

**PASSAGEM DE PROFESSOR A PROFESSOR COORDENADOR:
A DIMENSÃO AFETIVA EM FOCO**

GROPPO, Cristiane – PUC-SP

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de – PUC-SP

GT-20: Psicologia da Educação

Introdução

Na rede de ensino estadual paulista, uma das funções que o docente pode exercer é a de professor coordenador. Função e não cargo, isto é, não passa por um concurso público para ser efetivado, embora tenha que atender a certos requisitos: ter 3 anos de efetivo exercício no quadro do magistério, possuir licenciatura plena em qualquer área e ser aprovado em um processo de seleção, executado pela Diretoria de Ensino¹. Aprovado neste, o candidato a professor coordenador identifica a escola que tem vaga para a função. Em dia determinado pela escola, este e os demais interessados apresentam seu plano de trabalho ao Conselho de Escola² ou à equipe docente da escola, preferencialmente no horário de trabalho pedagógico coletivo - HTPC, horário semanal remunerado que têm os professores para, em conjunto, discutir questões da escola. É aprovado, caso se apresentem vários candidatos, aquele que melhor atenda às expectativas do grupo³.

A partir desse processo, e da homologação da seleção pela Diretoria de Ensino, o novo professor coordenador passa a exercer a função, não mais responsável por uma sala de aula, mas responsável pelo cumprimento dos objetivos propostos e aprovados que envolvem toda a equipe escolar (da escola onde já atuava ou uma nova escola).

Em nossa percepção, o início da carreira tem sido árduo para muitos professores coordenadores. Acostumados a cuidar da sua própria sala de aula, passam a com conviver com uma diversidade imensa de obrigações e a visualizar não somente a sua classe, mas também o conjunto de classes de uma escola, com toda sua complexidade, inserida em um sistema escolar mais amplo. O momento da passagem

¹ No estado de São Paulo temos 90 Diretorias de Ensino.

² O conselho de escola obedece a seguinte composição: 40% de docentes, 5% de especialistas em educação, exceto o diretor da escola, 5% dos demais funcionários, 25% de pais de alunos e 25% de alunos.

do papel de professor para o de professor coordenador é, via de regra, um momento de turbulência afetiva. Discussões têm sido feitas sobre o "choque com a realidade" de professores iniciantes. Dá-se o mesmo com os professores coordenadores? O que os leva a procurar a nova situação de trabalho? Quais os sentimentos e emoções do professor antes de iniciar a função e quando se torna professor-coordenador? Quais as situações indutoras para essas emoções e sentimentos? Com quem conta ele para facilitar essa passagem?

Estas questões nos instigaram a desenvolver uma pesquisa sobre a temática. Definimos, então, o objetivo da pesquisa: *identificar os sentimentos e emoções manifestados na passagem de professor para professor coordenador do período noturno na escola pública, nos dias que antecedem o início de suas atividades e nos primeiros meses na nova função, bem como compreender as situações indutoras desses sentimentos e emoções.*

Referencial teórico

Ao considerarmos a afetividade como elemento constituinte da pessoa do professor coordenador, o referente teórico que nos pareceu mais adequado foi a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon⁴ (Wallon, 1975 e Wallon, 2007), teoria cujo eixo principal é a integração em dois sentidos: do organismo meio e dos conjuntos funcionais. Nessa teoria, os conjuntos ou domínios funcionais compõem o psiquismo humano: *"os domínios funcionais entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão portanto os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa* (Wallon, 2007:117). São estudados separadamente apenas para efeito de descrição, o que *"não pode ser feito sem certa artificialidade"* (Wallon, 2007:113). Fazemos esta observação, porque neste trabalho vamos nos referir principalmente ao domínio ou conjunto afetividade, mas considerando sempre que afetividade, cognição, ato motor estão imbricados, e só podem ser vistos em termos de preponderância, e não de exclusividade.

A afetividade postulada pela teoria é a disposição que tem o ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno a partir de sensações agradáveis ou

³ Referimo-nos a estes requisitos porque eram os que estavam em vigor ao tempo da pesquisa que será relatada (2005). A Resolução SE 88, de 19/12/2007 estabeleceu novas normas de credenciamento para a função de professor-coordenador.

⁴ Henri Wallon nasceu em Paris em 1879 e faleceu na mesma cidade em 1962. Teve intensa atuação nos movimentos sociais de sua época. Foi médico, psicólogo, pesquisador, educador.

desagradáveis. Na evolução da afetividade, aparecem: emoções (o predomínio é da ativação fisiológica), sentimentos (o predomínio é da ativação representacional) e paixão (o predomínio é da ativação do auto-controle).

Sobre o meio, conjunto mais ou menos duradouro das circunstâncias nas quais se desenvolvem as pessoas, Wallon esclarece:

O meio é o complemento indispensável do ser vivo. Ele deve corresponder às suas necessidades e às suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras... Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam suas possibilidades de evolução e de diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal... Os meios em que vive e aqueles com os quais sonha são a fôrma que deixa nela sua marca. Não se trata de uma marca recebida passivamente. (Wallon, 1986: 168,169, 171)

Em cada meio (urbano, rural, escola) temos diferentes grupos “*cujas existências baseiam-se na reunião de indivíduos que mantêm entre si relações que determinam o papel ou o lugar de cada um no conjunto.*” (Wallon, 1986: 171)

Procedimentos metodológicos

Participaram da pesquisa cinco professores coordenadores do período noturno de cinco escolas estaduais públicas de uma Diretoria de Ensino da Grande São Paulo, selecionada para a pesquisa. Somente estas cinco unidades admitiram novos professores coordenadores no início do ano letivo de 2005, ano no qual a pesquisa foi realizada. Dos participantes, três são do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades que variam de 33 a 48 anos e o tempo de magistério varia de 6 anos a 24 anos. Todos os profissionais, pela primeira vez em sua trajetória na educação, passam pela experiência de coordenação. São eles: Luiza, Fernando, Mateus, Julia e Carolina⁵.

Quanto às escolas dos entrevistados, uma está situada no centro, enquanto as outras localizam-se na periferia da cidade. O número de alunos, nas unidades escolares, varia de 967 (de Fernando) a 2377 alunos (de Julia) , somando-se os três períodos: manhã, tarde e noite.

Por ser a identificação de sentimentos e emoções e as respectivas situações indutoras o objetivo principal deste estudo, consideramos a entrevista o meio

⁵ Os nomes são fictícios.

adequado para a busca de dados. Este procedimento tem a vantagem de favorecer uma relação interativa entre entrevistador e entrevistado, atendendo ao alerta de Rey (1999) de que nas ciências humanas o que se apresenta é um sujeito interativo, motivado, intencional.

Foram dois os momentos da entrevista (que ocorreram em dias diferentes entre os meses de novembro a dezembro de 2005): o primeiro para captar histórias de vida dos depoentes e o segundo para devolutiva dos dados obtidos no primeiro momento e para captar sentimentos e emoções (e situações indutoras) envolvidos na mudança de função.

A primeira entrevista teve como questão desencadeadora: “conte um pouco da sua vida, do seu processo de escolarização e as razões da escolha do magistério”. A entrevista produziu extenso material e foi utilizado o biograma como meio de organização dos dados coletados e para sua devolutiva. Biogramas são sínteses esquemáticas dos acontecimentos relatados para mapear as trajetórias biográficas – profissionais (Bolívar, 2002).O biograma, de cada professor-coordenador, foi ordenado em seis colunas, em ordem seqüencial: fases (da formação e da trajetória profissional), ano, idade, tempo de docência, acontecimentos e valoração (das situações relatadas). Foi preenchido conforme a cronologia: dos primeiros anos relatados até os fatos mais recentes. Na devolutiva (segunda entrevista), o entrevistado era convidado a preencher as lacunas que o primeiro momento da entrevista havia deixado, indicar alterações necessárias, relacionar acontecimentos marcantes de sua trajetória. Conhecer o percurso dos professores-coordenadores auxiliou a entender, muitas vezes, a razão de certas atitudes e a sua maneira de pensar.

Nessa segunda entrevista, esta teve uma seqüência para captar sentimentos e emoções (e situações indutoras) manifestados na mudança de função, a partir de um roteiro: 1) por que você quis ser professor-coordenador? 2) Como você se preparou para tornar-se professor-coordenador? 3) Conte como foram os primeiros dias na nova função. 4) Você teve a orientação de alguém? 5) Conte algum fato ocorrido, nos primeiros meses, que marcou o início de sua nova função.

Após a transcrição das entrevistas, os dados foram agrupados em um quadro, no qual foram registradas as reações corporais dos depoentes, no momento da entrevista, os sentimentos nomeados pelos depoentes e a identificação de sentimentos

captados pelo pesquisador. Essa primeira sistematização dos dados facilitou a compreensão das situações indutoras para as emoções e sentimentos captados.

Resultados

A trajetória profissional e pessoal

As histórias de vida dos cinco depoentes permitiram compreender os conhecimentos trazidos para a função de professor-coordenador. É a sua bagagem, é a experiência que cada um carrega consigo.

Comparando as histórias de vida relatadas pelos entrevistados, duas situações sobressaem: os sentimentos de tonalidades agradáveis aparecem com maior frequência quando o recém-chegado tem a sua formação toda voltada para a área educacional (Luiza, Julia e Fernando); e/ou quando o entrevistado iniciou muito jovem como docente e na sua trajetória profissional lecionou desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (Luiza). Luiza apresenta um olhar mais aguçado em relação ao grupo de professores na sua nova função. A experiência apurou o saber ouvir e a preocupar-se em desenvolver a parte pedagógica. Luiza, Julia e Fernando manifestam sentimentos de satisfação, alegria e valorização, principalmente Luiza.

Por outro lado, na segunda situação, está Mateus cuja formação foge da área educacional (fez somente complementação pedagógica) e sua experiência profissional é voltada para empresa (na rede bancária). Mateus, em seu depoimento, revela preocupação maior com a parte administrativa do que a pedagógica. Em certas atividades, na nova função, o nosso entrevistado demonstra inquietação e desapontamento quando os professores não entregam as tarefas solicitadas por ele, basicamente de secretaria de escola.

Cabe destacar que Carolina passou por inúmeras dificuldades ao longo da sua trajetória. Observando as reações corporais, durante seu relato, mostrou-se firme, segura e tranqüila. Não apresentou mudanças de entonação e sorriu muito pouco. Expressa, porém, que as intempéries da vida, as dificuldades não a desanimaram, pelo contrário, fizeram-na mais forte e sem medo de enfrentar as mudanças. Considerando-se uma profissional que enfrenta o novo, sente-se desanimada quando a sua equipe docente rejeita conhecer novas propostas de ensino.

Ao analisarmos a trajetória profissional até a chegada a professor coordenador o que sobressai é a o valor da experiência, acumulada ao longo do tempo, na docência. Esta dá maior segurança para enfrentar os novos desafios da função.

Os sentimentos e emoções envolvidos na mudança da função

Uma primeira constatação ao ler as entrevistas (e a sistematização apresentada no quadro) é que nenhum entrevistado havia pensado em ser professor coordenador. O sentimento de indiferença prevaleceu em relação a almejar uma nova função. Então, se todos os participantes desta pesquisa não buscavam ser professores coordenadores, qual a razão para o fazerem? A resposta está no grupo. A decisão partiu da influência do corpo docente de cada escola. Os colegas incentivaram os depoentes a participarem do processo seletivo, enfatizando que, se eles fossem professores coordenadores, fariam um bom trabalho; mais ainda – que seria bom se escolhessem a própria escola. É importante frisar que Luiza também foi influenciada por outro grupo: a família.

Na teoria walloniana, o grupo é o espaço de aprendizagem no qual a pessoa pode perceber-se, ou seja, tomar consciência do eu, através da confrontação com o outro. Isso significa que é nas relações com o outro que o sujeito reconhece as suas dificuldades, limitações e fraquezas, bem como as suas qualidades. E o grupo lhe impõe novos desafios. Afirma Wallon:

A estrutura de um grupo não é uma soma de relações interindividuais. Se ele existe, sua existência deve-se, sem dúvida, à presença de seus membros e ao que eles lhe dão de si próprios. O grupo dependerá, então, do que eles são e do que fazem, mas, em troca, ele impõe suas exigências. Ele dá novas formas e objetivos específicos às atividades de seus membros. A decisão não é mais a resultante da escolha ou de atrativos puramente individuais, obedece a certos imperativos que dependem das tarefas, dos hábitos ou dos ritos do grupo. (Wallon, 1986: 177,178)

Dessa forma sentimentos de indiferença pela função transformaram-se em sentimentos de pertencimento, valorização e satisfação. Os entrevistados, mesmo adultos com características diferentes dos jovens e adolescentes, porque já centrados em si e no outro, passaram a ter o desejo de estar na coordenação, com o entusiasmo da juventude: confiantes que poderiam fazer algo de bom para a escola, transformá-la, inovar seu processo pedagógico. Em seu entusiasmo, construíram a escola ideal, com a certeza de que seria possível alcançá-la.

Uma segunda constatação, e lembrando que a teoria de Henri Wallon baseia-se numa visão não-fragmentada do desenvolvimento humano, buscando compreender o indivíduo do ponto de vista da integração do ato motor, da afetividade e do conhecimento, no exercício da leitura e comparação entre os relatos, percebe-se que os depoentes prepararam-se para exercer a função de professor coordenador levando em consideração mais a dimensão cognitiva.

É certo que na fase adulta, muito embora o movimento, a afetividade, a cognição estejam imbricados, a preponderância é do cognitivo. É o que define a passagem da puberdade e adolescência para a idade adulta: passa-se a ter objetivos claros tanto no trabalho quanto nos estudos. *“o plano é atingido quando o desenvolvimento da pessoa e dos conhecimentos pode orientar-se segundo opções e fins definidos.”* (WALLON, 1975: 71)

Assim, os participantes dessa pesquisa estudaram textos sobre as atribuições do professor-coordenador, fizeram cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e, para Carolina, ter finalizado a faculdade há pouco tempo ajudou na compreensão da função. No entanto, estudar, para os futuros professores coordenadores, tinha um objetivo evidente: passar na prova de seleção. Preparar-se para exercer a função é estar em condições de ser aprovado no exame e não em preocupar-se com a atuação, de fato, de um professor coordenador.

Os depoimentos evidenciaram ainda que a preparação para tornar-se professor-coordenador é um momento solitário, com cada profissional recluso em seus livros. Porém, percebe-se que os participantes dessa pesquisa não se dão conta da importância de que a sua formação é também constituída no grupo e no ambiente escolar. Parece que a rotina da docência levou-os a se perceber cada um resolvendo os seus próprios problemas.

Segundo Wallon *“ a formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ser uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar.”* (WALLON, 1975: 366). É certo que todos os entrevistados estão experimentando ser professores-coordenadores pela primeira vez. Entretanto, possuem conhecimento obtido pela prática do dia-a-dia na docência, o que revelam na trajetória A teoria e a reflexão das experiências vividas são igualmente importantes na preparação para exercer a função de professor coordenador, mas os depoentes não citam tal fato na segunda entrevista. Se por um lado, a

experiência vivida pelos participantes dessa pesquisa não foi mencionada em relação à preparação para tornar-se professor coordenador, as experiências alheias (dos pares), passaram a ser uma fonte rica para o processo de aprendizagem na nova função.

O sentimento de confiança predominou no depoimento dos cinco professores coordenadores, ao falarem da preparação para a função. Os gestos, durante esse momento da entrevista , simbolizaram tranquilidade. A leitura de materiais relacionadas à atribuição do trabalho e ao conhecimento da escola em que iriam atuar, parecia lhes permitir agir com segurança.

No entanto, a nomeação revelou-se um processo rápido. Segundo relatos dos depoentes, entre o desejo de estar na função e vir a ser professor coordenador passou-se de uma semana a um mês. Esse curto intervalo justifica, em parte, o excesso de confiança que levou-os a dizer que se sabe do trabalho ou que não é necessário preparar-se para atuar. O processo não admite, ao menos, pensar na responsabilidade que virá a ser a designação de professor coordenador. Ao entrar na função, sentimentos de confiança e indiferença deram logo lugar a sentimentos de tonalidades desagradáveis, porque verificaram que ser professor-coordenador não é tão simples como parecia ser e que as orientações recebidas, apenas no plano cognitivo, ajudaram pouco. Luiza, por exemplo, relata que a oportunidade de ler um jornal oferecido pela vice-diretora, ajudou-a a compreender melhor as atribuições de professor coordenador. Mas, apesar da disposição da gestora em entregar material a fim de esclarecer as suas dúvidas na nova função, não houve preocupação em atender às suas necessidades e as suas exigências de afeto. Nesse momento de transição de professor para professor-coordenador, Luiza não foi observada como uma pessoa completa, em cada um de seus domínios funcionais. Se a gestora olhasse atentamente para Luiza e suas necessidades, a orientação seria um momento de encontro entre as duas. Encontro no sentido de reconhecer um clima afetivo, de expor suas indecisões e angústias, suas satisfações e alegrias, um momento de ouvir/ falar.

Os professores-coordenadores, no início de suas atribuições, foram se percebendo solitários e tentaram compreender a função sozinhos: lendo e participando de cursos fora do ambiente de trabalho. Mas nossos entrevistados não demonstraram reações perante a falta de uma orientação mais humana, baseada nas relações interpessoais. Mantém a consolidação do processo pelo qual passaram na docência, ou

seja, cada um é responsável por si próprio. O professor coordenador não se dá conta disso.

Outra possibilidade que os recém-chegados à função perceberam para sair do isolamento foi recorrer aos colegas, também professores coordenadores, do período diurno e até mesmo de unidades diversas. O intuito de comunicar-se com outros profissionais foi para atravessar a fase de confusão, de imperícia, típica do início de uma nova etapa na carreira. Na teoria de walloniana, o estado de consciência nebulosa é um estado sem delimitações próprias de ação. Comum na crise da personalidade nas crianças por volta de três anos, a criança sente a necessidade de imitar. Situação semelhante ocorreu nos professores coordenadores iniciantes. A confusão, a consciência nebulosa de não saber suas atribuições, do eu depender da vontade do outro, gera também a necessidade de imitar. Imitando, o principiante interessa-se pelas outras pessoas e procura conhecê-las melhor no objetivo de afirmar-se como pessoa.

Wallon argumenta que, na imitação, *“a criança não se dirige a todos indistintamente, mas às pessoas que, por um motivo qualquer, se impõem a ela. Originalmente é um desejo mais ou menos total de se unir às pessoas por uma espécie de participação afetiva.”* (WALLON, 1986: 100). Dessa maneira, os professores coordenadores imitam para serem aceitos pelo grupo, mas, a imitação é de pessoas que possuem conhecimento e experiência que, de alguma forma, servirão de recursos nas suas atuações.

Os primeiros contatos dos professores coordenadores principiantes, em sua nova realidade, levaram a, tanto sentimentos de tonalidades agradáveis, quanto a tonalidades desagradáveis, e as situações indutoras referem-se ao acolhimento concedido ao recém-chegado, ao comprometimento da equipe docente no processo de formação e às situações de conflitos entre os envolvidos na unidade escolar.

Os novos professores coordenadores tiveram uma boa receptividade da equipe docente, fato que possibilitou o surgimento de sentimentos de alegria. Embora a recepção tenha sido positiva, as interações identificadas durante o período de formação ou nas reuniões de HTPC manifestaram-se de diferentes formas. Para Luiza, Julia e Fernando, os encontros permitiram verificar um acolhimento verdadeiro, ou seja, uma equipe docente preocupada em auxiliar o recém-chegado professor coordenador e desenvolver com ele um bom trabalho. Para Mateus e Carolina, os

primeiros contatos tão calorosos e amigáveis transformaram-se em relações pautadas no desinteresse, na falta de um olhar mais aguçado para as necessidades afetivas do nosso elemento da equipe.

Diferentes situações foram reveladas pelos entrevistados, nos primeiros meses de trabalho, e delas decorreram diferentes sentimentos:

* dependência dos professores, esperando do profissional a resolução de todas as situações. Nesses casos os sentimentos de tonalidades desagradáveis são representados pela tristeza, mágoa, insatisfação do professor coordenador;

* expectativa de acompanhamento do professor em serviço, num sentido amplo, tanto na oferta de conhecimentos pedagógicos ao grupo docente, quanto para ouvir seus problemas individuais, que envolvem angústias, depreciações, resistências. Envolver-se com os sentimentos dos professores traz um certo cansaço, um desânimo de tudo ser canalizado na figura do professor coordenador. Cabe lembrar que o professor coordenador do período noturno já passou por inúmeros afazeres antes de chegar à escola. Por uma questão financeira, todos os entrevistados relataram ter uma segunda ou até terceira ocupação além da coordenação. Chegam a trabalhar oito horas durante o dia e somando-se o noturno, totalizam treze horas de trabalho diariamente, jornada de trabalho que nem sempre permite ao professor coordenador condições de comprometer-se em relação aos sentimentos do grupo docente.

* situações de conflitos⁶ que envolviam professores e alunos, o que acarreta sentimentos de tonalidades desagradáveis. O professor coordenador é visto como a pessoa mais indicada pela equipe escolar para resolver os conflitos. O professor-coordenador recém-chegado à função que nos primeiros dias se vê no meio de desacordos abrangendo o corpo docente e discente da unidade escolar não tem ainda um “saber fazer” para essas situações. Sua atuação até então era só com alunos, em sala de aula. Indecisos, inseguros, os entrevistados relatam que tentaram resolver os problemas gerados, utilizando-se do arsenal adquirido em sua atividade docente.

Ao tentar resolver as situações conflituosas, os professores coordenadores foram embebedos pela emoção. Segundo Wallon (1975 ; 86) “ *a emoção tem o poder de invasão, que precede toda reflexão* ” .Nos relatos, aparecem as três propriedades da emoção descritas pela teoria de Wallon: contagiosidade, plasticidade e regressividade. Os entrevistados contagiaram-se pelas circunstâncias,

deixando-se levar pelas atitudes de alunos e professores. Irritados, magoados, desapontados não conseguiram manter o predomínio cognitivo e tiveram dificuldades de reagir coerentemente a fim de compreender as razões dos embates e dos envolvidos.

Neste percurso inicial, em alguns momentos dos relatos, ficou evidente o arrependimento de tornar-se professor coordenador. Após a designação começam as dúvidas, outras funções vão se agregando ao coordenador e o trabalho torna-se cada vez mais complexo, abrangendo todos os agentes escolares, alunos e comunidade. Os recém-chegados professores coordenadores sentem-se solitários na nova função. Em quem apoiar-se? A quem pedir ajuda? Frisaram o quanto seria proveitoso se a equipe gestora estivesse ao lado neste delicado momento. Queixam-se da falta de tempo decorrente da organização escolar e das condições de trabalho.

A indisciplina dos alunos, por exemplo, é citada várias vezes pelos respondentes de escolas localizadas no subúrbio, ao contrário do entrevistado que coordena uma unidade no centro do município. Concordamos que existem escolas de periferia onde o índice de violência é alto, e que, via de regra, as escolas que estão situadas em local privilegiado têm mais recursos, sobretudo lazer e segurança, mas este não é o único fator responsável pela indisciplina, o que não perceberam os novos coordenadores.

O meio também influencia o desvio da função quando se refere a uma escola de grande ou pequeno porte. O desvio de função, apontado como causador de frustrações e decepções, além da falta de uma organização interna é fruto de um sistema que pouco colabora com o desenvolvimento da pessoa do professor coordenador. Nas escolas de grande porte há somente um professor coordenador no período noturno, que se responsabiliza pelo atendimento de 30 ou 40 professores e de 800 ou 900 alunos. Já nas escolas de pequeno porte, o número reduzido de alunos faz a quantidade de funcionários diminuir, contribuindo ainda mais para o desvio de suas atribuições.

A situação agrava-se quando o entrevistado reporta-se às diversas modalidades de ensino encontradas na escola pública estadual. O professor coordenador sai da sua sala de aula e depara-se com professores e alunos de Ensino Regular, Telessala, Suplência e Educação Especial. De que forma trabalhar com tanta

⁶Conflito no sentido de batalhas e colisões que ocorrem entre duas ou mais pessoas, e não no sentido

diversidade? Por recair sobre seus ombros toda a responsabilidade pedagógica da unidade escolar, qual a qualidade do trabalho que pode realizar? A escola real apresenta-se bem diferente da escola pensada quando propôs-se a atuar na nova função.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo identificar os sentimentos e emoções manifestados na mudança de função de professor para professor coordenador, nos dias que antecedem o início das suas atividades e nos primeiros meses na nova função, bem como compreender suas situações indutoras. Sintetizando, antes da entrada na função de professor coordenador prevalecem os sentimentos de tonalidades agradáveis que ainda prevaleceram nos primeiros dias no exercício da função. Nos primeiros meses, já designado, superam os sentimentos de tonalidades desagradáveis.

Em linhas gerais, antes do início na função, há uma seqüência de fatos que acarretam sentimentos de indiferença, valorização, encorajamento e confiança, respectivamente.

- **sentimentos de indiferença pela função:** os professores, na sua maioria, não almejam ser professores-coordenadores, o que os impulsiona é a influência do grupo docente ou da família;
- **sentimentos de valorização:** o aspirante à função, indicado por seus pares, passa a sentir-se valorizado pelo grupo. Percebe-se como alguém que faz diferença no grupo. Talvez a sociabilidade, o aspecto de liderança, o conhecimento pedagógico, a capacidade de articulação e até questões de gênero, mas isso o valoriza;
- **sentimentos de encorajamento:** a valorização do grupo traz, por consequência, um estímulo para experimentar tornar-se professor-coordenador; na certeza que algo pode ser feito por ele a fim de melhorar as condições de trabalho na unidade escolar;
- **sentimentos de confiança:** nesta fase, o docente está com a idéia fixa de concorrer à vaga de professor-coordenador e convicto da sua chance de vencer a eleição, pois foi indicado pelo grupo. O aspirante prepara-se ou não para exercer a função de professor coordenador. Entretanto, permanece confiante na sua capacidade e pensa saber do trabalho a ser desenvolvido na escola.

Os sentimentos de confiança e segurança, manifestados nos dias que antecedem a função são “quebrados” logo nos primeiros meses de designação, o que nos dá indícios da falta de uma formação adequada antes do ingresso do professor como coordenador ou no início do exercício. Isso não é responsabilidade dele, mas de políticas públicas. A formação, inicial ou continuada, seria de grande valor para o entendimento do complexo trabalho da coordenação.

Ao iniciar suas atividades, o recém-chegado professor-coordenador depara-se com os vários elementos que abrangem a função e ocasionam, em grande parte, sentimentos de tonalidades desagradáveis. Estes sentimentos foram decorrentes:

- **da formação :** o professor coordenador com formação ou graduação que não seja a área educacional e que além da coordenação atua em outros setores profissionais, apresenta dificuldades ao desenvolver o trabalho na função;
- **do meio social:** a falta de um acolhimento autêntico na chegada do novo professor coordenador, tanto da equipe gestora quanto da docente acarreta sentimentos de mágoa, tristeza, insatisfação. No processo de formação dos professores, principalmente nas reuniões de HTPC, o não-comprometimento e não-envolvimento da equipe docente fazem o recém-chegado professor coordenador estar diante de grupos que criticam sem fundamentação e aqueles que apenas ouvem e se acomodam. Temos, ainda, as situações de conflitos que geram transformações no professor coordenador. Logo no início da sua função, o professor coordenador depara-se com situações conflituosas. O profissional decepção-se, sente raiva e irritação ao tentar resolver estes embates.
- **da questão financeira:** uma característica dos professores-coordenadores do noturno é a dupla ou tripla jornada, assim, ele já passou por inúmeras atividades durante o dia. As relações interpessoais, em certos casos, podem ser dificultadas pelo cansaço e pelo desânimo do professor-coordenador;
- **do aspecto organizacional:** o desvio de função é uma das principais causas de descontentamento por parte dos novos professores-coordenadores. Assim, a parte pedagógica fica prejudicada e conhecer o grupo docente é uma tarefa difícil de ser alcançada. Outro ponto são as diferentes modalidades de ensino encontradas no período noturno: Ensino Regular, Telessala e Suplência. Apesar de não haver Educação Especial à noite, o professor-coordenador é responsável pela formação dos docentes, desta modalidade, do período vespertino, já que estes cumprem o HTPC em

conjunto com os docentes do noturno. Sem formação específica para trabalhar com tanta diversidade, o professor coordenador sente-se impotente para auxiliar os professores.

Os sentimentos de tonalidades desagradáveis talvez expliquem a rotatividade de professores-coordenadores na rede pública estadual paulista. A descontinuidade das ações na escola, em decorrência desse fato é danosa. Sai um profissional, entra outro e o processo se reinicia, pois cada um carrega consigo a sua bagagem de experiência.

Se a administração pública entender que a função de professor-coordenador é fundamental na articulação do grupo docente, na elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica da escola deve oferecer condições para a realização de suas atividades. Causa-nos esperança o fato de que as normas atuais que disciplinam o credenciamento do professor coordenador na rede pública estadual paulista, estabelecem um coordenador por segmento de ensino oferecido pela escola, bem como uma gratificação salarial na função. Quanto à formação em serviço, também prevista, não temos ainda elementos para apreciar.

Concluimos este texto expressando o desejo de que os relatos de nossos entrevistados sejam levados em conta para reflexão por todos os envolvidos na tarefa educativa, nos diferentes níveis do sistema escolar, e que numa próxima pesquisa sobre professores coordenadores iniciantes, os sentimentos de tonalidades agradáveis preponderem sobre os sentimentos de tonalidades desagradáveis.

Referência Bibliográfica

- Bolívar, A. . *Profissão professor: itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: EDUSC, 2002.
- Rey, F.G. *La investigación cualitativa en psicología*. São Paulo: Educ, 1999.
- Wallon, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa, Editorial Estampa, 1975.
- _____. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. Do ato ao pensamento: imitação e representação. In: Werebe, M.J.G. e Brulfort, J.N. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. O papel do outro na consciência do eu. In: Werebe, M.J.G. e Brulfort, J.N. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.

- _____. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: Werebe, M.J.G. e Brulfort, J.N. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.