

O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA SEDUC-SP COMO REFORMULADOR DE POLÍTICA EDUCACIONAL

THE SEDUC-SP PEDAGOGICAL COORDINATOR AS
A REFORMULATOR OF EDUCATIONAL POLICY

EL COORDINADOR PEDAGÓGICO DEL SEDUC-SP COMO
REFORMULADOR DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

*Nonato Assis de Miranda¹; Sanny Silva da Rosa²;
Antonio Jovem de Jesus Filho³*

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa⁴ que analisou as repercussões do gerencialismo e da performatividade, materializadas no Método de Melhoria de Resultados (MMR) na perspectiva do coordenador pedagógico (CP) da rede estadual paulista (Seduc). As bases teóricas foram construídas a partir dos conceitos de performatividade, gerencialismo e de atuação de políticas (policy enactment) de Stephen Ball. A pesquisa foi orientada pelos fundamentos da abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico, análise documental e levantamento empírico. Os dados empíricos foram coletados em um Grupo de Discussão (GD), cujo propósito foi identificar as concepções dos CP sobre o MMR e seu papel como membro da gestão escolar. Além disso, buscou explorar as formas de atuação do coordenador pedagógico para colocar em prática o MMR. Para a realização da análise do material empírico coletado, optou-se pelo recurso metodológico da Análise de Prosa (AP). Os dados coletados evidenciaram que os CP da rede estadual paulista, ainda que sejam obrigados a atender a demandas por desempenho e cumprimento de metas, não atuam como mera caixa de ressonância da Seduc, mas adotam um discurso autoral e estratégias de ação que recontextualiza o MMR, adaptando-o à realidade e ao contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Performatividade. Gerencialismo. Coordenador pedagógico. MMR.

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, SP - Brasil. **E-mail:** mirandanonato@uol.com.br

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora titular da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, SP - Brasil. **E-mail:** sanny.rosa@online.uscs.edu.br

³ Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul e em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos. Professor da Rede Estadual de São Paulo. São Paulo, SP - Brasil. **E-mail:** ajovemjf@gmail.com

⁴ Trata-se de uma pesquisa em nível de Mestrado desenvolvida no Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

Submetido em: 10/03/2023 - **Aceito em:** 21/08/2024 - **Publicado em:** 12/12/2024

ABSTRACT

This article presents the partial results of a research that analyzed the repercussions of managerialism and performativity, materialized in the Results Improvement Method (MMR) from the perspective of the pedagogical coordinator (PC) of the Sao Paulo state network (Seduc). The theoretical bases were built from Stephen Ball's concepts of performativity, managerialism, and of policy enactment. The research was guided by the fundamentals of the qualitative approach, with bibliographic survey, documental analysis and empirical survey. Empirical data were collected through a Discussion Group (DG) whose purpose was to identify the PC's conceptions about the MMR and its role as a member of the school management. In addition, it sought to explore the pedagogical coordinator's ways of acting to put the MMR into practice. To carry out the analysis of the empirical material collected, we opted for the methodological resource of Prose Analysis (PA). The collected data showed that the PCs of the Sao Paulo state network, even though they are obliged to meet demands for performance and meeting goals, do not act as a mere sounding board for Seduc, but adopt an authorial discourse and action strategies that recontextualize the MMR, adapting it to reality and the school context.

KEYWORDS: Performativity. Managerialism. Pedagogical coordinator. MMR.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados parciales de una investigación que analizó las repercusiones del gerencialismo y la performatividad, materializados en el Método de Mejora de Resultados (MMR) en la perspectiva del coordinador pedagógico (PC) de la red estatal de Sao Paulo (Seduc). Las bases teóricas se construyeron a partir de los conceptos de performatividad, gerencialismo, así como de actuación en políticas (policy enactment) de Stephen Ball. La investigación se orientó por los fundamentos del enfoque cualitativo, con levantamiento bibliográfico, análisis documental y levantamiento empírico. Los datos empíricos fueron recolectados en un Grupo de Discusión (GD) cuyo objetivo fue identificar las concepciones del PC sobre el MMR y su papel como miembro de la dirección escolar. Además, se buscó explorar las formas de actuar del coordinador pedagógico para poner en práctica el MMR. Para llevar a cabo el análisis del material empírico recogido se optó por el recurso metodológico del Análisis de la Prosa (PA). Los datos recolectados mostraron que las PC de la red del estado de Sao Paulo, si bien están obligadas a atender demandas de desempeño y cumplimiento de metas, no actúan como mera caja de resonancia de la Seduc, sino que adoptan un discurso autoral y estrategias de acción que recontextualizan el MMR, adaptándolo a la realidad y al contexto escolar.

PALAVRAS-CLAVE: Performatividade. Gerencialismo. Coordenador pedagógico. MMR.

1 INTRODUÇÃO

As políticas neoliberais promovem reconfigurações contínuas nos sistemas públicos de ensino e interferem diretamente no trabalho das escolas. O emprego recorrente a métodos e processos oriundos do mundo corporativo fixa papéis de liderança e responsabilidade aos gestores escolares, com vistas à produção de resultados de interesse de grupos empresariais. Esse é o caso do Método de Melhoria de Resultados (MMR), adotado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP).

O MMR tem como objetivo declarado a melhoria do aprendizado de estudantes do ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino. Para tanto, as escolas devem elaborar e executar planos de ação personalizados, monitorados pelos supervisores das Diretorias de Ensino e pela comunidade, através da “participação” de estudantes, pais e responsáveis (São Paulo, 2018). Implantado, em caráter experimental, pela Seduc-SP, no contexto do Programa Gestão em Foco, em 2016, esse modelo de gestão incumbiu os Coordenadores Pedagógicos (CP) de atuarem na elaboração e implementação dos planos de melhoria das unidades escolares.

A consolidação do programa se deu de forma gradual, por meio de uma experiência-piloto em escolas da região leste de São Paulo, coordenado pela Associação Parceiros da Educação (APE), que conta com o “apoio” de empresas e organizações da sociedade civil para auxiliar a Seduc na execução de projetos educacionais. Em 2019, o programa já havia atingido a totalidade das escolas da rede estadual paulista (São Paulo, 2019).

O MMR é uma ferramenta de gestão empresarial que passou a ser utilizada para mensurar o cumprimento de metas estabelecidas para as unidades escolares e o desempenho docente e discente, tendo como principal referência os resultados aferidos no Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP), tido como um dos mais importantes indicadores da qualidade do ensino da rede estadual paulista desde a sua criação, em 2008. Com base nos resultados do IDESP, a Seduc estabelece as metas que devem ser alcançadas ano a ano pelas escolas da rede estadual.

Diversos autores, entre eles Ramos (2016) e Cassio *et al* (2020), apontam a prevalência da doutrina neoliberal nas concepções que têm orientado as políticas educacionais da Seduc-SP nas três últimas décadas. Nesse sentido, pode-se afirmar que as escolas da rede estadual paulista estão submetidas ao que Ball, Maguire e Braun (2016) qualificam como cadeia de entrega (*deliverology*). A eficiência dessa cadeia depende, por sua vez, da instauração do que Apple (2005) denomina de “cultura de auditoria” (*audit culture*), aumentando as exigências de desempenho e resultados, que incidem, sobretudo, no trabalho dos gestores educacionais e escolares.

Sistemas de monitoramento são engendrados para fins de controle do trabalho desenvolvido nas escolas. O ambiente escolar regido pelos ditames da cultura de auditoria e pela lógica de desempenho configura o que Ball (2005), em alusão ao filósofo francês, Jean-François Lyotard, descreve como “os terrores da performatividade.” De acordo com o autor, a performatividade “é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e

mudança” (Ball, 2005, p. 543).

Uma vez introduzida na administração pública, essa tecnologia cumpre o papel de inserir compulsoriamente a escola no universo da competitividade. Enquanto tecnologia de controle, a performatividade caminha de mãos dadas com o gerencialismo, cujo papel “é destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (Ball, 2005, p. 544). Performatividade e gerencialismo são, portanto, algumas das formas de expressão do neoliberalismo na gestão pública.

O exame da repercussão de políticas performáticas e gerencialistas sobre a subjetividade dos agentes escolares não é o foco deste trabalho. Não obstante, importa abrir um parêntese para ressaltar que essas políticas são capazes de produzir mudanças no trabalho desses atores escolares que se estendem para além das questões pedagógicas, incidindo diretamente na formação de novas subjetividades profissionais.

Na esteira da posição foucautiana, Rose (1998) demonstra que as subjetividades podem ser não apenas governadas, como também reformadas, por efeito do controle e dominação externos. Tal mecanismo se dá por meio dos “[...] padrões pelos quais contextos vivenciais e emocionais, sentimentos, imagens e memórias são organizados para formar a própria imagem, o sentido de si e dos outros, e as nossas possibilidades de existência” (De Laurentis, 1986, p. 5 *apud* Ball *et al.*, 2013, p. 26).

Em tempos de hegemonia da ideologia neoliberal, o controle das subjetividades se dá pela via de incentivos, e não das interdições. Diferentemente da sociedade disciplinar - magistralmente descrita por Foucault (1987), em *Vigiar e Punir* - na qual o exercício do poder se caracteriza pela *negatividade*, produzindo sujeitos da obediência, o estágio atual de desenvolvimento da sociedade capitalista produz “sujeitos de desempenho”, que regulam “livremente” suas escolhas e agem ativamente no processo de auto exploração, guiados pelo desejo de se tornarem empresários de si mesmos. Trata-se da “sociedade de controle”, descrita por Gilles Deleuze (2013) ou da “sociedade do desempenho”, na expressão de Byung-Chul Han (2017).

Os mecanismos de controle da “sociedade do desempenho” não agem para reprimir ou esmagar as subjetividades no confronto entre *id* e *superego*, entre princípio do prazer e princípio da realidade, como postula a psicanálise clássica freudiana. Ao contrário, eles atuam de modo a produzir um sujeito moral que se considera artífice do seu próprio estilo de vida,

quando na verdade ele não passa de um “servo absoluto”, explorador voluntário de si mesmo (Han, 2018, p. 10).

Nessa direção, Heloani (2018) e Rosa (2019) exploram o vínculo entre a exigência por desempenho e a subjetividade do profissional da educação, como parte da “gestão do inconsciente”, que se dá segundo uma lógica “que envolve o campo psicológico e o envolvimento subjetivo, [...], fundado em expectativas de reconhecimento” (Heloani, 2018, p. 195). Em outras palavras:

Espera-se que o trabalhador ‘vista a camiseta’ do projeto ao qual se mantém aprisionado e em estado de minoridade política. Nessa teia, os vínculos do sujeito com o objeto de seu trabalho se veem erodidos pelas sedutoras promessas de recompensa (pecuniárias e simbólicas) pelos esforços empreendidos. Eis como se dá e triunfa o fenômeno da alienação em tempos neoliberais: ao estabelecer uma clivagem entre a subjetividade do sujeito e o produto de seu trabalho, ele não mais se reconhece neste último como autor. (Rosa, 2019, p. 849)

Sendo assim, pressionados pela necessidade de cumprir as metas estabelecidas pelos órgãos centrais, a atuação dos atores escolares pautada pelas expectativas de julgamento externo e comparações entre performances, o que corrói as relações de trabalho colaborativo entre pares. Em estudo que examinou programas, projetos e ações da Seduc-SP entre 1995 e 2014, Ramos (2016) observa que o gerencialismo foi o modelo dominante de gestão educacional adotado ao longo de todo o período. Instituído em 2016, o MMR tem contribuído para a consolidação da cultura performática e gerencialista nas escolas dessa rede de ensino.

Em artigo que apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou a aplicação do MMR em cinco escolas da rede no período de 2016 a 2018, Praun *et al* (2020) apontam a sobrecarga de trabalho e o aumento da pressão sobre os professores como efeitos do programa. Já Silva e Almeida (2020), assim como Miranda, Garcia e Veraszto (2020) mostram que o foco no alcance das metas e resultados nas avaliações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escola do Estado de São Paulo (SARESP)⁵ tem influenciado fortemente a atuação dos CP e condicionado a formação de gestores e docentes. Nesse contexto, invariavelmente, gestores e docentes reorientam suas ações e revisam seus papéis na perspectiva de corresponder às expectativas externas. Pois, como Ball, apoiado em Bernstein, faz questão de enfatizar, “a reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos” (Ball, 2005, p. 546).

⁵ O SARESP oferece os dados para a elaboração do IDESP, indicador-chave na definição das metas estabelecidas pela Seduc para as unidades escolares.

Considerando o que dizem esses estudos, é possível supor que o coordenador pedagógico experimenta diretamente as duas dimensões das políticas neoliberais: os “terrores da performatividade” e a reforma psíquica por elas pretendidas. Responsável pela coordenação, execução e monitoramento do MMR na unidade escolar, o CP é receptor de cobranças por desempenho e resultado emanadas dos órgãos centrais da gestão educacional e, ao mesmo tempo, compelido cada vez mais a exercer função de controle e monitoramento sobre os docentes. Este artigo analisa as repercussões do gerencialismo e da performatividade, materializadas no MMR, sobre a atuação do CP da Seduc (SP).

2 MÉTODO

Na pesquisa que deu origem a este trabalho, buscamos identificar as concepções do CP sobre o MMR, a respeito de seu papel como membro da gestão escolar e analisar as formas de “atuação” do coordenador pedagógico no processo de execução das prescrições do programa. Seguindo o entendimento de Ball, Maguire e Braun (2016) de que as políticas não são simplesmente implementadas, mas *interpretadas* e *traduzidas* pelos atores incumbidos de colocá-las em ação na cena escolar, demos preferência ao conceito de “atuação de políticas” (*policy enactment*) no lugar de “implementação”.

A diferenciação entre esses dois termos aponta para uma teoria que assume a política como um processo que é “encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula, mas de maneiras que são limitadas pelas possibilidades de discurso.”(Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13).

Considerando o escopo teórico e metodológico deste estudo, a investigação foi orientada pelos fundamentos da abordagem qualitativa que, segundo Silveira e Córdova (2009, p. 32), se preocupa “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação das relações sociais”. Dito de forma clara:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Silveira; Córdova, 2009, p. 32).

Essa abordagem se revestiu de grande valia na medida em que se caracteriza “pela utilização de dados qualitativos, com o propósito de estudar a experiência vivida das pessoas e ambientes sociais complexos, segundo a perspectiva dos próprios atores sociais” (Gil, 2019, p. 57).

A partir da escuta sobre como interpretam, traduzem e colocam em cena o MMR buscamos identificar as concepções de coordenadores pedagógicos a respeito do programa e de como ele tem repercutido no trabalho desses gestores, a partir do ponto de vista dos próprios atores. Para levar a cabo os objetivos da pesquisa, foram utilizadas três técnicas diferentes e complementares, de coleta de dados, a saber: a) pesquisa bibliográfica; b) análise documental; e c) Grupo de Discussão (GD).

O levantamento bibliográfico é realizado em praticamente todos os tipos de pesquisas acadêmicas, com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho científico. Já a análise documental, conforme Marconi e Lakatos (2020, p. 17), “consiste em um conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um documento de forma diferente; trabalha com documentos e se faz, principalmente, por classificações-indexação”. Nesta pesquisa, foram analisados os seguintes documentos: Guia Prático MMR – Etapas de planejamento, o Decreto Estadual n. 57.571/2011, o qual instituiu o Programa Educação Compromisso de São Paulo (PECSP) e o Parecer CEE n. 356/2014, que celebrou o convênio da Associação Parceiros da Educação (APE) com a Seduc justamente para fins de execução do PECSP. Os dados empíricos foram coletados em um GD, com a participação de seis CP, com notória experiência na gestão pedagógica, que atuam em diferentes escolas da Grande São Paulo.

Meinerz (2011, p. 489) sustenta que o GD é uma prática de investigação qualitativa que possibilita, por meio da escuta atenta dos participantes pelo pesquisador, a descoberta de mecanismos sociais ocultos ou latentes “na medida em que incorpora a dimensão social do discurso [...], explicitado tecnologicamente em intenso trabalho de campo, relacionar ações e discursos dos sujeitos sociais envolvidos.”

A condução do GD ficou sob a responsabilidade de um dos pesquisadores, que fez as considerações iniciais, informando aos participantes os objetivos da pesquisa e esclarecendo os procedimentos da dinâmica do GD. A acolhida, as orientações iniciais e as apresentações pessoais de cada participante produziram o clima necessário para que a discussão transcorresse com bastante fluidez. Devido às restrições de contato social, ainda em meio à pandemia de Covid-19, no ano de 2021, a reunião foi realizada pelo *Google Meet* da Universidade, com duração uma hora e quarenta minutos.

Para a realização da análise do material empírico coletado, optou-se pelo recurso da Análise de Prosa (AP), assim definida por Marli André, que introduziu essa abordagem metodológica de análise no campo dos estudos qualitativos em Educação. Segundo a autora, trata-se de:

Uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. (André, 1983, p. 67).

A AP possibilita ao pesquisador interpelar o material coletado na pesquisa sob diversas perspectivas, levantando questões sobre o seu conteúdo até que o fenômeno seja apreendido em suas múltiplas dimensões. Foram seguidos todos os princípios éticos das pesquisas com seres humanos, notadamente, a manutenção do sigilo da identidade dos participantes e das respectivas unidades de ensino, a fim de que se sentissem plenamente à vontade para expor suas visões e falar de suas experiências sobre o objeto investigado.

Como a metáfora da atuação teatral foi fortemente explorada neste trabalho, optamos pela atribuição de nomes fictícios aos sujeitos participantes do GD, em homenagem a atrizes e atores de diferentes gerações da dramaturgia brasileira: Selton Mello, Débora Falabella, Giovanna Ewbank, Letícia Sabatella, Camila Pitanga e Marieta Severo.

3 RESULTADOS

3.1 O papel do coordenador pedagógico como integrante da gestão escolar

O papel e as atribuições do CP no âmbito do MMR referem-se ao exercício da função mediadora, a saber: a) criar as condições para um ambiente de trabalho pedagógico colaborativo; b) oferecer ferramentas para que os docentes possam aprofundar conhecimentos em suas respectivas áreas de atuação; c) transformar, isto é, jamais se apartar do compromisso com o questionamento que promove entre os docentes posturas reflexivas sobre suas ações didáticas e práticas pedagógicas (São Paulo, 2018).

Objetivando compreender como os CP conciliam as questões pedagógicas próprias de sua função com as pressões por desempenho e cumprimento de metas oriundas da Seduc, iniciamos o GD com o seguinte questionamento: *Enquanto membro da equipe gestora, que tipo de função deve efetivamente exercer o coordenador pedagógico?*

Antes de adentrarmos na análise dos depoimentos, cabe esclarecer que, embora a questão disparadora se destinasse a identificar as concepções, isto é, o que pensam os participantes sobre qual *deveria ser* – independentemente do que de fato é – a função do CP não se verificou ao longo de toda a conversa uma clivagem entre o *ser* o *dever ser*. Observou-se que os participantes falaram sobre *como* atuam, situando-se no campo da prática, o que

talvez possa ser explicado pelo fato de terem tomado conhecimento prévio sobre a temática central do GD. Registre-se, todavia, que ao discorrerem a respeito do *que* e do *como* fazem para “encenar” o MMR em suas escolas, foi possível extrair de suas falas o sentido que atribuem às suas práticas, como também suas concepções sobre qual deve ser efetivamente a função do coordenador pedagógico.

Em linhas gerais, ficou evidenciado que os participantes consideram que o papel principal do coordenador pedagógico é o de promover, de múltiplas formas, a mediação do processo pedagógico e a integração dos diversos atores que atuam no palco escolar. O depoimento a seguir é bastante emblemático e representativo do ponto de vista do conjunto dos participantes:

Então, o coordenador, ele é como uma águia, que ele olha de cima e ele olha e ele observa tudo o que ele pode, onde ele pode colaborar. Ele é um grande colaborador. Sem essa parceria do coordenador em todas as ações, não dá certo, porque é ele que motiva, é ele que levanta a equipe, é ele que, às vezes, ele puxa a equipe e ele carrega a equipe nas costas, às vezes. Porque às vezes as pessoas não estão legais e ele tem que fazer essa função. (PC Débora)

Entendemos que alusão à figura da águia para descrever o papel do CP foi feita com a intencionalidade de demarcar a posição de liderança desse profissional na mediação do processo pedagógico. Nessa condição, o CP seria aquele que motiva e atua em conjunto com a equipe docente no enfrentamento de seus desafios e dificuldades. Entretanto, é importante lembrar o papel simbólico da águia como representação de força e grandeza. De um lugar privilegiado, ela “olha de cima” e “observa tudo o que ele pode”.

Embora associada ao lugar de um “grande colaborador”, o CP é também visto como aquele que “monitora”, pois cabe a ele/ela “executar” as tarefas que lhes são atribuídas, papel que transparece com clareza neste outro depoimento:

o papel do coordenador, eu acredito que é bem monitorar, colaborar para que as ações, as etapas se concretizem e muitas vezes nós somos responsáveis também por muitas ações e etapas. Então, você não é só colaborador e monitor, você é o executor também. Então, tem que executar, tem que participar, fazer. (PC Selton)

Objetivamente, a fala acima concebe o(a) CP como um(a) ator(a) que se faz presente em todos os momentos, mas na visão desse coordenador o papel de colaborador não se dissocia da “responsabilidade” de monitorar e executar. Ao narrar sua experiência, o CP Selton afirmou categoricamente que o coordenador pedagógico *“tem uma participação muito essencial ali dentro de colaborador, de incentivador também. Ele tem que incentivar, monitorar para que aquilo aconteça, porque senão é mais um projeto, mais um método colocado e não executado”*.

Observa-se concepção semelhante nas palavras da PC Marieta: *“a função do coordenador é estar ao lado deles [professores], participar de tudo e fazer com que tudo isso se desenvolva. Então, a gente trabalha sempre lado a lado”*. Para essa coordenadora, “estar ao lado dos professores” cumpre também a finalidade de “treiná-los” de modo a que se adequem às prescrições da Seduc-SP.

Essa função vai desde você observar, você treinar, fazer treinamento. No nosso caso, que é de escolas não-integrais, as escolas regulares, nós temos o treinamento até com metodologias ativas, você tem que aplicar metodologias ativas em ATPC [Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo] para que eles possam ter um subsídio a mais, um domínio diferente de sala de aula. (PC Marieta)

Em meio a essas falas, observa-se que a postura colaborativa do CP assume ainda outro sentido: o de ajudar os docentes a dar conta de atender todas as expectativas do MMR. Assim, o ato de “criar” (atividades) não aparece associado à ideia de autonomia ou criatividade, mas ao de cumprimento de tarefas que “esgotam” os professores. Nesses momentos, a pressão por uma boa “performance” pesa também sobre os ombros dos coordenadores, que tomam para si parte do peso dessa responsabilidade.

Mas hoje, por exemplo, eu entendi o seguinte, além de a gente ser orientador geral nessa ação do MMR, o coordenador, ele é a pessoa fundamental, porque você também pode criar essas estratégias, essas ações, você pode pensar com os professores, como eu acho que todos vocês devem fazer e, inclusive, dar ideias. Porque, por exemplo, como a gente está no PEI [Programa de Ensino Integral] há 7 anos, os professores de Matemática e Língua Portuguesa, eles já chegam a ficar esgotados de tanto ficar criando ações. Então, a gente tem que colaborar também. (PC Débora)

Como intérprete da política educacional, o CP atua para efetivá-la. Todos os participantes relataram participação ativa na elaboração e execução de projetos realizados no âmbito do MMR, com vistas a sanar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes: *“o coordenador é a ponta: de lá dá pra ver onde que o aluno está precisando, o que é que está acontecendo na sala de aula, até chegar na gestão”*. (PC Giovanna)

Nesse sentido, o CP é águia e elo: ele tem uma visão panorâmica *“de tudo o que ele pode”* observar, no dizer da PC Débora, portanto, consegue identificar, dentre outras, as necessidades de aprendizagem dos estudantes, ao mesmo tempo em que atua como *gerente* das traduções dessa política realizadas pelos docentes em sala de aula. Com base nos discursos dos participantes, infere-se que eles/elas atribuem a si próprio(as) a função de articuladores diretos entre a política prescrita e a prática. Seja porque, como Marieta, se sentem responsáveis pelo “treinamento” dos docentes; seja porque se veem na posição de *“monitorar [os professores] para que aquilo aconteça”*, como afirmou Selton, ou porque *“às*

vezes as pessoas não estão legais e ele tem que fazer essa função”, como reconheceu Débora.

Provocados pelo mediador do GD sobre como “implementar” o MMR, se seguindo à risca as orientações da Seduc ou fazendo ajustes, a PC Letícia foi bastante enfática: *“Sinceramente, adaptar. (...) Por conta da realidade escolar. Por conta da realidade tem que fazer algumas adaptações. (...) Porque, às vezes, fica um pouco travado o trabalho. Então, adaptando consegue desenvolver bem melhor”*. A necessidade de levar em consideração o contexto e de respeitar a realidade da escola perpassou a fala de todos os participantes. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016) essa necessidade é “um truísmo” admitido tanto pelos governos como pelos círculos acadêmicos, embora na maioria das vezes seja negligenciado.

É possível extrair dos depoimentos uma multiplicidade de papéis atribuídos ao CP em função do lugar que ele/ela ocupam no processo de interpretação e tradução das políticas. As diferentes falas apontam para uma atuação multifacetada desse ator escolar: mediador, colaborador, monitor, incentivador, formador, executor.

A hibridização desses papéis, nos discursos dos depoentes, nos permite inferir que esses profissionais não encontram muito espaço/tempo para refletir, criticamente, sobre a função que desempenham como atores centrais das políticas neoliberais adotada há décadas pela Seduc-SP. No contexto de “encenação” do MMR, a atuação dos CP é marcada pela urgência de entregar resultados, o que não nos autoriza afirmar que, do ponto de vista de suas subjetividades, não concebiam as suas ações como genuinamente comprometidas com um projeto transformador e de melhoria da qualidade da educação pública.

3.2 A atuação do coordenador pedagógico na “encenação” do MMR

Considerando o protagonismo do CP na perspectiva do programa MMR, demos continuidade às discussões, com outra provocação: *que efeitos decorrentes do MMR são experimentados pelo coordenador pedagógico no exercício da função?*

Em termos abrangentes, as declarações dos participantes evidenciam que o MMR possibilita ao CP exercer um papel proeminente na integração e alinhamento das ações da equipe escolar. No que diz respeito à liderança integradora exercida pelos CP, a declaração do PC Selton é bastante ilustrativa:

A gente acaba fazendo tudo. No momento do MMR, é o coordenador que monta tudo, não tem como. A participação do professor, como bem disseram aí, realmente existe, ele tem que estar envolvido. Temos que pegar todos os dados, fazer os alinhamentos iniciais com a equipe gestora, disponibilizar os dados, os indicadores e tudo mais para poder dar o início. E depois, o professor participa, faz tudo aquilo, mas ele também tem que pertencer, porque senão a coisa não vai, não flui, não acontece. (PC Selton)

A posição do PC Selton no que tange à necessidade de alinhamento da equipe foi corroborada pela PC Débora, que enfatizou a importância do reconhecimento da responsabilidade de todos os atores com a qualidade da educação. Em suas palavras:

Então, o MMR, eu concordo com o [Selton], sim, quando a equipe abraça a causa, ele potencializa, sim, o trabalho do coordenador, ele faz com que o trabalho pedagógico avance e tudo que nós precisamos é lutar pelo pedagógico. O nosso trabalho avança muito mais, a equipe tem que estar coesa. Se não tiver coesão da equipe, não dá certo. Porque se sobrar só para o coordenador, ele não consegue desenvolver a ação que tem que ser desenvolvida pelo professor. Se ficar só em cima do professor e o coordenador não apoiar, não vai dar certo. A equipe gestora, a direção, todo mundo têm que estar engajado, porque você vai passar por processos. (...) Então, gente, é um processo que é árduo, o trabalho do coordenador é você fazer essa ligação entre todos ao mesmo tempo e criar essa consciência. Eu acho que a palavra que eu quero usar aqui é essa consciência da responsabilidade de todos na qualidade da educação. (PC Débora)

A ênfase nos esforços para a coesão da equipe escolar presente nessas falas sugere que os participantes estão convencidos de que o MMR potencializa a ação pedagógica na direção da melhoria da qualidade do ensino. Inclusive, na visão da PC Giovanna, a coesão da equipe instaura as condições de possibilidade para que o trabalho pedagógico seja exitoso. Vejamos:

Ele [MMR] potencializa quando toda a equipe gestora abraça pela mesma causa. Para ver todos os professores fazendo o mesmo trabalho, remando na mesma direção. Não adianta os professores remarem de um lado, a gestão remar do outro, porque a gente não vai chegar em comum acordo. Então, o MMR, eu acredito que ele potencializa muito, sim. Ele dá muito certo, mas se todo mundo estiver trabalhando na mesma potencialidade, para poder todo mundo chegar ao mesmo patamar. (PC Giovanna)

No livro *Como as escolas fazem as políticas*, Ball, Maguire e Braun (2016, p.76), em dado momento argumentam que um dos aspectos cruciais para que as políticas aconteçam nas escolas diz respeito à forma pela qual elas são explicadas pelos gestores aos colegas para “em seguida, anunciar o que deve ser feito, o que pode ser feito e o que não pode”. Para os pesquisadores, a interpretação convincente desempenha papel fundamental na aceitação da política. Nesse sentido, complementam:

Narrativas podem ser feitas para funcionar por meio do “princípio de integração”, as quais unem políticas e a própria escola, mas essa integração não é sempre bem-sucedida, às vezes os professores não se veem como personagens da história “oficial” da escola. [...] Narrativas são destinadas tanto para a equipe escolar (e alunos), como um foco de comprometimento e de coesão organizacional, e para o consumo por vários públicos (pais, *Ofsted*, autoridade local etc.). (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 79).

No MMR, o diretor é o responsável pela implementação e construção do Plano de Melhoria da Escola. De acordo com Guia Prático do MMR (2020, p.10), a liderança do diretor “se voltará para a sistematização do Método e para o processo de motivação e engajamento da equipe”. Vejamos como esse documento se dirige às equipes das Diretorias de Ensino e às escolas com vistas à “implementação” do programa:

Ao se implementar o MMR nas escolas é primordial o alinhamento entre os membros da equipe gestora - todos devem estar engajados e preparados para a estruturação do projeto. Nessa primeira etapa, além de conhecer o objetivo do Método, os participantes precisam ter consciência de seus papéis e da agenda de atividades a ser definida. (Gestão em Foco, 2020, p. 9).

O Guia Prático do MMR define o passo a passo das ações e instruções para os respectivos registros em *templates* padrão disponibilizado às escolas. O CP é o elemento unificador das ações dos diversos atores, tendo em vista os objetivos definidos no Plano, com base na “identificação dos problemas” feita a partir da análise do desempenho dos alunos nos indicadores dos sistemas, particularmente, o IDESP. Ao criar uma narrativa que contemple todos os atores da escola, os intérpretes (gestores) cumprem a função de tornar a política palatável, por assim dizer. A considerar a maioria dos depoimentos, infere-se que essa “função” tem sido cumprida a contento, do ponto de vista dos idealizadores do MMR.

O MMR tem, sim, um efeito positivo, mas todos participando. Venho de outras experiências, mas enquanto professora eu acredito que tem que ter o envolvimento da equipe. E tudo também eu sinto que é como você apresenta o trabalho. Quando você apresenta, o professor acaba aceitando e participando. (PC Letícia)

A consciência de que o professor precisa se reconhecer como personagem da narrativa, isto é, na leitura interpretativa do texto da política, parece ter sido subjetivada por todos os participantes do GD, como ilustra a experiência da PC Camila como narradora do MMR para a equipe de sua escola:

Então, de segunda à quinta eu passei para todos. Ou seja, quando chegou na sexta-feira, o grupo inteiro da escola inteira já tinha um posicionamento e como falar. Então, não teve aquela coisa: “Mas o que é que é MMR?” Tipo: “Mas o que é que é isso?” Todo professor entendeu o processo e participou, que eu acho que é o mais importante, porque quando a gente pega e deixa só um grupo seletivo - e eu fiz um artigo e publiquei justamente isso - eu sei que não é a intenção, mas não é uma forma muito clara que vem da SEDUC. (...) Pelo menos eu estudei o MMR de trás para frente, frente para trás, porque eu errei várias vezes e aí a gente, para repor, para colocar lá na sede. Então, é algo que tem que falar, porque senão fica naquela coisa assim: “O meu entendimento é só para N3.” E aquela questão que a gente sabe que tem que envolver a questão da educação integral, envolver todos os envolvidos mesmo, a comunidade, os alunos, todos têm que saber. (PC Camila)

Observa-se que esta PC toma para si o papel de clarificar as proposições da Seduc sobre o MMR, e considera que a estratégia foi bem-sucedida. Ao ser indagada se essa forma de abordagem contribuiu para integrar a equipe e aumentar a participação docente no processo de execução do Plano de Melhoria do MMR, ela respondeu sem hesitar:

Demais. Muito, muito. E justamente por isso, porque eles fizeram parte. O ano anterior, na outra escola, era como se fosse jogado: “É imposto.” E eu acho que a questão, quando vem imposto para o professor, ele não gosta, ele não se sente ali pertencente daquele processo. Ele fala assim: “É mais um fiscal.” Vai vir fulano: “Quer uma evidência.” (...) Então, eu tive, no início do ano, já no planejamento, mesmo os novos que entravam, eu falei: “Olha, é política da escola da gente fazer sempre uma discussão do MMR, mesmo que venha no planejamento, mas a discussão é voltada já para a gente achar a ação, pelo menos uma. E é uma coisa que vocês vão realizar.” Então, eu acho que facilitou demais para o professor, ele se sente acolhido no processo, ele se sente importante e eu consigo realizar, eu vou ter perna o ano todo. (PC Camila)

Segundo esta PC, sua estratégia discursiva funcionou também com os pais de alunos e responsáveis:

E aí, para a comunidade, fica mais fácil. Por quê? O pai do aluno, que é bom que ele vem, ele sabe que você está fazendo o melhor para o filho dele e às vezes ele não consegue fazer sugestões. Aí a gente pegou e apresentava: “Olha, a gente fez reunião e o grupo de professores...” (...) E é importante, porque quando a gente vai apresentar, a gente faz o estudo do resultado, já vê lá as nossas fragilidades. Aí você vai chamar um pai que ele mal conhece a nossa rotina, ele não sabe, como que ele vai sugerir algo? Agora, se você traz opções para o pai, não é conduzir, é você realmente mostrar o problema e falar: “Olha, a gente tem várias maneiras de melhorar isso, o que é que vocês acham?” Aí o pai consegue ter condições e fala: “Não, realmente, um projeto de leitura ia bem, já que eles não estão conseguindo ler.” Você está dando subsídio para esses pais. Agora você chega lá e fala para ele: “E aí, o que é que você acha?” Ele vai falar: “Nossa, eu gosto de você, gosto de você e gosto da escola, para mim está excelente.” Aí, que reunião é essa? E eu falo isso por experiência própria, porque já aconteceu comigo. (PC Camila)

Um ponto a ser observado nas estratégias de comunicação do MMR é que o conteúdo e o formato prescritivos dessa política são obnubilados pela maneira sedutora com que é apresentada aos diferentes atores escolares. O apelo à dimensão afetiva opera sobre o inconsciente, promovendo a identificação dos sujeitos com os valores do projeto político em pauta, sendo esta a “condição psicológica necessária ao êxito dessa empreita ideológica.” (Rosa, 2019, p. 848). Explicar é interpretar a política, dotá-la de sentido e facilitar a sua compreensão.

De outro lado, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) ressaltam que “as políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas”. O MMR está entre as políticas que reduzem as possibilidades de respostas, uma vez que possui um “guia prático” de como aplicá-la. Com efeito, isso não significa que todas as possibilidades de invenção sejam suprimidas.

O processo de atuação demanda iniciativas que possam ir além da interpretação. A premissa na qual se baseia o conceito de atuação de políticas é justamente a existência de uma zona indeterminada que abre as portas para a criatividade. Na interpretação o ator se limita a decodificar – compreender e explicar – a política, enquanto na tradução ele a recodifica. De que forma? Transformando “a política em materiais, práticas, conceitos, procedimentos e orientações” que podem se converter em “diferentes tipos de criatividade e espaços de invenção e ‘produção’ em cada caso.” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 70).

Os relatos da PC Camila sobre sua intervenção junto aos professores e pais são emblemáticos, pois sugerem uma preocupação genuína com participação de todos no planejamento das ações escolares. Além de intérpretes (narradores), é possível que os participantes da pesquisa também atuem como tradutores criativos mesmo em meio às prescrições e mecanismos de controle do MMR.

É importante destacar que todos os participantes da pesquisa relataram projetos idealizados e desenvolvidos no bojo do MMR. É fato que nem todos os projetos mencionados são de autoria dos atores da escola, mas todos foram acolhidos, aperfeiçoados e defendidos com certo grau de entusiasmo perante a comunidade escolar. Em meio às políticas prescritivas de cunho neoliberal, a simples iniciativa de envolver a participação dos diversos segmentos da escola já pode ser vista como efeito positivo do esforço empreendido pelos coordenadores pedagógicos no sentido de promover um trabalho coletivo.

Dentre os projetos mencionados pelos participantes destacam-se: mostras culturais e trabalhos interdisciplinares – alguns articulam arte e sustentabilidade, outros visam

desenvolver habilidades interpretativas nas mais diferentes linguagens, ou ainda potencializar o aprendizado matemático a partir de noções básicas de geometria; outros mencionaram a utilização de datas comemorativas como oportunidade para aprofundamento de temas importantes. Propostas de observação de aulas através de filmagens, para posterior reflexão e aprimoramento do manejo da sala de aula por parte de professores, especialmente, os de matemática que se situam entre os mais cobrados.

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p.71), a observação é uma forma de traduzir a política, que tanto pode ser utilizada como “uma abertura da prática para mudar”, como “uma técnica de poder encenada pelos professores uns sobre os outros” ou, ainda, como “evidência de atividade política”.

Essa visibilidade pode ser formativa ou somativa, pode ser acerca de partilha e melhorar a prática, um processo de aprendizagem, a oportunidade de ser “excelente” ou pode ser redutiva, a redução do professor a uma determinada nota.” (Ball; Maguire; Braun, p. 71)

Os discursos de defesa da política materializada no MMR, a participação ativa na produção de artefatos, além da postura incentivadora demonstrada pelos sujeitos da pesquisa evidenciam que esses atores desempenham um triplo papel: o de intérpretes (narradores), tradutores e de entusiastas do MMR. Do ponto de vista dos CP, o programa não tem sido colocado em prática apenas para atender a exigências legais e burocráticas.

Com efeito, os fundamentos e o conteúdo discursivo materializado no “guia prático” de implementação do MMR, não deixa dúvidas sobre o caráter performático e gerencialista dessa política. Não obstante, é possível observar no discurso dos CP uma adesão genuína aos propósitos do programa, como ficou evidenciado da seguinte declaração:

O MMR, eu acho que ele é bom, eu acredito, sim, e eu acho que se a gente fizer um bom MMR e seguir, você atinge as metas possíveis. Então, isso eu acho que para a escola é um ganho, para o coordenador é um ganho e ajuda, faz com que haja... porque vai haver uma aprendizagem do aluno, o professor vai abraçar aquilo e vai levar. (PC Selton)

Quer nos pareceres que a visão e positiva e entusiasmada que esse PC esboça sobre o MMR reflete a posição do grupo de participantes, mas que não diz respeito à lógica de concorrência e desempenho, mas ao comprometimento com duas importantes questões pedagógicas: o engajamento do professor e a aprendizagem do aluno. Essa preocupação, aliás, expressa, sobretudo, o esforço dos participantes de adaptar a política ao contexto local, tendo em vista o atendimento das necessidades pedagógicas próprias da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa MMR é mais uma peça do tabuleiro neoliberal no qual tem se movimentado, dos anos 1990 aos dias atuais, a política educacional da Seduc-SP. Por se tratar de um programa de caráter performático e gerencialista, o MMR reorganiza os tempos e os espaços pedagógicos, influenciado decisivamente na definição dos objetivos de ensino-aprendizagem, além de repercutir diretamente sobre as práticas de gestão e de docência. De modo efetivo, o MMR tem promovido alterações profundas na rotina das escolas da rede estadual paulista.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 201) afirmam que “no centro da atuação política está a escola”. No palco desta pesquisa, o CP foi ator principal. Protagonistas no processo de encenação do MMR, os coordenadores pedagógicos descrevem a si mesmos como um personagem multifacetado: mediador, colaborador, monitor, incentivador, formador e executor. As falas desses sujeitos não nos permitem saber como, efetivamente, a política em questão tem sido “feita” nas unidades de ensino em que atuam. Para tanto, seria necessário adentrar na intimidade das escolas e observar se e como, em suas rotinas de trabalho, as suas palavras são traduzidas em ações concretas.

Dentro dos limites das escolhas metodológicas deste estudo, pode-se afirmar que no contexto do MMR a atuação dos CP é condicionada pela necessidade de cumprimento de metas e entrega de resultados quantitativamente verificáveis. Em diversas passagens, o conteúdo manifesto de seus discursos indica uma adesão quase ingênua aos propósitos e tecnologias dessa política; entretanto, nas entrelinhas, eles também sugerem que, apesar das pressões, os CP continuam a orientar suas práticas pelos pilares pedagógicos que definem a função que exercem: mediação, formação e transformação.

Dito de outro modo, os dados que coletamos e a análise que fizemos não nos autorizam afirmar que os CP atuem como mera caixa de ressonância das expectativas da Seduc. Ao contrário, transparece no entusiasmo com que falam de seu trabalho o esboço de um discurso autoral que demarca o alcance e os limites do entendimento que têm de seu próprio papel. Como afirmam os autores a quem recorremos em nosso percurso de análise, “Entusiastas também podem ser *modelos de políticas* [...] aqueles que encarnam a política e são exemplos para outros.” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 88).

É nessa perspectiva que ousamos concluir que, no âmbito da micropolítica escolar, mais do que narradores, muitos CP atuam como *reformuladores* de políticas. Por isso, é necessário apostar na capacidade dos educadores e educadoras de resistirem ao projeto neoliberal de reforma de suas subjetividades.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Texto, contexto e significados: algumas questões da análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 67-71, maio, 1983.
- APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.
- BALL, Stephen J. *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- CASSIO, Fernando; AVELAR, Marina; TRAVITZKI, Rodrigo; NOVAES, Thais A. F. Heterarquização do Estado e a expansão das fronteiras da privatização da educação em São Paulo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e241711, 2020.
- DELEUZE, Gilles. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle**: conversações: 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013. p. 219-226.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.
- HAN, Byung-Chu. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução: Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.
- HAN, Byung-Chu. **Sociedade do cansaço**. Trad.: Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HELOANI, Roberto. **Modelos de gestão e educação**: gerencialismo e subjetividade. São Paulo: Cortez, 2018.
- MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2020.
- MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v, 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.
- MIRANDA, Nonato A.; GARCIA, Paulo S.; VERASZTO, Estéfano V. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SEUS EFEITOS NA GESTÃO ESCOLAR: A CONCEPÇÃO DOS DIRETORES. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 29, n. 57, p. 251-268, 2020.

PRAUN, Lucij; BATISTA, Chizlene; MACHADO, Simone. A retórica da eficiência e o fardo do trabalho: docência na rede pública do estado de São Paulo. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 24, n. 44, p. 77-90, jan./jun. 2020.

RAMOS, Géssica Priscila. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: aval. pol. públicas Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016.

ROSA, Sanny Silva da. Políticas regulatórias, subjetividade e os entraves à democracia na escola pública brasileira: contribuições à pesquisa curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 844-867, set./dez. 2019.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.30-45.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Guia Prático Método de Melhoria de Resultados – MMR: Etapas de Planejamento**. São Paulo: SEE, 2019. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/02/guia-prtico_etapa_planejamento_2020.pdf . Acesso em: 01 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Método de melhoria de resultados busca soluções para dificuldade de aprendizado**. Site: <http://www.educacao.sp.gov.br> . SEE, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco> . Acesso em: 30 set. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 57.571**, de 2/12/2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html> . Acesso em: 18 jun. 2023.

SILVA, Jeanny Meire S.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Avaliação e políticas de resultados: condicionantes da atuação do coordenador. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 651-673, set./dez. 2020.

SILVEIRA, Denise T.; CÓRDOVA, Fernanda P. A pesquisa científica. In.: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. p. 31-42.

Revisão gramatical realizada por: Marialda de Jesus Almeida

E-mail: marialda.almeida@outlook.com