiva em termos de preparo para o exercício da função e que aponte uma maneira plausível de arcar com responsabilidades como: articular, implementar, assegurar que se cumpram os ideais da proposta e, ainda, formar e transformar a ação pedagógica, garantindo, assim, a qualidade da educação.

Placco e Silva (2000 apud ROMAN 2001, p. 37), ao tratarem da questão da formação docente, trazem elementos que se encaixam também no universo controverso do Professor Coordenador, assim como em sua característica de pilar da reforma e em sua formação insuficiente:

> (...) as atividades de formação docente realizadas não têm ocasionado a transformação das práticas pedagógicas, tal como esperado. Essa ineficiência deve se à desconsideração da prática cotidiana: Programas são definidos, cursos são desencadeados, conferências são proferidas, mas não se questiona para quem são dirigidos, quais as necessidades dos que deles participam, em que medida influenciam os professores a quem são destinados e como são traduzidos posteriormente em ações concretas nas escolas (...).

Duarte (2007, p. 83), por sua vez, aborda a questão da "formação universitária" dos ocupantes da função de Professor Coordenador e diz que

> O insucesso no desempenho do PC não pode ser atribuído à falta de uma formação específica em Pedagogia, acreditamos que um Professor Coordenador com habilitação em qualquer área do conhecimento, deve ter em tese, condições de intervir pedagogicamente de forma positiva na articulação das ações da escola, desde que tenha clareza do papel mediador que deverá exercer na construção do Projeto Pedagógico da Escola.

Dessa forma, Duarte (2007) defende que o fato de a formação superior em Pedagogia ser requisito para outros cargos (Diretor e Vice-diretor) não significa por si só solução prévia para problemas nestes campos de atuação.

Para nós, independentemente da formação (Licenciatura ou Pedagogia), o Professor Coordenador precisa, sim, ser um conhecedor da educação, bem como ser uma pessoa próxima, envolvida e bem relacionada com os demais gestores, docentes, alunos e com a comunidade. Da mesma maneira, entendemos ser de suma importância que receba uma formação adequada, que efetivamente o prepare para ocupar a atual posição de destaque que lhe cabe, de modo que o permita compreender suas reais atribuições e seu verdadeiro espaço de atuação.

2.2 O Professor Coordenador na Literatura

Como literatura de apoio, buscamos estudos que se empenham para compreender questões ligadas à Coordenação Pedagógica, sob diferentes enfoques. Assim, utilizamos principalmente os estudos de Roman (2001), Fernandes (2004), Pires (2005), Duarte (2007), Fernandes (2008), Bertunes (2008) e Paula (2012).

As pesquisas de Roman (2001), Fernandes (2004) e Duarte (2007) problematizam a questão do espaço de trabalho do Professor Coordenador, que, historicamente indefinido, faz com que os ocupantes da função não tenham uma identidade de atuação consolidada, a qual deveria estar voltada ao processo de produção pedagógico, à construção de um Projeto Político Pedagógico específico e coerente com a realidade da escola e, principalmente, à coordenação do esforço humano coletivo, que deveria trabalhar o currículo de forma afinada, complementar e coerente, em prol de objetivos comuns.

Roman (2001) instiga uma interessante reflexão acerca dos conflitos que permeiam a prática e a idealização da função do Professor Coordenador Pedagógico, e os questionamentos

e as afirmações suscitadas partem das angústias vividas por ele ao ocupar a função de Professor Coordenador, experiência esta que define como “desastrosa”. Assim, o cerne de suas indagações é a tentativa de entender o quanto desta experiência contribui para revelar conflitos interpessoais e/ou, o quanto revelam elementos do funcionamento da rede estadual de ensino de São Paulo, de modo geral.

Diante disso, Roman (2001), ao buscar compreender a atuação do Professor Coordenador Pedagógico por meio de um estudo de caso realizado em uma escola pública estadual paulista, concluiu/destacou que há uma tendência histórica por parte dos órgãos de planejamento técnico dos sistemas educacionais de atribuir a este agente escolar a tarefa de inovar, geralmente de forma dissonante das reais condições de sua função na escola. O pesquisador (2001) também relatou as dificuldades enfrentadas que levam aos desvios de função dos Professores Coordenadores, que precisam desempenhar atividades disciplinadoras, de suporte ao funcionamento da escola, burocráticas, entre outras, deixando de lado sua tarefa pedagógica.

Seguem alguns trechos do estudo de Roman (2001), *O Professor Coordenador Pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico,* para nosso melhor entendimento quanto à atuação do Professor Coordenador Pedagógico na rede estadual de ensino paulista.

> O PCP representa apenas um dos últimos elos desse circuito, entretanto apresenta característica muito peculiar: é instado pela unidade escolar a assumir função, muitas vezes burocrática, e convocado pelo sistema de ensino a agir de modo a transformar as práticas cotidianas. Considerando a realidade de nossas escolas e de nosso sistema educacional [o autor refere-se à rede de ensino do Estado São Paulo], essas transformações seriam exeqüíveis?
> (...) Estaria destinado ao PCP um lugar impossível? Frente à histórica precarização da educação pública em nosso país, à solicitação de adequação do papel da escola à “nova” ordem neoliberal, à organização autoritária e inerte da administração institucional e às demandas concretas do cotidiano escolar, que condições teria o indivíduo, que assume esse lugar paradoxal, de trabalhar pela melhoria da qualidade da educação para os segmentos populacionais cada vez mais oprimidos? (ROMAN, 2001, p. 11).

> Parece fato que a implantação de funções de coordenação pedagógica esteja vinculada a mudanças propagadas pelos órgãos planejadores do sistema educacional. A distância entre esses órgãos e as escolas, distância esta criada a partir da dicotomização do trabalho pedagógico, forçaria o estabelecimento de um elo de comunicação entre as instâncias planejadoras e os

> trabalhadores diretamente ligados à prática. Somente a partir desse elo é que as mudanças poderiam ser implementadas.
> (...) Por um lado, pode-se depreender que as atribuições de cada novo coordenador implantado na rede apresentam o perfil do projeto que o acompanha: não existe "o" coordenador pedagógico (e suas respectivas funções claramente delimitadas), mas o coordenador do projeto x, ou y, ou z... Falar da falta da definição de suas atribuições, nesse caso, seria remeter-se diretamente a cada projeto e ao intenso tráfego (de mão única) de "novas" propostas pedagógicas que invadem a escola periodicamente. Por outro lado, o cotidiano do coordenador constrói-se a partir do encontro entre as mudanças propagadas pelo sistema e a escola, de como esta última apropria-se de tais mudanças e incorpora-as ao seu cotidiano e de como, a partir dessa apropriação, configura-se o espaço de trabalho do coordenador (ROMAN, 2001, p. 21).

> Afastado das funções docentes, sua permanência na coordenação pedagógica depende do aval do Conselho de Escola e, principalmente, de suas relações com a direção, que geralmente exerce forte influência sobre o Conselho e de quem depende legalmente sua designação para ocupar a função. Tudo isso acaba por atribuir ao PCP uma posição ambígua: próximo da função docente por sua posição no organograma da instituição, atraído pelos desvios de função que a estrutura burocrática lhe impõe, requerido pela Delegacia de Ensino e órgãos superiores como agente inovador e conclamado pelo sindicato como um dos pilares da *reinvenção* da escola (ROMAN, 2001, p. 29).

Para Roman (2001), a função coordenadora nos moldes em que se apresenta, pode ser chamada de "instância intermediária", responsável ora pelo planejamento e pela decisão, ora pela prática cotidiana. Segundo o autor, isso se dá pela necessidade de constantes inovações para adequar a prática educativa às demandas da sociedade capitalista. Porém, ele atenta que, na prática, considerar o Coordenador Pedagógico um objeto de mudanças é algo infundado, pois os obstáculos postos pela realidade e a complexidade das relações de trabalho que se estabelecem na escola, no mínimo, fazem-no repensar se inovações efetivas acontecem por meio de suas ações. O programa "São Paulo Faz Escola" não faz diferente, visto que cria uma expectativa delirante de um Professor Coordenador, redentor da educação pública estadual, figura à qual se atribui a qualidade do ensino oferecido em sua escola. Sabemos, porém, que nem o mais eficiente e eficaz dos profissionais conseguiria combater os problemas enraizados na escola, oriundos de outras dimensões sociais.

Roman (2001, p. 21) entende que:

> A resistência às mudanças se traduz diretamente em resistência às funções do coordenador, cuja presença na escola representa em si uma mudança a ser

> alvo de conflitos. A indefinição das funções do coordenador pode ser concebida simultaneamente tanto como precedente quanto como resultante desse encontro conflituoso entre as prescrições dos órgãos planejadores e o cotidiano escolar.

Diante dessas colocações, é cabível novamente refletirmos sobre a viabilidade da condição do Professor Coordenador, convocado a ser, no cotidiano escolar, agente das transformações pregadas pela atual política educacional, bem como o principal responsável por tais mudanças na escola. Notemos que a questão da formação (item 2.1.1 desta pesquisa) não deixa de ser um problema, mas torna-se secundária diante destes conflitos.

Ainda que exista esta ambiguidade em torno da função do Professor Coordenador, entendemos que cada sujeito, individualmente, pode contribuir por meio da sua prática para com a melhoria do trabalho na sua unidade escolar, dando suporte aos docentes e trabalhando interdisciplinarmente o currículo e os projetos da escola, de modo a privilegiar a melhor formação possível de seus alunos. Ressaltamos que não desconsideramos a inter-relação das possibilidades de ação do Professor Coordenador com as condições materiais postas (facilitadoras ou dificultadoras do seu trabalho); no entanto, entendemos que ainda que se concretizassem condições ideais, o esforço humano coletivo poderia não ser coordenado em prol dos fins da educação se o Professor Coordenador não estivesse preparado e ciente do seu papel.

Fernandes (2004) procurou problematizar o impacto sofrido pelas reformas educacionais financiadas por organismos de fomento no contexto escolar e as consequentes mudanças organizacionais que a rede de ensino estadual paulista vinha sofrendo, dentre estas, a implantação da função de Professor Coordenador Pedagógico. A autora traçou um paralelo entre as críticas feitas pelos docentes e pelas forças sindicais ao pacote reformista “Escola de Cara de Nova” em contrapartida à valorização da função de PCP (expandida neste período), que, segundo a autora, foi bem recebida pelos professores, que há tempos já a reivindicavam.

Com o objetivo de elucidar a trajetória percorrida pela coordenação pedagógica no Estado de São Paulo, Fernandes (2004) analisou as dificuldades e as possibilidades do trabalho do Professor Coordenador Pedagógico com base em uma ampla pesquisa bibliográfica incluindo documentos da SEE-SP, materiais produzidos pelo sindicato dos professores, pesquisas com temas semelhantes e outros documentos que situam a figura do Coordenador Pedagógico na rede estadual paulista em diferentes períodos históricos.

Sobre os estudos nos quais buscou apoio para desvelar seu objeto, Fernandes (2004) destaca como aspectos negativos da função coordenadora apontados por estas pesquisas: o desvio de função no trabalho dos PCPs; a dificuldade de definição de identidade, território e espaço de atuação do PCP; o isolamento do PCP em relação a colegas de outras unidades escolares; a não exigência de formação pedagógica (o que, segundo a pesquisadora (2004, p. 82), por um lado democratizou o acesso à função, mas por outro colocou em risco a compreensão sobre "didática, currículo e gestão escolar"); e a rotina burocratizada (PCP enquanto figura que veicula, impõe e defende projetos da SEE-SP). Quanto aos aspectos positivos, destaca: o desenvolvimento de trabalhos efetivamente coletivos (destacando-se os desafios a serem superados e as habilidades exigidas para estabelecer vínculos com os outros professores); o acompanhamento do trabalho de professores iniciantes; a implantação de projetos na unidade escolar (novas tecnologias, por exemplo); e a importância do PCP em fazer do HTPC um espaço realmente formativo para os professores.

Podemos observar que oito anos depois os problemas oriundos dos aspectos negativos destacados por Fernandes (2004) parecem não só se repetir, mas se agravar (observemos esta relação no capítulo em que apresentaremos nossos resultados); já os aspectos positivos configuram-se em atuais expectativas de bom desempenho em torno da função do Professor Coordenador.

Fernandes (2004), assim como Roman (2001), sinaliza para o atrelamento histórico da função coordenadora às perspectivas transformadoras. Ela diz que os PCPs, diferentemente do que acontecia no final do século XX, quando este agente recebia uma conotação de gerente, que agia em prol das medidas do programa "Escola de Cara Nova", foi recebido de forma mais progressista, como uma figura que poderia promover a autonomia do professor e valorizar uma concepção de Gestão Participativa.

Fernandes (2008) interessou-se em olhar para os Professores Coordenadores que conseguiam realizar ações de efetiva parceria com os docentes, ações que obtinham resultados positivos. Seus dados sugerem que estes agentes escolares ocupam diferentes posições em relação aos docentes, estando sujeitos às regulações das políticas públicas para com a sua função. Fernandes (2008) entende que o Professor Coordenador tem um importante papel: lutar pela defesa da escola pública de qualidade. Além disso, a autora entende que as reformas vêm alterando o caráter da função coordenadora no Estado, o que, para ela, simboliza um retrocesso na democratização das relações de trabalho na escola, ao exigirem que esta função seja responsável pelo controle do trabalho docente. Segundo a autora, os bons Professores

Coordenadores reajustam as regras oriundas de determinações oficiais e priorizam o trabalho coletivo em prol da educação, cumprindo, assim, o que chama de “papel histórico da função”. Fernandes (2010) define a função do Professor Coordenador como fortemente permeada por elementos da administração “gerencialista e performática” e observa que, apesar de surgirem novos rótulos com a substituição de “velhos” modelos, as velhas políticas de cunho neoliberal continuam a dominar no governo do Estado de São Paulo.

Pires (2005), por sua vez, deu enfoque à prática do Coordenador Pedagógico que atua na rede estadual da Bahia. A autora confrontou a legislação com o trabalho real desenvolvido por estes agentes nas unidades escolares, bem como discorreu sobre as relações de poder que se põem no contexto escolar e sobre a imagem que gestores e docentes têm acerca do Coordenador Pedagógico.

Pires (2005) sugere que o Coordenador Pedagógico deva conhecer e demarcar o seu espaço de atuação. Quanto à relação com o corpo docente, afirma que há uma preocupação dos envolvidos em manter o diálogo e a parceria de forma menos autoritária possível. Sobre a legislação, a autora relata a ausência de uma concepção geral de educação, norteadora das práticas dos agentes envolvidos no processo escolar, que aparecem como responsáveis por partes de uma educação fragmentada. Diz ainda que, no Estado da Bahia, o Coordenador Pedagógico tem a importância do seu trabalho reconhecida pelo gerenciamento do trabalho pedagógico, um ponto muito similar ao que acontece no Estado de São Paulo. Outro ponto semelhante é o fato de o Coordenador Pedagógico ser evidenciado como uma ponte, um elo entre gestores e docentes, mas que, no entanto, deixa (por motivos diversos) a desejar no acompanhamento do trabalho pedagógico.

Pires (2005, p. 35) define o perfil do profissional de coordenação pedagógica que atuava na época em que realizou sua pesquisa nas unidades escolares como um elemento que deveria ser um “articulador das ações e relações que se estabelecem no e para o processo educativo”. Porém, critica que, ao esperar o *feedback* da função, espera-se também que a escola seja um lugar ideal, livre de conflitos, e, se houvesse conflitos, lá estaria o Coordenador Pedagógico para resolvê-los “facilmente”.

Podemos dizer que este profissional assume, em diversas situações práticas, o papel que lhe é atribuído também politicamente e, como consequência, passa a ser percebido conforme delimita Pires (2005), como

- uma ponte entre os demais gestores, os alunos e a comunidade;

- um elo entre a proposta educacional estadual paulista e a prática nas escolas;
- um orientador do trabalho didático;
- um articulador;
- um elemento que auxilia tanto a direção quanto a equipe de docentes; é, portanto, indispensável ao trabalho pedagógico da escola.

De acordo com Pires (2005), os aspectos técnicos e políticos da educação deveriam ser complementares e não excludentes, tendo em vista que o primeiro prioriza o "como fazer" para que os fins da educação sejam alcançados, e o segundo prioriza o "para quê", ou seja, a função social, imbuída de valores, que se almeja da educação. A autora relata ainda que, no seu ponto de vista, as ações do Coordenador Pedagógico são determinadas mais pela funcionalidade do que por razões de ordem legal, teórica ou filosófica.

Duarte (2007), por sua vez, ao retratar as dificuldades vividas pelos Professores Coordenadores, destaca três principais: os desvios da função, a deficiência na formação pedagógica e a imposição de projetos da SEE-SP. Segundo a autora (2007, p. 83), esses obstáculos impõem que o ocupante da função desvie o seu foco para outros interesses e afazeres, e o resultado disso, nas palavras da autora, é: "a atuação do Professor Coordenador está muito aquém das expectativas delineadas por ocasião de sua implantação". Ela afirma, portanto, que o Professor Coordenador está se tornando o interlocutor de imposições políticas na escola.

Fernandes (2004) também relata esta posição delicada em que é colocado o Professor Coordenador, o qual, segundo a autora, tem sido visto pela equipe de professores como um transmissor e fiscalizador das propostas oficiais da Secretaria de Educação e dos Órgãos Intermediários, e não um membro articulador das propostas de sua unidade escolar.

Duarte (2007, p. 83) entende que o Professor Coordenador vem deixando de ser "a referência do corpo docente que o elegeu, realizando mecanicamente ações burocratizadas que quase nada tem contribuído para dar suporte e promover o trabalho pedagógico", apontando para um descontentamento docente em relação ao trabalho do Professor Coordenador, que se caracteriza como: frágil, burocrático e sem identidade profissional com seus pares. Em contrapartida, ao analisar seus dados empíricos, expõe as principais dificuldades relatadas pelos Professores Coordenadores: falta de funcionários (que os leva a

desempenhar diversas outras funções) e problemas de disciplina, cujo trabalho diário "não pressupõe uma rotina planejada e voltada exclusivamente para o trabalho pedagógico". A autora propõe a revitalização do HTPC (hoje ATPC) e defende o Projeto Político Pedagógico autônomo.

Duarte (2007, p. 29) traz uma ilustrativa passagem de um documento da APEOSP sobre a situação do Professor Coordenador na rede paulista na década de 1990 que parece se perpetuar:

> Ao coordenador é pedida a realização de qualquer tipo de atividade cujo responsável está impossibilitado de desenvolvê-la por sobrecarga, indisponibilidade ou pela ausência desse profissional na escola. Assim se torna um "faz-tudo", um "tapa buracos". Fica sob sua responsabilidade realizar trabalhos burocráticos e de secretaria, substituir professores, aplicar provas para aliviar sobrecarga de horário, resolver problemas com pais e comunidade.

Duarte (2007) e Fernandes (2004) criticam o HTPC da maneira como entendem que acontece hoje, e o definem como "reuniões cansativas" ou, como ironiza Duarte (2007), como "horário de trabalho perdido coletivamente". Para Fernandes (2004), o HTPC é um espaço que foi transformado em "agenda burocrática do Estado".

Bertunes (2008) também retrata a função coordenadora no Estado de São Paulo, e segundo ela, a SEE-SP tenta dar uma identidade própria a esta função; porém, suas orientações nem sempre se efetivam, gerando conflitos e insatisfação de ambos os lados. Para Bertunes (2008, p. 11-12),

> (...) há especificidades nesta função, que de certa forma contribuem para fazer aflorar contradições, entre o que no senso comum costuma-se chamar, diferença entre teoria e prática, sendo aqui a teoria associada às diretrizes oficiais, e a prática, à realidade da escola. Estas contradições residem justamente, entre a diferença valorativa atribuída aos meios e procedimentos, pretendidos pela SEE/SP, e aqueles usados pelos professores, ao longo dos anos nas escolas. Isto é, a diferença entre o que está sedimentado, na rotina da instituição, sua cultura, e o que se pretende inovar. Este mal-estar, que aqui vamos chamar de insatisfação, evidencia a princípio, a resistência do professorado, às pretensas inovações, impostas à rede de ensino, e reforça o peso que a cultura escolar tem no cotidiano da escola, em relação às reformas e às inovações.

Paula (2011), por sua vez, compreende que os próprios Professores Coordenadores percebem seu papel como o proposto pela SEE-SP, veem-se como condutores, supervisores e direcionadores do trabalho pedagógico e reconhecem o programa “São Paulo Faz Escola” como um instrumento regulador. Para o autor, os sujeitos adotam um discurso fundamentado no senso comum e percebem tal proposta apenas como a unificação do conteúdo em toda a rede.

Paula (2011) faz uma crítica a essa concepção de currículo mínimo, que, segundo ele, preconiza realmente o “mínimo” do desenvolvimento de habilidades e competências que podem vir a serem alcançadas na escola, reproduzindo a lógica do capital, a fim de tornar os indivíduos cada vez mais acríticos, gerando, assim, novas necessidades de consumo.

Ao investigar os papéis exigidos do Professor Coordenador no programa “São Paulo Faz Escola”, Paula (2012) defende haver mais continuísmos do que rupturas, e que isso está atrelado à construção histórica da função, ainda que esta seja vista como possibilidade de transformação da realidade escolar. O autor entende que o Estado investe recursos de maneira pontual na tentativa de “combater” problemas isolados, sem, no entanto, investir em aspectos estruturais da educação e da sociedade.

Sobre os problemas que dificultam o trabalho na escola, Paula (2012) lembra que apesar da Proposta Curricular do Estado de São Paulo preconizar em seus documentos a formação de equipes permanentes no interior da escola, verfica-se a rotatividade não só de docentes, mas também de Professores Coordenadores (o autor fundamenta-se no número de editais publicados pelas diretorias de ensino no período 2008 a 2010 para o preenchimento destas vagas), o que, segundo ele, afeta o andamento do setor pedagógico da escola, sobrecarregando os diretores. Acreditamos que não só os diretores, mas todos os demais agentes escolares ficam responsáveis por uma gama maior de atividades na falta de um Professor Coordenador.

Sobre o programa “São Paulo Faz Escola”, Paula (2012, p. 179) discorre:

> (...) se faz apresentar como um modelo em rompimento com os modelos que o antecederam no processo de reforma da educação paulista. Está pleno de conteúdos cotidiano e não-cotidiano, porém o pragmatismo das ações torna-se hegemônico no processo de implantação do Programa. Também a prática escolar do Professor Coordenador apresenta o caráter pragmático característico do indivíduo em sua “praxis utilitária imediata” construída sob o senso comum que rege a dinâmica da cultura escolar. Este caráter se mostra hegemônico na prática escolar e nega o caráter de rompimento,

> implícito no Programa, e reafirma os traços de continuidade e conservadorismo.

Sobre a questão das relações interpessoais que permeiam a prática do Professor Coordenador no âmbito da escola, Placco e Almeida (2001), em um relato de experiência sobre Classes de Aceleração, ressaltam que: a coordenação pedagógica assume características de dimensões articuladora, formadora e transformadora, na medida em que atua em consonância com o Projeto Político Pedagógico e capacita e/ou forma os professores de acordo com a realidade da escola e com a especificidade de cada situação. Estas ações podem fortalecer as relações do grupo de trabalho, o que, segundo as autoras, consiste em um ponto positivo.

Ao tratar das relações de poder na escola, Mate (2003, p. 147) afirma que:

> Nossa tradição escolar está ancorada em padrões burocráticos construídos historicamente e nos quais nos envolvemos desde os nossos primeiros contatos com a escola. Nesta tradição, as reformas e as inovações, tanto curriculares como organizacionais, são assimiladas como sendo tarefas a serem desempenhadas e que foram pensadas por instâncias mais "competentes" e preparadas melhor tanto acadêmica e administrativa como politicamente. Desse modo observamos que um projeto pedagógico é visto como regras e normas, enfim, balizas, que fazem funcionar o trabalho coletivo na escola.

Mate (2003) defende ainda que há uma supervalorização em torno desta questão, o que exige uma reflexão fundamentada na capacidade de os indivíduos indagarem, criarem espaços de resistência e atuarem de forma mais "combativa" frente à influência de poderes centralizadores e burocratizantes. A partir das ideias de Mate (2003) entendemos que, adotando uma postura crítica e reflexiva, o Professor Coordenador, descontente com a diminuição/perda de autonomia e com a diretividade das políticas da SEE-SP para com a sua função, além de "filtrar" orientações dissonantes da sua realidade escolar, poderia promover estes espaços de reflexão e resistência junto aos docentes, tendo em vista a dimensão coletiva e mediadora do seu trabalho.

O movimento das reformas, a proposta de novos programas e as reformas curriculares são elementos que geram, não só para o Professor Coordenador, mas também para os demais agentes envolvidos no processo escolar, a necessidade de incorporar em sua prática várias inovações (por exemplo, o "São Paulo Faz Escola" trouxe a necessidade de se trabalhar dentro

dos padrões do Saresp). Essas mudanças, segundo a SEE-SP, deveriam ser mediadas e implementadas pelo Professor Coordenador, o que não é nada simples, pois elas são marcadas por conflitos que podem significar a própria indefinição do verdadeiro papel deste agente escolar se ele não tiver total clareza dos objetivos do seu trabalho. Outra implicação dessa indefinição funcional é o afastamento cada vez maior do Professor Coordenador das atividades de cunho pedagógico.

Ainda que o discurso da SEE-SP possa indicar que a "real" intenção é a melhora da formação humana, entendemos que as inovações nas práticas educativas geralmente chegam calcadas em uma intencionalidade de adaptação aos movimentos políticos e econômicos que exigem adequação dos indivíduos às novas exigências do capitalismo, reafirmando a lacuna entre planejamento e execução. Essa situação coloca em posição, no mínimo conflituosa, o trabalho do Professor Coordenador; afinal, as orientações da SEE-SP deixam claro que ele é um dos principais agentes de mudança, o que gera expectativas internas e externas a esses sujeitos.

O modelo implantado com o "São Paulo Faz Escola" exige novos procedimentos de motivação, mecanismos reformadores e novas relações de hierarquia que trouxeram uma série de impactos para o trabalho do Professor Coordenador, já que esta figura passou a ocupar uma posição central na gestão da escolar, tornando-se peça-chave na elaboração, reflexão e execução do Projeto Político Pedagógico e, consequentemente, na obtenção dos resultados de todo o processo escolar.

Até aqui, procuramos expor alguns elementos sobre a trajetória da função de Professor Coordenador na rede estadual paulista, relatando aspectos importantes desta função de acordo com a literatura. Também analisamos aspectos do programa "São Paulo faz Escola" julgados pertinentes. Vamos, agora, refletir sobre algumas inquietações que nos permitirão avançar na discussão sobre este agente sob outra perspectiva: a dimensão psicossocial como forma de compreender de que maneira eles percebem a própria função e atuação.

- O Professor Coordenador compreende com clareza sua função enquanto agente-chave da gestão escolar?
- O Professor Coordenador se sente capaz de realizar suas funções?
- Será que o Professor Coordenador se vê como um articulador dos ideais da proposta da Secretária da Educação do Estado de São Paulo com a prática pedagógica?

- O Professor Coordenador se percebe como um executor das orientações da SEE-SP, como um formador, como um transformador ou como um fiscalizador?

Retomemos Fernandes (2004), que diz que para melhor entendermos o trabalho do Professor Coordenador no contexto das reformas precisamos considerá-lo enquanto sujeito, condicionado a determinantes sociais, históricos e culturais. Daí nosso intuito de compreender sua percepção do próprio papel diante da complexa dinâmica da rede de ensino paulista. A seguir, apresentaremos os nossos resultados, correlacionando-os à autopercepção funcional do Professor Coordenador no âmbito do atual programa educacional paulista: o “São Paulo Faz Escola”.

CAPÍTULO III - RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos por meio dos dados empíricos, que serão discutidos qualitativamente. As informações obtidas via entrevista, após análise, foram agrupadas em quatro categorias, que serão apresentadas nos quadros a seguir. Cada quadro representa uma categoria e suas subcategorias, contendo a transcrição das falas dos entrevistados que as representam. Encontram-se organizados da seguinte forma:

- **Quadro 1**: contempla a primeira categoria, "Atividade funcional do Professor Coordenador", e sua subcategoria, "Percepção da atividade funcional prescrita/exercida após a implementação do programa 'São Paulo Faz Escola'". Refere-se ao modo como os entrevistados percebem e descrevem o exercício de suas funções e atribuições.

- **Quadro 2**: contempla a segunda categoria, "Obstáculos à ação", e suas subcategorias, "Falta de apoio (formal) para o exercício da função de Professor Coordenador", "Mecanismos de controle e estímulo", "Diversidade de tarefas", "Burocratização do funcionamento da rede de ensino", "Problemas de recursos humanos e materiais", "Resistência por parte do corpo docente" e "Fatores desmotivadores". Traz elementos que entendemos influenciar direta e negativamente a percepção dos participantes acerca da própria função.

- **Quadro 3**: contempla a terceira categoria, "Percepções motivacionais", e suas subcategorias, "Percepção da própria capacidade para o exercício da função de Professor Coordenador", "Fatores motivacionais" e "Crença de autoeficácia para o exercício da função de Professor Coordenador". Refere-se aos aspectos positivos do exercício da função de Professor Coordenador, ao contato com o ambiente de trabalho, às inter-relações que se estabelecem com os demais agentes escolares, às atividades práticas e ao autojulgamento de habilidade/competência/esforço e/ou preparo para lidar com elas.

- **Quadro 4**: contempla a quarta categoria, "Determinações pessoais e sociais", e suas subcategorias, "Experiências diretas", "Experiências vicárias", "Persuasão social" e "Estados fisiológicos e afetivos". Refere-se às fontes de aprendizado, ao melhoramento profissional, à postura diante das adversidades (do trabalho e da vida de modo geral) e à influência que os demais agentes escolares, amigos e/ou familiares exercem na maneira de o Professor Coordenador se perceber no exercício da função.

Quadro 1 Atividade funcional do Professor Coordenador.

Percepção da atividade funcional prescrita/exercida após a implementação do programa "São Paulo Faz Escola"	"(…) ele [PC] deve ser o facilitador no sentido de conduzir os professores para a prática de acordo com o currículo oficial do Estado de São Paulo. Então, mesmo havendo uma resistência da parte dos professores, a insistência é para que o currículo oficial do Estado de São Paulo seja exercitado nas escolas. O governo quer que o currículo oficial seja a prática diária dos professores (...)". (Sujeito A) "(...) a gente precisa fazê-los amadurecer para conduzi-los a terem uma certa autonomia. E no trabalho em si existe a questão do desafio de dar conta de tudo. Que é permitir o professor fazer o trabalho dele, fazer bem feito e atender às solicitações da Secretaria da Educação e da Diretoria de Ensino. Então existe um desafio, sim, diário (...)". (Sujeito A) "O Professor Coordenador é uma ponte entre o professor e a direção, é uma ponte também entre o professor e o aluno. Eu acho que a gente é uma peça bastante importante sim." (Sujeito B) "(...) orientação de estudos, orientação de projetos com relação aos professores, discussão sobre o currículo do Estado, principalmente neste momento, porque tem muitos professores ingressantes novos na rede." (Sujeito C) "Muitas vezes a gente tenta acompanhar, por exemplo, o professor, aonde que ele está no conteúdo dele, que essa é a minha função: saber aonde que ele está [com conteúdo]". (Sujeito E) "O Professor Coordenador tem principalmente a função de estar ajudando na formação do professor." (Sujeito F) "Dentro da escola, o Coordenador tem a função de orientar o professor dentro de sala de aula, tanto nas dificuldades quanto no trabalho a ser desempenhado. Verificar se o professor está com alguma dificuldade para de repente desenvolver um determinado conteúdo. Auxiliar, capacitar o professor. Então, eu acho que a função do Coordenador é essa dentro da escola. E também ajudar o aluno em relação ao seu aprendizado." (Sujeito F) "As principais ações é auxiliar o professor no seu dia a dia com o aluno, material. (...) Mas a maior atribuição mesmo é o Projeto Político Pedagógico da escola. Essa é minha obrigação." (Sujeito G) "Então você tem que capacitar esse professor direito. Senão, vamos por assim, o professor ele é sempre o espelho do Coordenador. Então você tem que capacitar bem esse professor, para esse professor passar a atividade para o aluno." (Sujeito G) "Ele [o PC] é um multiplicador. Ele pega as orientações na Diretoria e multiplica na escola. Então, você tem que ter um controle bem rigoroso das coisas." (Sujeito G) "Quando eles fizeram a Resolução 88/2007, que fala especificamente da função do Coordenador Pedagógico, a escrita é muito bonita: planejar, executar, organizar, acompanhar o professor e tudo mais, cuidar do pedagógico, eu acho isso fantástico no campo da teoria, mas o maior problema é que nós não temos essa função na escola de assessoria. Nós somos operacional." (Sujeito H) "Eu divido as minhas tarefas em analisar, em avaliar, em acompanhar o processo pedagógico, mais o "São Paulo Faz Escola", os planos de ensino dos professores, a Proposta Pedagógica da escola." (Sujeito H) "(...) não tem ninguém para fazer a parte operacional do Coordenador. Então a

	gente deixa de ser Coordenador Pedagógico e passa a ser um Coordenador Geral, que cuida de passeio, que cuida de festa, que cuida de festa junina, que cuida de formatura, que cuida disso, que cuida daquilo, menos o ensino, ou não menos, é com muito esforço que você se dedica menos para o ensino, que é o principal." (Sujeito H) "(...) nem sempre a gente consegue fazer aquilo que faz parte da nossa atribuição. Cuidamos de disciplina de aluno. Isso a gente tem que fazer o tempo todo." (Sujeito B) "(...) eu acabo realizando atividades que são completamente fora da minha função, principalmente, mais do que as que estão dentro." (Sujeito C) "O grande motivo, o principal, eu diria, é a falta de funcionário no Estado, e você acaba por precisar desempenhar outros papéis e acaba por deixar mesmo a sua função um pouco de lado." (Sujeito D) "Eu sinto que poderia às vezes estar fazendo um pouco mais dentro da minha ação como Coordenadora Pedagógica. E a gente acaba fugindo um pouquinho por causa da demanda, do serviço, da rotina da escola. Mas, carregada, acho que não, eu consigo desenvolver tudo o que eu planejo." (Sujeito F) "(…) infelizmente eu me dedico 80% às questões indisciplinares da escola, porque não tem quem faça isso." (Sujeito H)

O Quadro 1 revela duas diferentes percepções dos sujeitos participantes: a primeira refere-se ao que estes sujeitos entendem por aquilo que executam; a segunda, ao que pensam que deveriam executar mas que acabam não conseguindo em função de diversos fatores impeditivos. Constatamos que ao definirem, explicarem, exemplificarem suas principais ações, os Professores Coordenadores percebem-se principalmente como agentes facilitadores do trabalho do professor, ainda que os entrevistados tenham afirmado a diversidade de tarefas, o que faz com que se dediquem, muitas vezes, mais à parte burocrática do serviço do que à parte pedagógica.

Outro interessante elemento revelado é que eles pouco relacionam sua função ao trabalho interdisciplinar do currículo, ainda que isso tenha sido mencionado em uma das respostas, ou seja, não se percebem enquanto responsáveis pela coordenação do esforço humano coletivo. Percebemos também que os participantes descrevem o que fazem e o que pensam que deveriam fazer enquanto Professores Coordenadores, mas a maioria não correlaciona tais ações com o que o programa "São Paulo Faz Escola" de fato prevê para o seu campo de atuação, ainda que nenhuma pergunta tenha sido feita especificamente abordando o conhecimento ou desconhecimento das prescrições da SEE-SP.

Ao serem solicitados a descrever suas atribuições e práticas, os sujeitos revelaram que, nas suas respectivas unidades escolares, são responsáveis por:

- Facilitar/auxiliar o trabalho docente.
- Promover o desenvolvimento do currículo.
- Promover a autonomia do trabalho do professor.
- Colaborar com o bom desempenho do professor e atender às expectativas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.
- Ser uma ponte entre o professor e a direção da escola e entre o aluno e o professor.
- Analisar, acompanhar e avaliar o processo pedagógico dentro das perspectivas do programa "São Paulo Faz Escola".
- Orientar estudos, projetos e o trabalho dos professores iniciantes.
- Auxiliar na formação do professor.
- Auxiliar, capacitar e estimular o professor.
- Orientar os estudos dos alunos.
- Executar o Projeto Político Pedagógico.
- Multiplicar as orientações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.
- Discutir as metas e avaliações externas.
- Preparar o ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, antigo HTPC).

No entanto, alguns dos entrevistados consideraram que certas ações que deveriam ser da competência do Professor Coordenador não acontecem de fato na prática, como, por exemplo:

- Responsabilizar-se principalmente pela parte pedagógica do processo de ensino-aprendizagem.
- Acompanhar o desenvolvimento do trabalho do professor.
- Formar continuamente o professor, utilizando o espaço do ATPC como um momento efetivo de formação.

Os resultados apontados expressam o cerne da percepção dos entrevistados acerca do exercício da sua função; porém, para que tenhamos uma visão ampliada dessa questão, precisamos relacionar esses resultados a outros elementos importantes, aos quais os participantes atribuíram sentido de causa e consequência ao analisarem a própria prática.

3.1 Obstáculos à ação

O Quadro 2 traz algumas falas que se manifestaram em diferentes momentos das entrevistas. Ao responderem a diferentes perguntas, embora nenhuma delas tenha abordado diretamente o tema “Fatores Dificultadores” da atividade funcional do Professor Coordenador, os entrevistados tangenciaram temas como melhores condições de trabalho, desafios diários, percepção sobre as políticas educacionais do Estado de São Paulo de modo geral, experiências positivas e negativas da função, etc., o que permitiu que destacássemos os seguintes elementos, que, segundo eles, têm influência negativa direta sobre suas práticas:

- Falta de apoio/preparo/formação específica para o desempenho da função de Professor Coordenador.
- Necessidade de buscar cursos (muita vezes pagos) por iniciativa própria.
- As Avaliações Externas, percebidas como mecanismo de controle externo e dissonante das reais possibilidades de obtenção de metas positivas da escola.
- O Bônus (atrelado ao IDESP), entendido como uma forma injusta de compensar um plano de carreira obsoleto e a constante desvalorização socioeconômica dos profissionais da educação pública.
- O Saresp, enquanto mecanismo falho e incompleto de avaliação (por ser sazonal e pouco abrangente).
- Diversidade de tarefas, o que transforma o Professor Coordenador “Pedagógico” em uma espécie de “Coordenador Geral”.
- Falta de esclarecimento sobre a própria função.
- Falta de identidade da função (identidade não firmada, não construída sócio-historicamente).
- Descontinuidade das políticas em educação no Estado de São Paulo.
- Burocratização da rede de ensino estadual paulista.
- Falta de autonomia da escola.
- Escassez de recursos humanos e materiais.
- Resistência, despreparo e desmotivação do corpo docente.

Quadro 2 Obstáculos à ação.

Falta de apoio (formal) para o exercício da função de Professor Coordenador	"(...) academicamente não existe [preparo/formação], não faço um curso fora ou alguma coisa assim. Para melhorar minha prática, eu acho que é... dentro da escola mesmo, pontualmente nós temos reuniões com a direção semanais ou quinzenais que são um momento de reflexão." (Sujeito A) "(...) às vezes nós temos reuniões com a Diretoria de Ensino que são bastante importantes. Ainda que a gente consiga aproveitar bastante coisa, eu acho que ainda precisa de mais, maior preparo, específico para Coordenado Pedagógico." (Sujeito B) " (...) o material que veio para cada professor na época, falando da proposta do 'São Paulo Faz Escola' (...), mas no geral, é você que tem que ir atrás." (Sujeito C) "Busco por conta mesmo, por fora. Tem cursos oferecidos pela USP, então é bacana. Tem até cursos *on line*, hoje é o REDEFOR (...). Dá para ficar por dentro dos assuntos." (Sujeito G) "(...) mais do que da Diretoria de Ensino [o preparo vem do] esforço pessoal. Eu fui buscar, eu conheço pessoas que estudam muito, então eu busco muito o conhecimento nelas, eu vou atrás de cursos. Eu paguei a minha Pós-graduação, que me dá mais condição de entender a escola." (Sujeito H)
Mecanismos de controle e estímulo	"(...) sempre há uma cobrança. Uma cobrança por resultado, uma cobrança por uma fala que seja condizente com uma política pública, com aquilo que eles querem ouvir e que às vezes não é a realidade." (Sujeito A) "(...) eu acho que eu não mereço bônus, eu mereço muito mais do que isso." (Sujeito E) "(...) vêm as reuniões para a aplicação do Saresp, para algumas coisas a gente encontra dificuldade de desenvolver dentro da escola em função de rotinas diferentes, de comunidades diferentes. (...) eu acredito que determinados tipos de cobrança ainda precisam ser revistos para que o nosso ensino dê certo." (Sujeito F) "Eu não sou celular para viver de bônus!" (Sujeito G) "O problema é o processo de avaliação. Ninguém vem analisar para ver a nossa escola, o nosso funcionamento, a nossa dinâmica. Eles não vêm avaliar para ver que os professores fizeram uma maravilhosa feira cultural de apresentação com os alunos, ou quanto que os alunos sabem determinadas questões. Eles simplesmente em determinado momento do ano resolvem pegar um período (novembro, dezembro) e fazer uma prova com os alunos. Às vezes naquele dia os alunos podem não ter ido bem, não ter entendido, mas não significa que eles não são capazes. Então, às vezes, a prova, ela não necessariamente mede conhecimento. Precisam analisar isso mais qualitativamente, o subjetivo dos meus alunos." (Sujeito H)

Diversidade de tarefas	“Eu acho que a sobrecarga ela é sazonal.” (Sujeito A) “Acho que ao Coordenador Pedagógico falta identidade, porque ele não sabe a sua função, que deveria ser cuidar só da parte pedagógica, mas ele cuida de alunos, ele atende pais, ele cuida da gestão participativa da escola, ele se envolve nas questões de recursos e serviços, porque se não se envolver, o pedagógico não funciona.” (Sujeito H)
Burocratização do funcionamento da rede de ensino	“O processo é muito burocrático, então demora muito para vir um funcionário. Se fosse um pouco mais ágil por exemplo, uma contratação de agente escolar, acho que ajudaria muito. Se voltasse a ser como era antes, as escolas teriam mais autonomia. Quantos funcionários cabem nessa escola? Tantos.. Então essa agilidade o Diretor da escola tinha enquanto gestor.” (Sujeito C) “(...) deveriam devolver a autonomia, o poder para a escola.” (Sujeito G)
Problemas de recursos humanos e materiais	“(...) uma escola desse tamanho, eu fiquei três anos na coordenação e nem internet tinha/tem na minha sala (...).” (Sujeito C) “A gente vai dando um jeitinho (...) quando roubaram o nosso computador, imagina se a gente tivesse cruzado os braços e falado: ‘não dá para fazer nada, não dá para entregar nada porque não tem computador, não tem material’. Mas a gente vai se virando. Eu trouxe um monitor da minha casa para poder trabalhar.” (Sujeito D) “Muitas vezes a gente idealiza um trabalho, a gente quer fazer, mas aí não tem como fazer porque não tem material.” (Sujeito E) “‘O São Paulo Faz Escola’ tem esta proposta [colocar os PCs numa posição central] (...) mas falta sim aquilo que eu te falei, o subsídio [recursos materiais e formação específica] para o Coordenador agir efetivamente.” (Sujeito F) “A falta de efetivação [dos professores, atrapalha muito o trabalho do PC]. (...) se você chegar no horário da manhã no ano que vem, você vai falar assim: ‘não conheço mais ninguém’ (...).” (Sujeito E) “Muitas vezes eu não consigo ter essa visão toda de todos os professores justamente por falta desse contato permanente com meu professor.” (Sujeito E) “(...) não tem ninguém para fazer a parte operacional do Coordenador. Então a gente deixa de ser Coordenador Pedagógico e passa a ser um Coordenador Geral. Que cuida de passeio, que cuida de festa, que cuida de festa junina, que cuida de formatura, que cuida disso, que cuida daquilo, menos do ensino, ou não menos, é com muito esforço que você se dedica menos para o ensino, que é o principal.” (Sujeito H)

Relação de resistência com o corpo docente	“A dificuldade que eu encontro, e que eu acho que a maioria dos coordenadores encontra, é que nem eu te falei, é a resistência do professor. Tem professor que é muito resistente, não quer mudar, não quer mudar.” (Sujeito D) “Antigamente os professores, há 10, 15 anos, eram mais idealistas mesmo. Sabiam das dificuldades do salário e tudo mais, mas pensavam: ‘eu estudei pra isso, eu vou continuar’, e é essa maioria que está até hoje, que continuou, que permaneceu firme. Mas os novos, a nova geração, chega despreparada em sala de aula. Extremamente despreparados.” (Sujeito E)
Fatores desmotivadores	“Eu acho que [o que desmotiva] é, muitas vezes, um discurso diferente de uma ação, tanto da parte do governo, que mostra uma realidade na mídia e na prática frustra os professores. E às vezes os próprios colegas aqui, numa esfera menor, que fecham um acordo, uma fala e na hora da prática não conseguem sustentar aquilo que falaram. Então, isso desmotiva bastante, mas não impede a gente de continuar (...).” (Sujeito A) “[O que desmotiva] é perceber que muitas pessoas ao nosso redor estão desmotivadas. Perceber que o trabalho é muito pouco valorizado pela sociedade.” (Sujeito B) “(...) eu fiquei muito frustrada, não com a figura do aluno, que essa não me assusta, com a figura do professor.” (Sujeito C) “(...) o ruim, o que desmotiva é que é muito difícil você conseguir interesse por parte de aluno (...).” (Sujeito D) “O salário [desmotiva].” (sujeito F) “[A desmotivação] começa pelo meu salário, e depois tem a falta de respeito. Que o Governo devolva um pouco mais de respeito à escola.” (Sujeito G) “Um ponto negativo é você trabalhar com pessoas que estão acima de você que não têm comprometimento. Isso te gera angústias, te gera decepções, te gera desilusões, te deixa impotente.” (Sujeito H)

Quadro 3 Percepções motivacionais.

Percepção da própria capacidade para o exercício da função de Professor Coordenador	"Eu acho que preparado, preparado, é difícil você dizer que alguém está totalmente preparado. Acho que quando você dizer que está preparado é um pouco de arrogância, né? (...) então estar preparado ou não, talvez eu estivesse no lugar certo, na hora certa [riso], mas totalmente preparado, 100% eu acho que não." (Sujeito A) "Mas no primeiro ano como PC eu não estava [preparada], agora me sinto mais preparada, porque foi um processo. Eu tive quase três anos de amadurecimento, eu me dediquei muito." (Sujeito H) "Vamos dizer... esforçado? Acho que esforçado é o melhor, o que se enquadra." (Sujeito A) "Olha, eu me sinto hábil, competente, esforçada e preparada. Hoje eu posso até dizer que sim, só que tem dia que eu não me sinto nada disso. Mas eu acho assim, que eu sou capaz e que eu posso, realmente, ser tudo isso junto." (Sujeito B) "Esforçada, muito, muito. Acho que esforçada em primeiro lugar." (Sujeito C) "Eu acho que é de tudo um pouquinho [hábil, competente, esforçado e prepardo]. Eu acho que é de tudo um pouquinho, tem que ter um pouquinho de cada, se não você não vai." (Sujeito D) "Eu acho que um pouquinho de cada [risos]. Eu acho que nem tudo de um, nem tudo de outro. Porque muitas vezes a gente não tem todas as habilidades. A gente tem, se esforça muito para conseguir algumas coisas, outras a gente tem competência, mas na hora de fazer também muitas vezes a aplicação muitas vezes do momento, das circunstâncias exige que você tenha até um jogo de cintura maior." (Sujeito E) "Ah, eu me sinto hábil e me sinto preparada. O esforço ele vem com tudo isso, a gente vai se esforçando para ser uma pessoa habilidosa e preparada para estar desenvolvendo as tarefas." (Sujeito F) "Eu acho que é duro você falar: você é bom, você é, eu me julgo preparado. Então a outra era preparado, tudo bem. Hábil? Então eu me julgo um profissional preparado para atuar, não tem." (Sujeito G) "Eu acho que, em primeiro lugar, esforçada. Se tivesse uma escala, em primeiro lugar esforçada, depois envolve as habilidades, então tenho algumas habilidades nesse quesito que pode me tornar entre competente e preparada. Eu acho que é uma misturinha de tudo, mas talvez com maior, se eu tivesse que colocar aí o maior seria esforçada. (Sujeito H)

Fatores motivacionais	"(…) eu digo pra você que eu amo a escola, eu amo dar aula. Na função de Coordenador me vejo como facilitador do trabalho do professor, e isso eu acho muito bacana. Gosto, tenho me identificado, mas eu ainda prefiro a sala de aula (...)." (Sujeito A) "Gosto, gosto bastante [do trabalho de PC], exatamente porque não é um trabalho monótono, cada dia você faz uma coisa diferente. É cansativo, tem dia que dá, realmente, vontade de sair correndo, de fugir, de abandonar tudo, mas é muito bom porque é desafiador." (Sujeito B) "Os alunos são a minha maior motivação." (Sujeito C) "Eu gosto da educação, eu gosto de dar aula, adoro a sala de aula, tenho paixão por dar aula. Adoro esse trabalho de Coordenadora, mas porque eu trabalho com EJA, e eu sempre gostei da EJA." (Sujeito D) "Tudo me motiva, me motiva até o que não dá certo. Você está com um computador que não está funcionando, você para, você dá uma risada, fala: 'vamos tentar de novo'. O ambiente de trabalho que eu estou atualmente me motiva, os alunos me motivam. Eu acho que eu sou movida a isso, senão não justificaria eu estar onde eu estou. Tudo me motiva." (Sujeito F) "A escola aqui é bacana. A localização que é próxima da minha casa, já estou há muito tempo na comunidade. Então eu tenho um livre acesso a tudo e a todos aqui." (Sujeito G) "(...) sou extremamente apaixonada pelo que eu faço, me sinto realizada pelos desafios. Embora com tantas dificuldades, eu me sinto uma pessoa de sucesso." (Sujeito H) "Só que tem alguns colegas de trabalho que estavam tão desmotivados e esse bônus acabou dando aquele *upgrade*." (Sujeito E)
Crença de autoeficácia para o exercício da função de Professor Coordenador (pergunta feita aos entrevistados: Entre, pouco capaz e muito capaz, como você se sente para realizar seu trabalho?)	"(...) não, eu não posso dizer que eu sou muito capaz. Então é melhor dizer que sou pouco capaz (...)." (Sujeito A) "(...) sinceramente, eu me sinto muito capaz (...), mas eu percebo que, realmente, preciso estudar mais e mais." (Sujeito B) "[Me sinto] muito capaz, muito capaz mesmo [para o exercício da função de PC]." (Sujeito C) "(...) não dá para você dizer: 'Eu sou muito capaz, ou eu não sou capaz.' É o dia. É o dia, é a condição de trabalho, isso vai de dia. Então vamos ficar na média." (Sujeito D) "(...) é meio impossível eu conseguir a falar assim: 'Olha, sou muito capaz, eu plenamente vou conseguir resolver todos os problemas'. Primeiro: eu não tenho habilidade para todos os problemas. Outro: competência para todos, também, seria também impossível, por mais que a gente possa parecer capaz na parte da teoria, nas políticas, na prática é bem diferente, há um distanciamento dos problemas reais." (Sujeito E) "Eu me sinto muito capaz." (Sujeito F) "Muito, muito capaz." (Sujeito G) "Eu me sinto capaz. Nem pouco nem muito, talvez o meio termo" (Sujeito H)

O Quadro 3 ilustra o quão preparados para o exercício da função os entrevistados dizem se sentir. Diferenciamos o autojulgamento “preparado” ou “despreparado” da questão anteriormente abordada no Quadro 2, referente ao apoio, ao preparo e à formação recebidos da SEE-SP ou individualmente buscados. Ainda que o aspecto que envolve apoio/preparo/formação tenha ligação direta com o sentimento que chamamos de Percepção de Preparação para o Exercício da função de Professor Coordenador, o primeiro constitui o caminho percorrido, e o segundo, a percepção pessoal do resultado deste caminho.

Ainda neste grupo de aspectos, incluímos a autoeficácia desses sujeitos para o exercício funcional, cujos dados foram obtidos por meio da pergunta: “Entre pouco capaz e muito capaz, como você se sente para realizar seu trabalho?” (o conceito de “autoeficácia”, a teoria que o compreende e sua relação com os propósitos do trabalho serão apresentados e explicados no próximo capítulo: “Discussão”).

Em relação ao que os motivavam no trabalho, os Professores Coordenadores entrevistados enfatizaram os seguintes elementos:

- O amor pela educação, pela escola e por estarem em sala de aula.
- Os desafios que a função coordenadora traz.
- A não monotonia da rotina.
- Os alunos.
- A afinidade com determinada modalidade de ensino (foi mencionada a Educação de Jovens e Adultos, preferida do sujeito e oferecida no turno em que atuava).
- O ambiente de trabalho de forma geral.
- A localização da escola (próxima à casa do entrevistado).
- A proximidade com a comunidade atendida pela escola.
- O apoio dos demais gestores.
- O “Bônus”.

3.2 Determinações pessoais e sociais

Apresentaremos a seguir, ainda que de forma breve e sem a pretensão de esgotar o tema, tendo em vista a amplitude da Teoria e de seus diversos componentes passíveis de estudos exclusivos, alguns elementos que entendemos ser fundamentais para que tenhamos

uma compreensão geral da Teoria Social Cognitiva e seu constructo de Autoeficácia. O que propomos aqui é que pensemos nesta Teoria como uma luz que pode clarear nosso caminho na busca por melhor compreender de que maneira as questões subjetivas dos sujeitos têm consequências na autopercepção sobre a função. Sendo assim, optamos por utilizar uma teoria de outra área do conhecimento (Psicologia Sociocognitiva), aceitando o desafio de trazer a discussão para o âmbito educacional.

Quadro 4 Determinações pessoais e sociais.

Experiências diretas	"Conviver com pessoas diferentes e conhecer diferentes realidades foi o meu grande preparo. Eu rodei mais de dez escolas. Então eu conheci muitos alunos, muitas clientelas e muitos professores. E quando você está numa relação de paridade com os professores, na sala dos professores, por exemplo, você ouve as vitórias e as mazelas de cada um. E isso vai fazendo você refletir. (...) Então eu acho que o preparo é a convivência, é o dia a dia, é a sala de aula." (Sujeito A) "Para você entrar na Coordenação eu acho que é importante, primeiro, você já ter um bom tempo de sala de aula, de escola, conhecer muito bem a comunidade com quem você vai trabalhar. Conhecer muito bem os professores que você está trabalhando." (Sujeito D) "Eu sei o que o meu professor está passando. E aí eu sei falar assim: 'Ah, eu conheço isso, eu já passei por isso'. É assim." (Sujeito E) "Eu acho que muito do que o Coordenador desenvolve na escola é da própria experiência." (Sujeito F)
Experiências vicárias	"Às vezes um professor tem mais tempo que o outro, ou então está em outra escola e vê alguma coisa que deu certo lá na outra escola e tráz pra gente. Eu acho que a educação tem muito isso, tem que existir essa troca de experiência." (Sujeito D) "A Vice-direção também me dá bastante apoio. Até a minha colega de coordenação também, a gente está sempre trabalhando junto, trocando as ideias, textos, trabalhos que podem ser importantes para mim, para ela." (Sujeito E) "Aula de um colega que você viu se deu certo, se deu errado te dá experiência." (Sujeito F) "Eu acho que muito do que o Coordenador desenvolve na escola (...) é de troca de informações entre colegas, dessa troca que existe dentro da escola." (Sujeito F) "Eu converso bastante com os meus colegas lá na Diretoria. A gente fica trocando experiência." (Sujeito G)

Persuasão social	“(...) a Diretora pediu para eu vir porque achou que eu tinha perfil para isso. Eu achei que não, mas os candidatos que vinham se apresentando não estavam atendendo aos interesses da escola, dessa escola particularmente. Eu estou aqui há bastante tempo, então ela insistiu muito para eu assumir.” (Sujeito A) “A Vice-direção também me dá bastante apoio. Até a minha colega de coordenação também, a gente está sempre trabalhando junto, trocando as ideias, textos, trabalhos que podem ser importantes para mim, para ela.” (Sujeito E) “(...) eu fui muito mais estimulada pelos meus colegas de trabalho, mais que a minha própria vontade no início. Depois foi a minha vontade e também o apoio dos amigos que eu tenho aqui na escola que me fizeram crer que eu daria conta do trabalho.” (Sujeito E) “E dos próprios professores o envolvimento deles, eles também ajudam. A equipe toda da escola sempre tem muitas soluções para os nossos problemas.” (Sujeito H)
Estados fisiológicos e afetivos	“Acho que em qualquer profissão, qualquer profissão é difícil separar os seus problemas pessoais, seus problemas externos para não afetar no seu desempenho. Claro que você vai vir, vai trabalhar, vai fazer o que tem que ser feito, mas você não faz com a mesma alegria, com a mesma satisfação, com a mesma performance (...) Hoje em dia no Estado de São Paulo, professor é dividido em diversas categorias. E tem categoria que não tem direito nem à falta. Então, se acontece um problema lá, ou ele fica doente, o cara não pode faltar, e como que fica o trabalho?” (Sujeito A) “Eu consigo separar aquela escola desta escola e da minha família. Eu acho que para você ser um bom profissional você tem que saber separar. Isso eu tenho certeza que eu faço, eu consigo.” (Sujeito D) “Problemas externos afetam um pouquinho, afetam sim. A pessoa que diz que: ‘Eu consigo separar o profissional do pessoal’, é bobagem isso. Te cito um exemplo: tive um problema com meu filho, sou separado da mãe. Então ele ficou internado. Você fica com a cabeça aqui na escola e com ele lá no hospital. Então eu falo, atrapalhou a semana? Atrapalhou sim o andamento, não rendi.” (Sujeito G) “Eu acho que a sobrecarga ela é sazonal.” (Sujeito A) “Acho que ao Coordenador Pedagógico falta identidade, porque ele não sabe a sua função, que deveria ser cuidar só da parte pedagógica, mas ele cuida de alunos, ele atende pais, ele cuida da gestão participativa da escola, ele se envolve nas questões de recursos e serviços, porque se não se envolver, o pedagógico não funciona.” (Sujeito H)

O Quadro 4 traz elementos específicos do âmbito da autoeficácia, e, ao se correlacionar com os Quadros 1, 2 e 3, possibilita a discussão e a aproximação com a Teoria

Social Cognitiva, entendida aqui como uma possibilidade de melhor compreensão da autopercepção funcional do Professor Coordenador e dos fatores que a determinam.

Uma tentativa de explicar os resultados obtidos seria interpretá-los segundo as quatro fontes de autoeficácia descritas por Albert Bandura, autor da Teoria Social Cognitiva, e como elas influenciam na constituição da crença de autoeficácia de cada indivíduo.

A primeira fonte, denominada “Experiências Diretas”, refere-se àquilo que os sujeitos vivenciaram diretamente, ou seja, às experiências anteriores que servirão de parâmetro para o autojulgamento de capacidade em relação a alguma atividade. Da mesma forma, servirão de parâmetro as “Experiências Vicárias”; no entanto, esta segunda fonte constitui-se naquilo que se observa e aprende via troca de experiências com outras pessoas. A terceira fonte, denominada “Persuasão Social”, influencia a formação da crença de autoeficácia via influência de terceiros, ou seja, a persuasão verbal pode servir tanto de estímulo quanto de desestímulo, fortalecendo ou enfraquecendo a autoeficácia. Já a quarta fonte, “Estados Fisiológicos e Afetivos”, refere-se ao nível de estresse, ansiedade, medo, etc., que dedicamos a certas atividades, seja por características próprias (timidez, fobias) ou por situações externas que possam influenciar o autojulgamento de capacidade para a realização de determinada atividade. Ressaltamos que as quatro fontes serão retomadas e aprofundadas no próximo capítulo.

Os dados da pesquisa revelaram:

- As experiências profissionais diretamente vivenciadas e o conhecimento prévio que elas proporcionam interferem no autojulgamento de capacidade funcional/profissional dos Professores Coordenadores participantes, que demonstraram se sentir mais ou menos capazes de lidar com as demandas do dia a dia conforme seu tempo de atuação na função, tempo em sala de aula e tempo na mesma escola.

- As experiências observadas ou as trocas de experiências com seus pares constituem elementos significativamente influentes no autojulgamento de capacidade funcional/profissional dos Professores Coordenadores participantes, que afirmaram adquirir experiências e aprendizado ao ouvir/ver relatos e práticas profissionais dos colegas.

- A opinião de terceiros (demais gestores, colegas, amigos e familiares) exerce forte influência na crença de capacidade dos Professores Coordenadores entrevistados, aparecendo ora como estímulo ora como fator de desmotivação.

- A maneira como os Professores Coordenadores entrevistados reagem aos problemas externos à escola, aos desafios do dia a dia e às experiências de sucesso e fracasso (o quanto de estresse, tensão, sofrimento, angústia, etc., depositam nestas questões) reflete na sua autocrença de capacidade funcional.

No próximo capítulo, como base nos dados aqui apresentados, procederemos a análise e a discussão com ênfase nos aspectos que se referem à percepção que os sujeitos têm de sua capacidade para realizar sua atividade funcional, ou seja, da sua autoeficácia percebida, revelada por meio do discurso.

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO

A crença de autoeficácia segundo a Teoria Social Cognitiva

> Se pretendemos analisar a situação de trabalho do coordenador pedagógico e sua atuação no interior da instituição escolar, não podemos perder de vista o contexto social que interfere de forma indelével e que determina objetivamente seu papel e, de forma subjetiva, o processo de produção das concepções sobre sua função (PIRES, 2005, p. 12).

A fim de conhecerem a relação dos gestores com as crenças de eficácia e sua relação com produção dos resultados educacionais, Russo e Azzi (2010, p. 2) buscaram apoio na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, e, segundo eles:

> As contribuições de Bandura têm sido apropriadas por profissionais do campo educacional por ter revelado, entre outros, o papel das crenças de eficácia pessoal e coletiva dos diversos agentes na consecução das finalidades do processo escolar. Isto nos conduz a pensar que para os agentes de gestão esta é uma condição necessária tendo em vista que são eles responsáveis por criar e garantir condições favoráveis ao desenvolvimento da autoeficácia dos demais agentes do processo escolar.

A autoeficácia é o constructo-chave de uma teoria que entende o homem como fruto de uma relação triádica, em que fatores ambientais, comportamentais e pessoais infuenciam-se mutuamente. A Teoria Social Cognitiva, criada pelo psicólogo canadense Albert Bandura, propõe um modelo explicativo para o funcionamento humano. Segundo ele, o Homem tem seu desempenho influenciado pelo determinismo recíproco, ou seja, pela interação de fatores pessoais (na forma de cognição, afetos e eventos biológicos), comportamentais e ambientais (AZZI & POLYDORO, 2006; 2008).

Essa perspectiva da Reciprocidade Triádica permite-nos pensar no Professor Coordenador da seguinte maneira: a escola e sua dinâmica correspondem ao que o autor denomina “Fatores Ambientais”, tendo em vista que estes englobam contextos sociais, familiares e educacionais. As características pessoais, subjetivas dos agentes que exercem tal função (como a forma de lidar com fracassos, problemas pessoais, depressão, estresse, etc., ou seja, ao que diz respeito ao estado interno e afetivo) correspondem aos “Fatores Pessoais”, os

quais se referem ainda às características físicas do sujeito. Já suas ações e sua prática ficam no plano dos “Fatores Comportamentais”.

Nesta perspectiva, a autoeficácia é um elemento central, pois é ela que impulsiona os indivíduos a realizarem ações e mudanças comportamentais, tendo em vista que aqueles que têm elevada crença na sua condição de realizar determinadas tarefas e obter resultados positivos têm, também, maior probabilidade de realizá-las com sucesso. A crença de eficácia pessoal é o autojulgamento de capacidade de alguém em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações (RUSSO & AZZI, 2010), ou seja, influencia diretamente o modo como as pessoas sentem, pensam, motivam-se e comportam-se. Sendo assim, a avaliação subjetiva de autoeficácia é feita a respeito da possibilidade de lidar com todos os aspectos envolvidos em determinada situação, não se restringindo à análise a partir das sub-habilidades envolvidas na ação específica, e sim a partir do julgamento sobre a possibilidade de lidar com as diferentes condições contextuais que podem ocorrer. “A autoeficácia percebida não é relativa ao número de habilidades que se tem, mas com o que você julga poder fazer com o que você tem, sob uma variedade de circunstâncias” (AZZI & POLYDORO, 2006, p. 15).

Quanto mais forte for a autoeficácia percebida, mais altos serão os desafios que as pessoas colocam para elas mesmas, e mais firme será seu compromisso com eles” (BANDURA, 1991 apud GUERREIRO-CASANOVA, 2007, p. 38). Ressaltamos que na discussão sobre crença, Bandura jamais desconsidera a necessidade de se associar a habilidade para a realização das ações a resultados positivos. A autoeficácia enquanto julgamento de capacidade para a realização de uma tarefa ou de um conjunto de tarefas de determinada área pode variar, sendo alta para algumas coisas e baixa para outras. Dessa forma, podemos dizer que a crença de autoeficácia depende de domínios específicos, ou seja, as pessoa não se percebem autoeficazes para realizar todas as atividades. Um Professor Coordenador, por exemplo, pode sentir-se muito capaz para preparar e ministrar o ATPC e sentir-se pouco capaz para orientar os professores a trabalharem interdisciplinarmente o currículo.

Os elementos trazidos no Quadro 3 revelam que alguns entrevistados disseram se sentir totalmente preparados para lidar com suas atividades rotineiras, outros disseram se sentir parcialmente preparados, outros ainda atribuíram o fato de se sentirem ou não preparados de acordo com o dia/demanda. Quanto ao autojulgamento de capacidade de desempenho da função de Professor Coordenador (autoeficácia), quatro disseram se sentir

“muito capazes”, um disse ser “pouco capaz” e três definiram-se “parcialmente capazes”. Quando questionados se se definiam como hábeis, preparados, esforçados e/ou competentes, seis participantes responderam um pouco de cada uma destas características, sendo que um deles ressaltou que o esforço sobrepunha às demais, um entrevistado definiu-se como hábil, e outro, apenas como esforçado.

O homem age proativamente, ou seja, influencia intencionalmente o seu modo de ser e agir, construindo as circunstâncias de sua vida em interação com o ambiente, e não apenas reagindo às condições ambientais. Russo e Azzi (2010, p. 9) dizem que, no âmbito da Teoria Social Cognitiva, a intencionalidade humana nas interações indivíduo-ambiente é compreendida como “agência humana”, e atentam que, em decorrência, as crenças de eficácia são também uma forma de compreendermos a realidade escolar, especialmente a ação dos seus sujeitos.

Segundo Azzi e Polydoro (2006), a autoeficácia afeta os esforços que fazemos nas atividades que realizamos, o grau de persistência frente aos obstáculos e como nos sentimos ao realizar determinada atividade. Explicam que a eficácia percebida causa impacto também em outros determinantes, como nas metas que traçamos, nas expectativas de resultado que criamos, na percepção de impedimentos à realização da ação que podemos ter, nas tendências afetivas, e que as crenças influenciam o modo como as pessoas pensam ao estabelecerem cursos de ação, como se motivam e como reagem diante de sucessos e fracassos.

Russo e Azzi (2010, p. 10) explicam como a Teoria Social Cognitiva contempla os processos mediadores da crença e seus efeitos:

> As construções cognitivas geradas em nível de pensamento permitem às pessoas predizer resultados de diferentes cursos de ação e criar meios para exercer controle sobre o que afeta suas vidas. Auto-motivação e ação propositiva também estão enraizadas na atividade cognitiva, bem como, são as analises feitas no domínio afetivo. Pessoas com baixa eficácia percebida em determinado aspecto tendem a optar por atividades diferentes daquelas escolhidas por quem se percebe mais eficaz.

Russo e Azzi (2010) fundamentam-se em diversos estudos sobre autoeficácia para apontar que esta crença está relacionada:

- ao estabelecimento de metas que a pessoa coloca para si mesma (maiores desafios são buscados e enfrentados por aqueles que possuírem mais altas crenças de autoeficácia).
- ao grau de esforço que a pessoa investirá nas tarefas (proporcionalmente, maior esforço deriva de crenças mais sólidas de autoeficácia).
- ao grau de persistência, apesar das dificuldades de percurso.
- à maneira pela qual a pessoa irá reagir aos eventuais fracassos.

Ao tratar especificamente da "Coordenação de Curso" Azzi e Rocha (2010) afirmam acreditar na capacidade dos gestores para gerar mudanças nas crenças de autoeficácia dos docentes de modo a possibilitar melhoras na construção de ambientes favoráveis à aprendizagem e para lidar com situações adversas. A coordenação de curso, portanto, será responsável pelo planejamento e pela criação de condições que fortaleçam tais crenças docentes, ou seja, a relevância de se conhecer o constructo está justamente no fato de a crença funcionar como um suporte à coordenação.

Russo e Azzi (2010) também atentam para a importância de se considerar a dimensão psicossocial dos sujeitos quando se tenta compreender suas funções enquanto agentes da gestão escolar (referem-se especificamente aos profissionais que atuam na Direção, Coordenação e Supervisão) e as condições em que se apresentam, dadas as demandas de sua rotina funcional. Os autores entendem que há uma expectativa de desempenho no que se refere tanto à dimensão funcional-burocrática quanto à dimensão psicossocial da prática desses agentes. A maneira como os sujeitos agem diante de determinadas situações e lidam com determinadas pressões pode vir a comprometer os resultados do projeto escolar, sendo que um dos grandes desafios dos gestores está em promover o desenvolvimento e a manutenção de crenças dos agentes envolvidos no processo pedagógico.

Para Russo e Azzi (2010, p. 1), "o processo gestionário na escola é um dos fatores determinantes dos resultados alcançados por ela", pois a qualidade da educação está diretamente relacionada ao modo como os gestores pensam e organizam a escola em todas as suas dimensões a fim de viabilizar o seu funcionamento da melhor forma possível. Caberia, então, aos gestores, orquestrar (para além das determinações externas à escola) os recursos materiais, conceptuais e humanos, fundamentais ao alcance do maior objetivo da escola: a

educação do aluno. Sobre o ato de “coordenar” no âmbito educacional, Azzi e Rocha (2010, p. 1) entendem que:

> A coordenação de curso constitui-se em uma função que engloba um conjunto de atribuições caracterizadas por responsabilidades de cunho político, gerencial, acadêmico e institucional e que, em síntese, se expressam numa função de liderança no âmbito do processo educativo.

Os recursos materiais consistem na infraestrutura necessária ao desenvolvimento do processo de produção pedagógico; os recursos conceptuais referem-se às concepções teórico-metodológicas que fundamentam o projeto escolar e sua prática (que, por sua vez, espelham a concepção pedagógica e a orientação política e ideológica da educação desenvolvida na escola); já os recursos humanos são os próprios recursos do homem, cerne do processo de produção pedagógico e seu objeto (RUSSO & AZZI, 2010).

Sobre o trabalho gestionário, de modo geral, Russo e Azzi (2010, p. 3-4) afirmam que:

> A administração escolar além de mediar a relação entre os meios e os fins educacionais da escola, é mediadora dos interesses que se manifestam em relação à educação no âmbito da sociedade e da escola (...) a gestão da escola, seja ela individual ou coletiva, é uma ação determinada axiológica e ideologicamente. Não há como evitar que os responsáveis pela gestão escolar conduzam suas ações sob a influência dos seus valores éticos e políticos. Em outras palavras, não há hipótese de uma tomada de decisões que seja isenta de valores e de opção ideológica, portanto, que seja neutra.

Se considerarmos que na escola o aluno participa do processo de produção pedagógico, ele é, portanto, objeto do processo ao mesmo tempo em que é sujeito. Podemos dizer que a fragmentação do currículo e a individualização do trabalho docente e gestionário não são a melhor opção; afinal, estamos levando em consideração que os agentes escolares visam a um mesmo fim: a formação do seu aluno “como sujeito histórico portador da herança cultural da humanidade, que sintetiza, assim, os milhares de anos de história do homem” (RUSSO & AZZI, 2010, p. 2). Nesse caso, é de suma importância que haja a articulação de objetivos e a coordenação do esforço humano coletivo centrada em um projeto comum. A administração enquanto mediadora entre os meios e os fins educacionais, se coerente à realidade da escola e focada em extrair o máximo de eficiência do processo de produção pedagógico, representa um forte elemento quando se busca qualidade de ensino.

Para Russo e Azzi (2010, p. 14),

> (...) os agentes do processo têm que possuir uma forte crença na sua capacidade de realizar aquilo que lhes cabe na execução do projeto coletivo e, ao mesmo tempo, crer que o conjunto dos seus pares é igualmente capaz de realizar com sucesso o projeto que compartilham. Ora, se cabe aos agentes da gestão escolar coordenar o processo de construção e execução do projeto escolar, é necessário que trabalhem a dimensão psicossocial do coletivo com vistas a desenvolver ou intensificar sua autoeficácia em relação às ações que realizam nas situações próprias do processo pedagógico escolar.

Ao tratar da "Autoeficácia Discente", Bzuneck (2000) retoma os postulados de Bandura sobre a existência de quatro fontes de informação que influenciam a formação das crenças de autoeficácia e ressalta a primeira delas, denominada "Experiências Diretas" ou "Experiência de Êxito", uma vez que entende ser a mais importante, fundamental à formação da crença de autoeficácia. A crença fundada nesta fonte baseia-se nas experiências anteriores, nos êxitos ou fracassos obtidos, na persistência, nos esforços exigidos para superar desafios, no conhecimento adquirido, etc., por isso, fatores oriundos das experiências diretamente vivenciadas pelos sujeitos são fortes determinantes da sua crença pessoal para o cumprimento de uma tarefa.

Iaochite (2007) lembra que a tentativa de alterar crenças de autoeficácia originadas neste tipo de fonte de informação, especialmente se a experiência vivida foi negativa, requer uma postura resiliente frente à superação de obstáculos. Ao exemplificar essas afirmações, menciona o trabalho do Professor Coordenador enquanto peça-chave na construção e no fortalecimento da crença do corpo docente.

Com base nos nossos resultados, podemos afirmar que a maior fonte de autoeficácia do Professor Coordenador são os próprios atos de coordenar, articular, implementar, dar suporte administrativo e pedagógico aos gestores e docentes, ou seja, sua própria prática constitui esta primeira fonte que alimenta sua crença. Em outras palavras, as experiências profissionais vivenciadas diretamente pelos Professores Coordenadores influenciam seu autojulgamento de capacidade para o exercício profissional. Vale ressaltar que as experiências vividas podem ter sido tanto de sucesso quanto de fracasso e funcionam como fortalecedoras ou não da crença. Podemos perceber esta relação tomando como exemplo a seguinte fala:

> *"Conviver com pessoas diferentes e conhecer diferentes realidades foi o meu grande preparo. Eu rodei mais de dez escolas. Então eu conheci muitos alunos, muitas clientelas e muitos professores. E quando você está numa relação de paridade com os professores, na sala dos professores, por exemplo, você ouve as vitórias e as mazelas de cada um. E isso vai fazendo você refletir. (...) Então eu acho que o preparo é a convivência, é o dia a dia, é a sala de aula."* (Sujeito A)

A fala do Sujeito A também serve para ilustrar a segunda fonte de autoeficácia, as "Experiências Vicárias", que são uma importante base de sustentação e construção da crença de autoeficácia. Origina-se a partir das observações diretas ou indiretas de modelos sociais, ou seja, baseia-se nas atividades realizadas, nos esforços destinados e nos resultados obtidos por outras pessoas (com características e em condições similares às do observador, ainda que essa similaridade não seja fundamental). Esta fonte servirá de parâmetro para um indivíduo se perceber capaz ou não de realizar determinada atividade (IAOCHITE, 2007; BZUNECK 2000).

Exemplificando, nas trocas de experiências que ocorrem nas formações de Núcleo Pedagógico (serviço disponibilizado para a formação dos Professores Coordenadores pela SEE-SP e oferecido nas Diretorias Regionais de Ensino), um Professor Coordenador poderia ouvir um colega relatando uma experiência de sucesso e entender que pode dar conta de um desafio semelhante, ou ainda, poderia pensar que o colega é mais competente e preparado, desistindo de realizar algo antes de tentar por julgar-se menos capaz que o colega.

As trocas indiretas de experiências com seus pares, as observações, a incorporação dos atos de seus pares enquanto modelos de comportamento mostraram influenciar diretamente a autoavaliação que os Professores Coordenadores fazem de si mesmos ao pensarem no quão capazes são para realizar suas atividades funcionais. São exemplos disso as falas:

> *"Às vezes um professor tem mais tempo que o outro, ou então está em outra escola e vê alguma coisa que deu certo lá na outra escola e traz pra gente. Eu acho que a educação tem muito isso, tem que existir essa troca de experiência."* (Sujeito D)

> *"Eu acho que muito do que o Coordenador desenvolve na escola (...) é de troca de informações entre colegas, dessa troca que existe dentro da escola."* (Sujeito F)

As “Experiências Vicárias” são um tanto efêmeras em relação às “Experiências Diretas”, tendo em vista que a observação de modelos que apresentaram sucesso tem efeito passageiro, pois o êxito pessoal pode não ocorrer na vida real do observador mesmo após a canalização de esforços, deixando, assim, de ser componente da crença de autoeficácia para aquela determinada atividade (BZUNECK, 2000).

Pensemos novamente em uma questão já abordada (item 2.1.1 desta pesquisa): a formação do Professor Coordenador para o exercício da função; porém, sob outro prisma. Será que os Professores Coordenadores das escolas da rede estadual de ensino de São Paulo têm outros parâmetros para formar sua crença de autoeficácia, ou seja, parâmetros que não sejam totalmente influenciados pelas orientações políticas que sustentam a proposta curricular e organizacional das escolas?

Tomemos por base o fato de que os Professores Coordenadores preparam-se por meio de cursos e materiais elaborados pela SEE-SP, os quais norteiam práticas e temáticas (Caderno do Gestor e videoconferências, por exemplo). Além disso, contam com as experiências que puderam observar tanto enquanto docentes (coordenados pedagogicamente por outros atores, também orientados pela SEE-SP) quanto pelo exemplo de outros colegas Professores Coordenadores da rede e das próprias experiências vividas já na função de Professor Coordenador.

Apenas a título de reflexão, se aprender com a própria prática ou observar profissionais, com igual ou maior experiência, que obtêm sucesso por meio do próprio esforço ou fracasso em determinados momentos (por motivos diversos) são as fontes formadoras da crença de autoeficácia do Professor Coordenador, estaria este sujeito diante da possibilidade de reflexão e mudança limitadas? Teria sua percepção e seu autojulgamento de capacidade em relação a sua função prejudicados?

Longe da pretensão de sermos os donos da razão, arriscamos oferecer para essas questões uma resposta positiva, ainda que consideremos que o esforço individual de cada sujeito, a busca constante por informação, os espaços de reflexão e a adoção de uma postura crítica diante de tais questões possam fazer uma enorme diferença para mudar esta situação.

A terceira fonte de autoeficácia é a denominada “Persuasão Social”, que, como o nome já sugere, trata do poder que terceiros têm, ao usarem da persuasão (verbal), de favorecer o fortalecimento da crença de autoeficácia e a autoafirmação do outro a ponto de aumentar esforços e criar autoincentivos. No entanto, é preciso considerar a credibilidade, o grau de

experiência e conhecimento que o indivíduo deposita na fonte persuasiva. A Persuasão Social é, portanto, um elemento dentre um conjunto de outros procedimentos necessários para o ganho de confiança e aumento de habilidade em relação à determinada atividade (IAOCHITE, 2007). Vale destacar que a Persuasão Social também pode ter efeito contrário ao descrito, funcionando, assim, como enfraquecedora da crença de autoeficácia de um indivíduo.

Dessa forma, a opinião alheia, os incentivos, as críticas, os conselhos (que encorajam ou desmotivam), enfim, os impactos que as relações humanas ocorridas dentro e fora da escola exercem nos Professores Coordenadores são um poderoso elemento influenciador da sua percepção de capacidade profissional, conforme podemos observar nas falas a seguir:

> *"(...) a Diretora pediu para eu vir porque achou que eu tinha perfil para isso. Eu achei que não, mas os candidatos que vinham se apresentando não estavam atendendo aos interesses da escola, dessa escola particularmente. Eu estou aqui há bastante tempo, então ela insistiu muito para eu assumir."* (Sujeito A)

> *"(...) eu fui muito mais estimulada pelos meus colegas de trabalho, mais que a minha própria vontade no início. Depois foi a minha vontade e também o apoio dos amigos que eu tenho aqui na escola que me fizeram crer que eu daria conta do trabalho."* (Sujeito E)

Pensemos na Persuasão Social também sob outro prisma: o Professor Coordenador nas suas três dimensões (articuladora, formadora e transformadora) (PLACCO & ALMEIDA, 2001). Esse tipo de fonte de autoeficácia pode ser um enorme aliado do trabalho do Professor Coordenador, pois, por ser "persuasivo", influencia o trabalho docente. Além disso, a maneira como cada Professor Coordenador constrói e fortalece sua autoeficácia o prepara para enfrentar a ambígua posição que ocupa, ora a de elemento facilitador do trabalho do professor ora a de controlador e fiscalizador também do trabalho do professor. Sabemos que o professor, por sua vez, que tem seu trabalho como o cerne do processo educativo, poderá construir sua autoeficácia para ensinar também a partir da sua relação com os gestores da escola, principalmente com o Professor Coordenador. O trecho a seguir exemplifica uma tensão na relação entre o Professor Coordenador e os docentes (sob a ótica de um dos Professores Coordenadores entrevistados). O que queremos mostrar a partir disso é que a autoeficácia é construída com base em avaliações subjetivas, particulares que cada indivíduo faz dessas fontes de influência.

> *"A dificuldade que eu encontro, e que eu acho que a maioria dos coordenadores encontra, é que nem eu te falei, é a resistência do professor. Tem professor que é muito resistente, não quer mudar, não quer mudar."* (Sujeito D)

Sobre o estudo que propiciou a análise anterior, os autores Bzuneck e Guimarães (2009 apud RUSSO & AZZI, 2010, p. 12) entendem que é:

> (...) inteiramente viável, sob uma liderança firme esclarecida, a adoção de estratégias de intervenção junto aos professores como grupo social, visando a que se recupere seu senso de compromisso social, se desenvolva sua competência profissional e, não menos importante, se reacendam a motivação e o entusiasmo principalmente através do favorecimento das percepções de eficácia.

Iaochite (2007), ao investigar a crença e as fontes de construção de autoeficácia docente de professores de Educação Física no Estado de São Paulo, considerou, entre outras variáveis, o apoio recebido pelos docentes por parte do corpo administrativo da escola. Sobre isso revela:

> Foram encontradas diferenças significativas de crenças de acordo com o apoio do corpo administrativo, de maneira que os professores que se sentem apoiados suficientemente e muito apoiados, tendem a apresentar crenças de auto-eficácia mais altas que os demais. (IAOCHITE, 2007, p. 75)

"Idealizamos" aqui que, assim como o Professor Coordenador (enquanto influência direta do trabalho docente) deveria ser/sentir-se preparado para desenvolver suas atividades de mediador, formador e articulador, também deveria sentir-se eficaz, ter a autoeficácia elevada, contribuindo, assim, com o fortalecimento da autoeficácia do professor. Segundo alguns entrevistados, os docentes, também "idealmente", deveriam sentir-se capazes e resilientes diante das dificuldades, conforme mostram os trechos a seguir extraídos das entrevistas:

> *"Antigamente os professores, há 10, 15 anos, eram mais idealistas mesmo. Sabiam das dificuldades do salário e tudo mais, mas pensavam: 'eu estudei pra isso, eu vou continuar', e é essa maioria que está até hoje, que*

> *continuou, que permaneceu firme. Mas os novos, a nova geração, chega despreparada em sala de aula. Extremamente despreparados." (Sujeito E)*

> *"O que mais prejudica, o que mais fica falho é o tal do HTPC. O que deveria ser um momento de formação, até hoje, ainda, não é isso que acontece, não é uma realidade"*. (Sujeito F)

> *"E eu gostaria que todo Coordenador fosse preparado com temas atuais, com capacitações para este HTPC. Para você chegar e formar realmente o professor. E isso não acontece, então isso é o que eu mais sinto falta."* (Sujeito F)

A quarta e última fonte de autoeficácia, denominada "Estados Fisiológicos e Afetivos", explica que sintomas como ansiedade, cansaço, estresse, tensão, dor, depressão, etc., ou por características como timidez ou fobias, como rubor facial, taquicardia, medo, sudorese excessiva, tremor, etc., quando percebidos pelos indivíduos, indicam vulnerabilidade que levam a julgamentos de baixa capacidade em uma dada situação, podendo, assim, alterar a percepção de autoeficácia (BZUNECK, 2000; IAOCHITE, 2007). Lembramos que cada indivíduo interpreta, reage e armazena na memória a representação desses elementos à sua maneira,

Bandura (1993 apud COSTA & BUROCHOVIT, 2006) explica que a crença do indivíduo na sua própria capacidade determina o quanto de estresse, depressão e ansiedade as pessoas vivenciam em situações difíceis. Dessa forma, se a autoeficácia é responsável pelo controle exercido nas mais diversas situações, ela está diretamente ligada à maneira como interpretamos/percebemo-nos capazes ou não de realizar diversas atividades.

Conforme apresentado no Capítulo III, a forma de encarar os sucessos e fracassos, as características intrínsecas ao sujeito e as condições psicológicas mostraram alterar e/ou influenciar o autojulgamento de capacidade profissional dos Professores Coordenadores. As falas a seguir exemplificam essa constatação:

> *"Eu consigo separar aquela escola desta escola e da minha família. Eu acho que para você ser um bom profissional você tem que saber separar. Isso eu tenho certeza que eu faço, eu consigo."* (Sujeito D)

> *"Problemas externos afetam um pouquinho, afetam sim. A pessoa que diz que: 'Eu consigo separar o profissional do pessoal', é bobagem isso. Te cito um exemplo: tive um problema com meu filho, sou separado da mãe. Então ele ficou internado. Você fica com a cabeça aqui na escola e com ele lá no hospital. Então eu falo, atrapalhou a semana? Atrapalhou sim o andamento, não rendi."* (Sujeito G)

Em relação às quatro fontes apresentadas, Bzuneck (2000) ressalta que elas não influenciam a autoeficácia de modo automático, pois são fruto de um processo cognitivo no qual os indivíduos consideram suas aptidões percebidas e suas experiência vividas diretamente e/ou observadas, além de componentes como a dificuldade da tarefa e as condições ambientais.

Os desafios relatados pelos entrevistados, denominados "Obstáculos à ação", são passíveis da seguinte interpretação: os Professores Coordenadores sentem que têm demasiada responsabilidade para com a qualidade da educação[2] oferecida nas suas unidades escolares. A começar pelas diversas vezes que o Saresp e os índices a serem alcançados apareceram como uma grande preocupação nas respostas que ofereceram às entrevistas.

> *"(...) vêm as reuniões para a aplicação do Saresp, para algumas coisas a gente encontra dificuldade de desenvolver dentro da escola em função de rotinas diferentes, de comunidades diferentes. (...) eu acredito que determinados tipos de cobrança ainda precisam ser revistos para que o nosso ensino dê certo."* (Sujeito F)

O sentimento de desvalorização salarial e social também apareceu em muitas falas. A nosso ver, fica difícil que os sujeitos que vivem sob essa pressão diária conseguiam de fato manter o equilíbrio "ideal" do "nível de ativação" descrito na quarta fonte de autoeficácia. Certamente isso interfere no seu autojulgamento de capacidade de desempenho para a realização de suas tarefas e/ou o enfrentamento dos desafios diários e no próprio empenho que dedicam a eles. Podemos perceber aqui a forte ligação entre os Processos Motivacionais e as crenças de autoeficácia, uma vez que as escolhas que fazemos e os objetivos que traçamos são determinados pela influência que a autoeficácia, medidora de desempenho, exerce sobre a motivação (AZZI & POLYDORO, 2010).

[2] Entendemos que "qualidade da educação" não é um conceito único, quantificável e estático, ou seja, é uma categoria sócio-histórica associada aos valores dos homens em determinado tempo e espaço. Varia de acordo com os "referenciais adotados para sua construção e avaliação" (RUSSO, 2007b, p. 75).

Um aspecto importante do trabalho do Professor Coordenador é o fato de que ele precisa se dividir entre ações burocráticas, de planejamento e pedagógicas. Segundo Russo e Azzi (2010), este agente escolar encarrega-se de duas dimensões distintas: da elaboração/execução do Projeto Político Pedagógico da escola e da interdisciplinaridade do currículo, e do processo de ensino-aprendizagem (desenvolvimento do ensino nas atividades didáticas). Na opinião destes autores, sem jamais diminuir a importância da segunda dimensão, o Professor Coordenador deveria privilegiar a primeira, considerando sua importância de criar os parâmetros gerais, os valores, as metas e as estratégias para as ações dos agentes do processo pedagógico.

A maioria dos relatos dos Professores Coordenadores aponta para a seguinte situação: na maior parte do tempo, não conseguem se dedicar nem ao trabalho pedagógico nem ao planejamento. Ao invés disso, ocupam-se de questões como indisciplina discente ou de funções que deveriam, segundo eles, ser exercidas por um funcionário de apoio, como tirar fotocópia, abrir portão, etc. Além disso, disseram dedicar muito tempo às questões burocráticas. No entanto, um relato diferencia-se dos demais:

> *"Eu sinto que poderia às vezes estar fazendo um pouco mais dentro da minha ação como Coordenadora Pedagógica. E a gente acaba fugindo um pouquinho por causa da demanda, do serviço, da rotina da escola. Mas, carregada, acho que não, eu consigo desenvolver tudo o que eu planejo."* (Sujeito F)

Souza (2012) retoma alguns estudos que tratam da autoeficácia de gestores e a divide em diferentes dimensões:

- **Liderança Moral**: a comunicação é vista pelos gestores como um importante recurso a fim de aumentar a eficácia docente. A crença de autoeficácia do gestor pode melhorar sua interação social e confiança na capacidade dos outros (sendo um possível aspecto facilitador da gestão participativa).
- **Autoeficácia para Gerenciar**: segundo Souza (2012, p. 12), esta dimensão, que trata da "execução de atividades gerenciais, burocráticas e capacidade de lidar com o tempo para tais atividades", revelou nível moderado de autoeficácia entre os gestores participantes.

- **Aspectos Instrucionais**: estes aspectos, relacionados à percepção dos gestores para "motivar professores e proporcionar aprendizagem dos alunos" (SOUZA, 2012, p. 13), apresentam baixo nível de autoeficácia, o que pode estar relacionado ao afastamento dos Coordenadores da área pedagógica em função do trabalho burocrático.

Azzi e Rocha (2010) voltam sua atenção às políticas de formação de gestores e docentes. As autoras acreditam que, sendo a escola, em sua essência, uma instituição formadora e de complexa dinâmica, os planejamentos que consideram a teoria da autoeficácia são uma valiosa ferramenta de contribuição, uma vez que esta teoria prima pela adaptação das necessidades dos profissionais e pelo fortalecimento de sua crença para o enfrentamento de desafios.

Dessa forma, segundo Azzi e Rocha (2010, p. 9), quem coordena uma escola deve considerar as crenças de autoeficácia docente como uma "categoria que ajudará desenvolver a compreensão sobre como os indivíduos se adaptam e agem dentro de instituições organizacionais, tais como as educacionais"; ou seja, deve considerar um prisma que vislumbre possibilidades de mudanças por meio de ações transformadoras.

> Pensando nesta perspectiva é que consideramos que a compreensão e ênfase nas crenças de auto-eficácia agregariam valiosas contribuições aos programas de formação de gestores, bem como aos programas de formação docente, possibilitando a este profissional trabalhar os desafios inerentes ao complexo contexto educacional (...) (AZZI & ROCHA, 2010, p. 9).

Ao tratarem da relação entre o apoio percebido dos gestores e o aumento da eficácia docente como elementos diretamente proporcionais, Azzi e Rocha (2010) relatam que tal hipótese é consistentemente considerada por diversos estudos. Atentam também para o importante papel das crenças no processo de formação docente e, consequentemente, na formação discente, já que entendemos que os professores precisam acreditar na sua possibilidade de atuar no processo de transformação de seus alunos. Sobre esta questão, assim se manifestam Azzi e Rocha (2010, p. 7):

> Nas últimas décadas, diversos estudos vêm apontando a necessidade de se conhecer e compreender a cognição, em específico, as crenças de autoeficácia docente, como principal variável mediadora que estaria influindo e determinando o processo de formação docente, evidenciando a

> necessidade de se conceber o espaço educativo como um local onde coexistem indivíduos que decidem e agem de acordo com inúmeras coordenadas que, nem sempre, são susceptíveis de mudança por via exclusivamente burocrática, mas sim que sofrem evidentes mediações de variáveis cognitivas, como as crenças de auto-eficácia.

Ainda segundo Azzi e Rocha (2010), diante da complexidade da realidade educacional e dos desafios que nela existem, é preciso que o docente se sinta fortalecido, ou seja, que tenha elevada crença de autoeficácia, a qual vai lhe permitir mobilizar esforços a fim de obter êxito nos seus projetos. Da mesma forma, entendemos que essa percepção, esse autojulgamento positivo de capacidade seja essencial ao desafiante trabalho dos gestores, em especial, do Professor Coordenador.

É preciso retomar um aspecto que não pode ser deixado de lado quando nos propomos a entender a autopercepção funcional do Professor Coordenador: o contexto em que este agente escolar está atuando, considerando-se os desafios do cotidiano da escola, a possível desvalorização social da educação e seus profissionais, os salários injustos, o plano de carreira que gera descontentamento, etc. Afinal, todos esses fatores têm ligação direta com a automotivação do Professor Coordenador.

Bzuneck (2000), ao tratar da importância do fortalecimento das crenças de autoeficácia discente, lembra-se da importância da motivação, uma vez que ela será fundamental na “aceitação do esforço” depreendido pelo sujeito para alcançar suas metas (aquilo que um aluno tem em mente cumprir ou atingir) de aprendizado. O autor discorre sobre a relação entre a crença de autoeficácia, as expectativas positivas de resultados e a valorização (pelo indivíduo) desses mesmos resultados na produção da motivação. Explica que a motivação, por sua vez, influencia as escolhas, a direção e a resiliência na atividade de aprender e, com base nos postulados de Bandura, diz que as crenças de autoeficácia são convicções pessoais quanto a dar conta de determinada tarefa em um grau de qualidade definida.

Segundo Ferreira (1993), a palavra “motivar” significa dar motivo a, causar, expor motivo. A palavra “motivação” é definida como ato de motivar, exposição de motivos ou causas, ou ainda, fatores que agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo. Surge da palavra “motivo”, agregada à palavra “ação”, que quer dizer movimento, atuação ou manifestação de uma força, de uma energia, agir, ser agente Podemos entender que a motivação é intrínseca, é um impulso que vem de dentro, isto é, a motivação tem suas fontes

de energia no interior de cada pessoa, é uma força que nos direciona para alguma coisa, para algum objetivo.

Ao relacionar autoeficácia e motivação, Buzneck (2000) explica que, para Bandura, os julgamentos de autoeficácia de uma pessoa determinam o seu nível de motivação, pois os sujeitos agem em função dessa autoavaliação de capacidade, que pode tanto servir como impulso quanto como empecilho no planejamento de cursos de ação, uma vez que os indivíduos têm a capacidade de antecipar mentalmente o que podem fazer para alcançar seus objetivos.

Sobre automotivação, Bzuneck (2000) e Azzi e Polydoro (2010) discutem sobre três categorias relacionadas aos esforços que as pessoas disponibilizam de acordo com seu nível de motivação:

- **Metas próximas**: são as tarefas que podem ser cumpridas em um curto espaço de tempo, podendo experimentar êxito e progresso sucessivo.

- **As metas devem ser específicas**: ou seja, não podem ser vagas a ponto de dificultar a compreensão “do que” e/ou “como” fazer, bem como de prejudicar uma autoavaliação de resultado de desempenho.

- G**rau adequado de dificuldade**: desafios excessivamente altos com certeza acarretarão fracassos com efeitos nocivos para a motivação, sinalizando que o indivíduo não dispõe de capacidades suficientes. Por outro lado, apresentar desafios mais fáceis nas fases iniciais da aquisição de novas habilidades favorece a percepção de autoeficácia, mas, na sequência, vêm os desafios mais difíceis, desde que acessíveis mediante o esforço, que podem trazer informação sobre as verdadeiras capacidades.

Bzuneck (2000), no entanto, atenta para as limitações do poder da crença e da motivação na obtenção efetiva de resultados, já que ela não é o único fator que influencia o desempenho. As crenças de autoeficácia não suprem lacunas de conhecimentos ou habilidades ou a ausência de capacidade real. As pessoas não se motivarão a agir diante de previsões de resultados negativos das suas ações, ainda que se percebam capazes de realizá-las.

Portanto, podemos entender que, da mesma forma que o docente ao motivar seus alunos está agindo indiretamente sobre os processos de escolha, planejamento e persistência nos comportamentos de aprendizagem, os gestores podem exercer o mesmo poder sobre o

corpo docente, auxiliando os professores no enfrentamento de desafios, tomada de decisão, resiliência e escolha adequada de cursos de ação (sendo esta última, uma função estrita do Professor Coordenador).

Se ao descreverem as suas funções os Professores Coordenadores relataram que não fazem apenas aquilo que entendem que seria de sua responsabilidade, evidencia-se em seus relatos o "Desvio de Função". Os Professores Coordenadores se autodefiniram como "faz-tudo" na escola, afirmaram estar sobrecarregados e denunciaram os fatores negativos, que vão desde o excesso de demanda até a falta de recursos. No entanto, ainda que tenham criticado a própria situação, os entrevistados não relacionaram esses fatores ao fato de o programa "São Paulo Faz Escola" os colocarem em posição central ao mesmo tempo em que a SEE-SP não cria condições viabilizadoras para tal. Da mesma forma, não manifestaram opinião consistente em relação às políticas de educação do Estado de São Paulo de modo geral, ainda que tenham sido questionados diretamente sobre elas, a exemplo do trecho a seguir:

> *"Olha, ela existe [a política], assim, o tempo todo você percebe que ela está ali presente, mas no cotidiano, assim, ela aparece bem pouco. Bem pouco porque você não ouve falar muito. A correria do dia a dia na educação, no ambiente escolar, você percebe bem pouco."* (Sujeito B)

Salvo algumas respostas sobre as políticas em educação e as sucessivas reformas, nas quais alguns dos entrevistados criticaram a questão da burocratização da rede, a descontinuidade das sucessivas políticas de reformas e a diretividade das prescrições da SEE-SP (tanto para gestores quanto para os docentes), criticaram ainda a adoção das cartilhas para o aluno (currículo mínimo e padronizado), o bônus e as avaliações externas. Estas questões apareceram nas falas da seguinte forma:

- O "Currículo Mínimo" recebeu duras críticas pelo seu engessamento, que, além de limitar a liberdade dos docentes, gera disparidades em função do tamanho da rede e das diferenças regionais, culturais, sociais e econômicas que abarca.

- O "bônus", de maneira geral, foi muito criticado. Os sujeitos percebem-se como merecedores, sim, de um estímulo monetário, mas referente ao aumento salarial, e não a uma

política de avaliação externa. Porém, não houve unanimidade; alguns percebem esta gratificação como algo positivo.

- A descontinuidade das políticas educacionais do Estado de São Paulo foi muito citada, e a ela também foi atribuída parte da estagnação rumo a melhorias na educação paulista. Para os Professores Coordenadores participantes desta pesquisa, propõem-se mudanças atrás de mudanças, mas muda-se pouco de fato.

- A rotatividade de professores foi citada como importante fator dificultador do trabalho do Professor Coordenador, que, em algumas situações, chega a não saber o nome dos docentes de determinado período. Essa impessoalidade gera resistência e distanciamento em um trabalho que deveria ser de parceria.

- A falta de autonomia da escola e a burocratização do sistema foram citados como entraves à solução de problemas estruturais que poderiam ser prontamente resolvidos se a escola tivesse autonomia.

- A política educacional do Estado de São Paulo, de modo geral, foi criticada pelos entrevistados, mais precisamente quanto à forma como as propostas reformistas chegam (de maneira imposta) e ao distanciamento com a realidade das escolas. Os entrevistados também apontaram problemas decorrentes da falta de condições de trabalho e o baixo salário.

- A Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC antiga HTPC) foi criticada com base na postura de desinteresse da maioria dos professores em relação ao ATPC. Os Professores Coordenadores referiram-se a esse momento como um fator dificultador do seu trabalho, tendo em vista que o que deveria ser um momento "formador" acaba sendo uma perda de tempo em decorrência do desinteresse dos docentes e/ou um momento de cobrança para que se cumpram determinações da SEE-SP. A ATPC, de acordo com os entrevistados, ainda serve para reivindicações por parte dos docentes para que se pense coletivamente em soluções para um maior engajamento do corpo discente para com a própria formação. Além disso, alguns entrevistados revelam-se sentir-se pouco preparados, pouco capazes de fazer do ATPC um momento formador.

As falas revelaram também a não compreensão da Coordenação Pedagógica, de modo geral, com o importante foco que lhe cabe: trabalhar o currículo, de modo a organizar o esforço humano coletivo em prol da formação do aluno, e acompanhar de perto o trabalho dos professores a fim de facilitar e orientar o "caminho a ser seguido" (trabalho pedagógico) com

princípios e metas comuns, que possibilitem a construção de uma proposta interdisciplinar, características estas que articulam o currículo e o trabalho coletivo do corpo docente.

Alguns dos entrevistados demonstraram maior clareza sobre esse tema, como revela o depoimento a seguir:

> *"Acho que ao Coordenador Pedagógico falta identidade, porque ele não sabe a sua função, que deveria ser cuidar só da parte pedagógica, mas ele cuida de alunos, ele atende pais, ele cuida da gestão participativa da escola, ele se envolve nas questões de recursos e serviços, porque se não se envolver, o pedagógico não funciona. Então não tem conversa, não tem comunicação. O Professor Coordenador até estimula que tenha reuniões sistemáticas para tratar da prática, mas ele também é responsável pelas questões de resultados desses alunos. Então tem que dar conta do Saresp. Tudo sobra para o Coordenador."* (Sujeito H)

A preocupação com as avaliações externas (Saresp e a Prova Brasil) revelou-se forte. Percebido mais como um mecanismo de controle, imposto e desconexo com a realidade, do qual os Professores Coordenadores deveriam dar conta independentemente dos fatores dificultadores existentes na prática. As avaliações externas têm desmotivado o Professor Coordenador, que se sente na obrigação de atingir metas que não condizem com a realidade da maioria das escolas públicas estaduais paulistas. Diante disso, nossos resultados apontam que os entrevistados que mencionaram a questão das avaliações externas, fizeram-no em tom de angústia. Manifestaram preocupação com os índices a serem alcançados e com o distanciamento dos mecanismos de controle do "chão da escola", visto que, em determinado momento, aplica-se a prova (igual para toda a rede) sem considerar as peculiaridades de cada escola e de cada aluno.

> *"Eles precisam rever o que é a situação da escola no seu dia a dia, na sua ação mesmo. E eu lembro que quando eu estive na oficina pedagógica, a gente vê assim a proposta da Secretaria da Educação, a implantação dos projetos. Então vêm as reuniões para a aplicação do Saresp, então assim, algumas coisas (...) a gente encontra dificuldade de estar desenvolvendo dentro da escola em função de rotinas diferentes, de comunidades diferentes. Então essas coisas precisam ser revistas."* (Sujeito F)

> *"Temos que dar conta da orientação de estudos, orientação de projetos com relação aos professores, discussão sobre o currículo do Estado (.,.)*

> *discussão sobre as avaliações externas da escola, Saresp, Prova Brasil. E as metas, né, que são as metas que vêm propostas da Secretaria de Educação. Então todo ano nós temos um índice a ser alcançado (...).”* (Sujeito D)

Quando questionados sobre o acesso que tiveram aos documentos da reforma, bem como aos materiais formativos, esclarecedores das orientações da SEE-SP, todos os Coordenadores entrevistados revelaram que tiveram acesso. Disseram, inclusive, que há encontros de formação semanais e que a SEE-SP tem canais de comunicação diretos (via telefone e via internet) para instruí-los e tirar dúvidas (do trio gestor), para que eles possam orientar também os professores.

No entanto, alguns entrevistados relataram que, embora o acesso seja fácil, muitas vezes as orientações são confusas e que não conseguem esclarecimentos nem mesmo nas Diretorias. Revelaram ainda que são instruídos (pelas Diretorias) a checar o *e-mail* até duas vezes por turno, pois as orientações mudam rapidamente, e que são eles os responsáveis diretos por transmitir as novas orientações da SEE-SP para os docentes. Este fato faz com que os Professores Coordenadores percebam sua função da seguinte forma:

> *“(...) você está dando aula para o professor que vai dar aula para o aluno. Então você tem que capacitar esse professor direito. Se não, vamos por assim, o professor ele é sempre o espelho do Coordenador. Então você tem que capacitar bem esse professor, para esse professor passar a atividade para o aluno de acordo com as orientações que chegam na escola.”* (Sujeito G)

> *“Ele [o PC] é um multiplicador. Ele pega as orientações na Diretoria e multiplica na escola. Então, você tem que ter um controle bem rigoroso das coisas.”* (Sujeito G)

As informações obtidas parecem indicar que há pouca clareza sobre o que o projeto “São Paulo faz Escola” prevê para a função coordenadora, confirmando nossa discussão. Não estamos aqui julgando se isso é positivo ou negativo, apenas demonstrando que, mesmo diante da exaustiva tentativa da SEE-SP em “treinar” o Professor Coordenador, enviando-lhe materiais explicativos, dedicando-lhe os “Cadernos do Gestor” para ser seu instrumento norteador a conferir-lhe o posto de maior “implementador” da proposta, o fato de os sujeitos não enfatizarem, não traçarem um paralelo constante com o “São Paulo Faz Escola” ao

falarem de suas atribuições nos leva a crer que a urgência das demandas de cada unidade escolar coloca em segundo plano as prescrições para a função.

Talvez os Professores Coordenadores conheçam as prescrições, mas não as entendam (por falta de clareza dos documentos ou pelos constantes redirecionamentos); pode ser que as conheçam, que as entendam mas não as considerem; que as conheçam, que as entendam, que as considerem mas não consigam aplicá-las e/ou mencioná-las por razões diversas. Pode ser ainda que os Professores Coordenadores não as tenham destacado e simplesmente não as sigam à risca, por divergirem político-ideologicamente das orientações e das políticas da SEE-SP, ou ainda pelas lacunas que acreditamos existir entre as prescrições e o cotidiano da escola.

A importância da função do Professor Coordenador para o funcionamento da escola é percebida/reconhecida por todos os entrevistados (ainda que por motivos diferentes). Destacamos a seguir as falas de dois entrevistados, uma vez que por meio delas é possível perceber o trabalho pedagógico como algo que deve ser construído coletivamente, articulado pelo Professor Coordenador.

> *"(...) A escola ela é uma equipe. Se a equipe não trabalha unida, fecha tudo, reformula, começa de novo senão não dá. Então vai desde o Diretor até o pessoal da limpeza, agente de organização, todos. Se não tiver uma equipe, não funciona."* (Sujeito G)

> *"(...) a coordenação envolve esse esforço coletivo, humano, grande (...)."* (Sujeito H)

Em síntese, podemos perceber a relação das fontes de autoeficácia na construção das crenças dos Professores Coordenadores quando os entrevistados atribuem o fato de se sentirem ou não preparados para a própria função às experiências vivenciadas, às trocas com os colegas e à busca (individual) por uma melhor formação. Outro reforço à crença pode ser percebido nos relatos em que o incentivo dos colegas parece fundamental para a autoafirmação e a resolução de problemas e no momento em que dizem não dar conta das demandas quando estão com problemas externos (ainda que alguns tenham dito que conseguem separar totalmente o pessoal do profissional).

O Sujeito G, por exemplo, revelou sentir-se muito capaz de exercer a função de Professor Coordenador. Atribuiu parte dessa segurança aos oito anos em que está na

coordenação. Aperfeiçoa-se profissionalmente ao refletir e ao trocar experiências com os colegas Professores Coordenadores, docentes e gestores de sua escola (tanto nas reuniões na Diretoria Regional de Ensino quanto nas conversas informais com os gestores e docentes). Revelou, também, que não consegue separar os problemas externos do trabalho e que eles afetam seu rendimento. Motiva-se com a localização da escola (próxima a sua casa) e com a comunidade que a escola atende, a qual conhece há muitos anos. Desmotiva-se com o baixo salário e com a fragilidade do plano de carreira do magistério.

Vimos que a questão da motivação está diretamente ligada à crença de autoeficácia. Nas falas dos entrevistados é notório que alguns fatores são desmotivadores, influenciando, portanto, sua percepção da função, como: a desvalorização (política) dos profissionais da educação, o baixo salário, a diversidade de tarefas e a resistência dos docentes. Com isso, entendemos que estão muito arraigadas à percepção da função as dificuldades encontradas que impedem ou dificultam a plena realização do seu trabalho.

A autoeficácia do Professor Coordenador constrói-se com base nas suas fontes de aprendizado pessoal e social, sofre interferência direta do contexto e molda-se com base na motivação, variando de pessoa para pessoa e de contexto para contexto. Esse conjunto de elementos pode ser percebido nos trechos a seguir, que são sínteses de algumas entrevistas:

O Sujeito F revela sentir-se muito capaz para exercer a função de Professor Coordenador, na qual está há um ano. Atribui sua preparação para tal às próprias experiências e às trocas de informação com os colegas. Disse que consegue separar totalmente os problemas externos do trabalho e que encontra motivação na dinâmica desafiadora da escola, nos alunos, nos colegas, etc.; porém, o salário o desmotiva.

Já o Sujeito A, que ocupava a função de Professor Coordenador há pouco mais de seis meses (na data da entrevista/novembro de 2011), revelou sentir-se pouco capaz para o exercício da função. Contou que prestou a prova da SEE-SP (que até aquele momento era prerrequisito para ocupar a função) por insistência da direção da escola, tendo em vista que os demais candidatos não tinham o perfil que a escola buscava. Relatou, ainda, que são os alunos que o motivam a continuar na função e que gosta, na verdade, é de estar em sala de aula. O que o desmotiva são as contradições entre discurso e ação, tanto por parte dos governantes quanto por parte dos colegas de escola. Diz que, apesar de buscar aperfeiçoamento, sente-se mais capaz de realizar suas funções por meio das próprias experiências vividas e da relação direta (de erros e acertos) que mantém com o corpo docente da escola. Entende que é

impossível separar problemas externos e pessoais da vida profissional e que eles acabam, sim, afetando o seu desempenho no trabalho.

O Sujeito B, que estava na coordenação há quase três anos, revelou sentir-se muito capaz para realizar sua função. Disse buscar aperfeiçoamento quando os colegas o motivam a ir além e/ou quando aquilo que está sendo feito pode ser melhorado. Revelou que os desafios diários lhe servem de motivação e que a falta de valorização do trabalho do professor perante a sociedade o desmotiva.

O Sujeito C revelou sentir-se muito capaz para exercer a função de Professor Coordenador, e que não deixa os problemas externos interferirem no trabalho. Atribui sua capacidade para dar conta de suas atribuições ao tempo que está na função (três anos) e à sua busca individual por aperfeiçoamento (por meio de cursos particulares, estudo individual e pelo suporte dado pela SEE-SP, que, em sua opinião, é de fácil acesso, só não busca quem não quer). Sua motivação vem do aluno e a desmotivação, do professor (resistente e desinteressado).

O Sujeito D disse sentir-se muito capaz, capaz ou pouco capaz, conforme os desafios de cada dia. Atribuiu sua percepção de capacidade para lidar com os desafios à própria experiência, vivida diretamente em sala de aula, a qual considera fundamental para o exercício da função de Professor Coordenador (ter experiência em sala de aula e conhecer muito bem a comunidade). Considera também que a troca de experiências com os colegas Professores Coordenadores é uma rica fonte de aprimoramento para o exercício da função. Revelou conseguir separar complemente os problemas externos do trabalho. Motiva-se por trabalhar com Educação de Jovens e Adultos (EJA) e desmotiva-se quando os alunos não demonstram interesse pela educação.

O Sujeito E preferiu não se definir como “muito capaz ou pouco capaz”, mas revelou que é preparado, hábil, competente e esforçado (acredita equilibrar essas características, mas ressalta o esforço pessoal). Sendo assim, aperfeiçoa-se individualmente, estudando, buscando informações e trocando experiências com os colegas. Disse ter se candidatado à função de Professor Coordenador por incentivo dos colegas professores e da direção da escola. Motiva-se com o apoio que tem por parte da direção às suas iniciativas e desmotiva-se com a falta de estrutura para realizar um bom trabalho.

Azzi e Polydoro (2010) atentam para a importância do papel da autoeficácia percebida no contexto educacional e, com base nos estudos de Pajares e Olaz (2008), expõem que essa

crença influencia: as realizações acadêmicas de modo geral, o estabelecimento de metas, a memória, a escolha de carreira, a formação de professores, entre outros. A Teoria Social Cognitiva e seu constructo de autoeficácia representam aqui uma importante ferramenta para olharmos e compreendermos o Professor Coordenador enquanto sujeito, inserido em um complexo sistema social, capaz de transformar e de ser transformado, adaptável a mudanças e indicotomizável da própria dimensão psicossocial.

Portanto, entendemos que estudar a autoeficácia do Professor Coordenador na perspectiva aqui adotada nos permitiu desvelar sua percepção acerca da própria função e dos desafios que esta lhe impõe. Entendemos, também, que este olhar nos possibilitou evidenciar uma importante dimensão do trabalho deste agente: a capacidade de influenciar a autoeficácia dos professores. Sobre a importância do trabalho gestionário na escola enquanto fonte de influência das crenças de eficácia dos demais agentes escolares, Russo e Azzi (2010, p. 14) afirmam que:

> Para estimular a autoeficácia docente e criar as condições favorecedoras (...) é preciso que os gestores da escola, ocupantes das funções de direção, coordenação e supervisão, possuam a crença de que são capazes de influir nas crenças dos professores de modo a que eles se percebam capazes de realizar seu mister.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas a partir dos dados empíricos coletados na pesquisa e apresentados nos capítulos anteriores parecem ser autossuficientes para revelar o quadro geral que envolve a prática dos agentes escolares sujeitos desta pesquisa.

Como anunciado na Introdução, nossa a opção pelo estudo da percepção que têm os Professores Coordenadores das funções que lhes são atribuídas na organização e no funcionamento das escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, definidas pelo Programa "São Paulo Faz Escola", e sobre sua prática cotidiana, justifica-se face à natural complexidade da função, dos entraves contextuais (advindos do próprio sistema escolar) e das reformas em curso (que têm interferência no seu trabalho).

Revelam-se evidentes nas considerações e discussões sobre os depoimentos dos sujeitos da pesquisa que as condições institucionais são adversas para o pleno desenvolvimento das funções de coordenação pedagógica naquelas escolas, ou seja, as dificuldades intrínsecas da coordenação dos recursos humanos no processo pedagógico escolar se ampliam quando realizadas em escolas públicas, em geral constituindo redes organizadas segundo o modelo burocrático, que se revela disfuncional para que as escolas realizem as finalidades que acreditamos que a ela deveriam caber, principalmente a de contribuir para com a formação e emancipação dos sujeitos que por ela passam, bem como, colocar-se a serviço da classe trabalhadora. Porém, entendemos que a escola como se apresenta na sociedade capitalista, é a forma "adequada", ou seja, ela é pensada para assim funcionar segundo os interesses e as necessidades da classe dominante.

Entre os inúmeros fatores que restringem a implementação das políticas educacionais no espaço escolar, revelam-se neste estudo, a partir da percepção dos Professores Coordenadores, os clássicos problemas funcionais, de carreira docente, de política salarial, de formação profissional inadequada dos professores para o exercício do magistério e de descontinuidade administrativa, gerados pela alternância de projetos que se sucedem de acordo com cada novo governo e pela imposição de novas práticas, as quais os docentes não entendem ou não dominam. Em resumo, estes são os problemas e as condições gerais que produzem o desestímulo dos professores em exercício e não atraem novos quadros qualificados para a profissão docente.

Como se pode acompanhar ao longo da apresentação dos resultados e das discussões dos Capítulos III e IV, nossa hipótese de que os agentes escolares responsáveis pela Coordenação Pedagógica nas escolas estudadas não possuem clareza suficiente sobre o que lhes cabe no processo pedagógico e sobre o que lhes atribui o programa “São Paulo Faz Escola” foi confirmada.

Por último, cabe registrar que a análise das falas dos sujeitos da pesquisa revela que alguns deles têm um discurso que beira uma percepção ingênua, que não encontra apoio na competência técnica para a consecução do seu mister e no compromisso político com as finalidades de uma educação comprometida com a transformação social.

Em decorrência de tudo o que vimos até aqui, cremos que não cabe tirar conclusões a partir dos dados e da discussão sobre eles, tendo em vista as próprias limitações metodológicas da pesquisa realizada, de caráter exploratório, que, como anunciado na Introdução, tem como fonte principal o discurso dos sujeitos sobre sua função e prática. Acreditamos, entretanto, que, além de termos cumprido o que foi inicialmente estabelecido como recorte e objetivo para esta pesquisa, os dados empíricos e as discussões sobre eles poderão compor um novo estágio para a retomada da reflexão e para novas pesquisas sobre o tema central aqui desenvolvido.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. A Escola como Ambiente Educativo. **Jornal APASE, Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 13, n. 104, p. 5-8, 2002.

AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely A. (Orgs.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely A. O Papel da Autoeficácia e Autoregulação no Processo Motivacional. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José A.; GUIMARÃES, Suely E. R. (Orgs.). **Motivação para Aprender**: Aplicações no Contexto Educativo. Petrópolis: Vozes, 2010.

AZZI, Roberta G.; ROCHA, Marcia dos S. A Coordenação de Curso e a Autoeficácia Docente. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., CONGRESSO NACIONAL DO FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, 3., 2010. **Actas...** Portugal, 2010.

BATISTA, Sylvia H. S. da S. Coordenar, Avaliar, Formar: Discutindo Conjugações Possíveis. In: PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BERTUNES, Iva E. B. **A Coordenação Pedagógica e os delineamentos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, desde sua criação**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Artigo n. 206, da Educação, da Cultura e do Desporto. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1027008/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988#art206>. Acesso em: 6 nov. 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2012.

BZUNECK, José A. As Crenças de Autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José A. (Orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CARVALHO, Celso do P. F de. Políticas educacionais no contexto de mudanças na esfera pública. In: BAUER, C. et al. (Orgs.). **Políticas educacionais & discursos pedagógicos**. Brasília: Liber Livro, 2007.

COSTA, Elis R. da.; BUROCHOVIT, Evely. Autoeficácia e a motivação para aprender considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely A. J. (Orgs.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. São Paulo: Editora Alínea, 2006.

DUARTE, Rita de C. **O Professor Coordenador das Escolas Públicas Estaduais Paulistas**: Análise das Condições de Trabalho e a Construção do Projeto Político-Pedagógico. 2007. Dissertação **(**Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2007.

FERNANDES, Maria J. da S. **Problematizando o Trabalho do Professor Coordenador Pedagógico nas Escolas Públicas Paulistas**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2004.

FERNANDES, Maria J. da S. **A Coordenação Pedagógica em Face das Reformas Escolares Paulistas (1996-2007)**. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2008.

FERNANDES, Maria J. da S. A Coordenação Pedagógica Face às Reformas Educacionais Paulistas: O Trabalho Desvelado. In: REUNIÃO DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Resumos...** Caxambu, 2010. Disponível em: < http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6106--Int.pdf>. Acesso em: 30 out. 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-124, dez. 2003.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela. **Integração e autoeficácia na formação superior na percepção de ingressantes**: mudanças e relações. 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

IAOCHITE, Roberto T. **Autoeficácia de docentes de Educação Física**. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

KIDDER, Louise (Org.). **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 4. ed. São Paulo: Editora E.P.U., 1987.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora E.P.U., 1986. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Ténicas de Pesquisa**: Planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MATE, Cecília H. **O Coordenador Pedagógico e as relações de poder na escola**. In: PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MURRIE, Zuleica de F. **Caderno do Gestor**: Gestão do Currículo na Escola. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2008. v. 1. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/66437517/2008-Volume-1-Caderno-Do-Gestor>. Acesso em: 7 nov. 2012.

PARO, Vitor H. **Administração Escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PAULA, Adelgício Ribeiro de. O Professor Coordenador no Programa São Paulo Faz Escola: Novos Papéis ou o Velho Continuísmo. In: COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES, 8., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2011.

PAULA, Adelgício Ribeiro de. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: novos papéis ou continuísmo na prática escolar do professor coordenador?** 2012. Tese (Doutorado) **–** Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

PINTO, Umberto de A. **Pedagogia Escolar**: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, Ennia Débora P. B. **A prática do coordenador pedagógico – Limites e perspectivas**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ROMAN, Marcelo D. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar**: **um estudo de caso etnográfico**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

RUSSO, Miguel H. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos Rev. Cient.** (Uninove), São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004.

RUSSO, Miguel H. Trabalho e gestão na escola: especificidades do processo de produção pedagógico. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007a, Porto Alegre. **Anais...** (CD-Rom) Porto Alegre, 2007a.

RUSSO, Miguel H. Contribuições da administração escolar para a melhoria da qualidade do ensino. In: BAUER, C. et al. (Orgs.). **Políticas educacionais & discursos pedagógicos**. Brasília: Liber Livro, 2007b.

RUSSO, Miguel H. Trabalho e administração da escola: desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógico. **RBPAE**, Recife, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

RUSSO, Miguel H.; AZZI, Roberta G. Gestão da Escola e Crenças Docente de Eficácia Pessoal e Coletiva. In: CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 6., CONGRESSO DO FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, 4., 2010, Portugal/Espanha. **Anais...** Portugal/Espanha, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/90.pdf.>. Acesso em: 10 set. 2012.

RUSSO, Miguel H.; CARVALHO, Celso. A política educacional do governo Serra. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL, 4., Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC38.pdf>. Acesso em: 30 out. 2012.

RUSSO, Miguel H.; CARVALHO, Celso. **A reforma da educação no Estado de São Paulo e sua objetivação na prática escolar**: dimensões curricular, avaliativa, gestionária e laboral. PPGE – UNINOVE, Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional, Projeto de Pesquisa, 2009.

RUSSO, Miguel H.; SILVA, Valéria A. Coordenação pedagógica na gestão da escola pública: fundamentos e obstáculos à sua consolidação na prática escolar. In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE, 8., ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE-SP, 12., 2012, São Paulo, **Anais...** São Paulo, 2012.

SÃO PAULO. Lei Complementar n. 114, de 13 de novembro de 1974. Institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 13 novembro de 1974. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/1974/lei%20complementar%20n.114,%20de%2013.11.1974.htm>. Acesso em: 6 nov. 2012.

SÃO PAULO. Lei Complementar n. 201, de 9 de novembro de 1978. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 9 de novembro de 1978. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/208829/estatuto-do-magisterio-de-1978-lei-complementar-201-78-sao-paulo-sp>. Acesso em: 6 nov. 2012.

SÃO PAULO. Resolução n. 28, de 4 de abril de 1996. Dispõe sobre o processo de escolha para a designação de professor para exercer as funções de coordenação pedagógica nas escolas da rede pública estadual e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 4 abril de 1996. Disponível em: <http://profcoordenadorpira.blogspot.com.br/2008/12/resoluo-se-96-de-23-12-2008.html>. Acesso em: 6 nov. 2012.

SOUZA, Suelen B. de. **Crenças de Gestores Escolares do Ensino Médio**. Relatório de Iniciação Científica, NEAPSI. Faculdade da Educação Unicamp, Campinas, jul. 2012.

WITTMANN, Lauro C. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96, 2000. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf.>. Acesso em: 21 de dez. 2010.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

APÊNDICE

Questões para o Professor Coordenador:

1) Há quanto tempo você exerce a função de Professor- Coordenador?
2) Você poderia descrever a sua prática no trabalho destacando suas principais ações?
3) Você se sente desafiado no seu dia a dia de trabalho? Por quê?
4) Você se sente sobrecarregado em relação às suas funções de trabalho? Por quê?
5) Entre: pouco capaz e muito capaz – como você se sente para realizar seu trabalho?
6) Você tem conhecimento e/ou teve acesso a algum documento da Reforma Estadual da Educação do Estado de São Paulo (2007) – "São Paulo Faz Escola"?
7) Você entende que há uma diferença (lacuna) entre o que se espera da função de Professor- Coordenador e o que de fato é possível realizar na prática? Por quê?
8) Você gosta do que você faz? Por quê?
9) O que o motiva no seu ambiente de trabalho?
10) O que o desmotiva no seu ambiente de trabalho?
11) Você se sente preparado para exercer a função de Professor- Coordenador? Como se deu (se dá) essa preparação?
12) O que você entenderia por melhorias nas suas condições de trabalho?
13) Você se julga um profissional hábil, competente, esforçado e/ou preparado?
14) Você entende que consegue separar problemas externos ou pensa que eles acabam por afetar seu desempenho no trabalho?
15) Você se considera peça importante para o funcionamento do seu ambiente de trabalho? Por quê?
16) Quando você não obtém êxito na realização de alguma atividade no trabalho, como reage?
17) Quais são os recursos que você costuma utilizar no intuito de melhorar sua prática ou resolver problemas?
18) Como você percebe o corpo docente da escola em relação à sua atividade?
19) Como você percebe os demais gestores da escola em relação à sua atividade?
20) Como você percebe o corpo discente da escola em relação à sua atividade?
21) Como você percebe a comunidade escolar em relação à sua atividade?
22) Quais são suas principais fontes de aprendizagem para o aprimoramento de sua função?

23) O que você definiria como experiências positivas e negativas no exercício de sua função de Professor – Coordenador ?
24) Você pensa que seu ambiente e sua rotina de trabalho propiciam que você faça uso das suas qualidades e competências? Por quê?
25) Como você reage a experiências de sucesso e fracasso de modo geral?
26) De que maneira você percebe as políticas em educação no seu cotidiano?