

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Filosofia
Campus de Marília – SP

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR
FRENTE AO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE
SÃO PAULO (2008-2011)**

LUCIMARA APARECIDA NETO

MARÍLIA

2012

LUCIMARA APARECIDA NETO

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR
FRENTE AO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE
SÃO PAULO (2008-2011)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGE da Universidade Estadual Paulista- Unesp- Campus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Julio Cesar Torres

MARÍLIA- SP

2012

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Neto, Lucimara Aparecida.

N469a A atuação do professor coordenador frente ao
Currículo

Oficial do Estado de São Paulo (2008-2011) /

Lucima Aparecida Neto. - Marília, 2012

93 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Filosofia e Ciências 2012

Bibliografia: f. 76-83

Orientador: Júlio César Terres

1. Ensino – São Paulo (Estado) – Currículos.
2. Orientadores educacionais. 3. Formação de professores.

I. Autor. II. Título.

CDD 370.7109816

LUCIMARA APARECIDA NETO

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR
FRENTE AO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE
SÃO PAULO (2008-2011)**

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof.º Dr.º Julio Cesar Torres

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – São José do Rio Preto

2ª Examinadora: Prof.ª Dr.ª YoshieUssami Ferrari Leite

Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Presidente Prudente

3ª Examinadora: Prof.ª Dr.ª Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo

Faculdade de Ciências e Filosofia – Unesp- Marília

MARÍLIA, 29 DE FEVEREIRO DE 2012

DEDICATÓRIA

Às crianças – a maior razão de ser da escola.

*Aos profissionais da educação que fazem com que as crianças sejam a
maior razão de ser da escola.*

AGRADECIMENTOS

A conclusão de uma pesquisa é a concretização de um sonho pessoal, mas somente possível com a reunião de esforços coletivos. Muitos são aqueles que, de uma maneira ou de outra, se fazem presentes na caminhada da pesquisa. Assim, neste momento final, expressei meu carinho e gratidão por todas as pessoas que me acompanharam. Agradeço especialmente:

- *A Deus e Nossa Senhora Aparecida*: com quem em momentos de aflição me apeguei em minha fé e sempre alcancei conforto, sabedoria e discernimento para tomar as decisões certas;
- *A meu pai Joaquim e minha mãe Antonia*: que sempre trabalharam muito e me incentivaram a estudar e tentar um futuro melhor. Agradeço pelo amor incondicional, pelas palavras de incentivo e apoio, por acreditarem em mim, e por sempre estarem do meu lado.
- *Ao meu irmão Luiz Carlos*: tudo que sou hoje foi porque ele acreditou em mim, mesmo quando eu não acreditava. Obrigado pelo apoio incondicional, pela ajuda financeira e por estar sempre do meu lado, em todos momentos;
- *A minha irmã Maria Gorete*: agradeço pelo incentivo, pelos conselhos dados, pelo apoio em meus estudos e pelas correções da dissertação;
- *Ao meu irmão Thales Felipe*: a quem agradeço por sempre ter uma palavra de apoio, de conforto, e pela torcida para que eu conseguisse concluir a dissertação;
- *A “Galera mais ou menos” (Ana Paula, Anália, Cátia, Cléder, Fábio, Loranth) e ao Edison*: amigos que sempre me apoiaram, incentivaram. Obrigado por todas as alegrias que passamos juntos, amigos.
- *A Priscila Caetano, Rodrigo Moreira, Clarisse Zan, André Jund, Conceição, Jaqueline*: obrigado pelo carinho e apoio.
- *A meu orientador Julio Cesar Torres*: obrigado por orientar essa dissertação, pelo olhar atento ao trabalho, pelo respeito e delicadeza com as palavras, mesmo nos momentos de “puxões de orelha”.

- *A Graziela Abdian*: exemplo de professora, com quem aprendi a acreditar numa escola onde todos possam ensinar, aprender com qualidade e a quem agradeço pela leitura do trabalho e pelas dicas no decorrer da escrita do mesmo.
- *Ao Grupo de estudos CEPAE*: pelas leituras e discussões de textos que me fizeram refletir sobre a escola atualmente.
- *A Tania Brabo e Graziela Abdian*: pela correção e conselhos no Exame de Qualificação.
- *Aos funcionários da Seção de Pós Graduação de Marília, em especial a Cintia*: agradeço pela atenção, respeito e pela precisão nas informações.
- *Aos Professores Coordenadores participantes desta pesquisa*: obrigado por me concederem as entrevistas, por não se oporem em falar sobre seu trabalho.
- *Ao CNPq*: pelo apoio financeiro para a execução deste trabalho.

RESUMO

Investigamos o papel desempenhado pelo Professor Coordenador quando da implementação da nova política curricular do estado de São Paulo a partir do ano de 2008. Nosso percurso metodológico pautou-se em pesquisa bibliográfica, documental e de cunho qualitativo. Como fonte de documentação, recorremos à legislação educacional e, mais especificamente, ao documento da Proposta Curricular (2008). Optamos pelo levantamento bibliográfico a partir de uma teoria de base e foram realizadas entrevistas semi-estruturadas junto a seis Professores Coordenadores do sistema estadual de ensino do município de Marília (SP). Os resultados da pesquisa apontam que os Professores Coordenadores estão assumindo, no campo da gestão escolar, responsabilidades pela implementação do currículo nas escolas, assim como se engajam na melhoria dos indicadores de desempenho escolar no contexto das políticas de avaliação da educação básica e, ainda, assumem parte importante da formação continuada de professores na escola onde atuam. O estudo indica, ainda, a partir das falas dos entrevistados, uma sobrecarga de tarefas para o Professor Coordenador desempenhar, o que acarreta muitas vezes o não cumprimento destas devido a inúmeros fatores, principalmente o fato do pouco tempo despendido no desempenho das reais atribuições da função.

Palavras-chave: Professor Coordenador; Currículo Oficial Paulista; Formação Continuada de Professores

ABSTRACT

The purpose of this work was to analyze the role played by Coordinator Teachers when the implementation of the new São Paulo State Curriculum Policy takes place in 2008. Our methodological route was designed by documentary and bibliographic researches, and also a qualitative one. As a source of documentation, we turned to educational legislation and, more specifically, to the document of the new Curriculum Proposal (2008). We opted by bibliographic from a basic theory. Semi-structured interviews were held with six Coordinator Teachers from the public educational system in the city of Marília (São Paulo State, Brazil). The results indicate that Coordinator Teachers are assuming in the field of school management responsibilities on curriculum implementation at schools, as well as an engagement in improving school performance indicators in the context of basic education assessment policies, and they have also become an important agent for the continuing education for the other teachers who work at school. The study pointed out from the interviews with the Coordinator Teachers that they have been increasing their tasks at school and that cannot help them on performing their real role.

Key-words: Coordinator Teacher; São Paulo State Curriculum; Continuing Education for Teachers

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CB - Ciclo Básico

CENP - Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas

ENEM - Exame Nacional de Cursos; O Exame Nacional do Ensino Médio

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PC - Professor Coordenador

PCP - Professor Coordenador Pedagógico

PQE- Programa Qualidade na Educação

SE - Secretaria da Educação

SEE/SP - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

INTRODUÇÃO.....10

CAPÍTULO 1: UMA BREVE HISTÓRIA DO PROFESSOR

COORDENADORA REDE OFICIAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

..... 23

CAPÍTULO 2: O PAPEL DO PROFESSOR COORDENADOR NO CONTEXTO

DA PROPOSTA CURRICULAR PAULISTA: o que há de novo?38

CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: a “voz” dos

Professores Coordenadores.....57

CONSIDERAÇÕES FINAIS77

REFERÊNCIAS81

ANEXOS

INTRODUÇÃO

“Talvez os homens não sejam outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contar o que somos talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós. E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo se como um ser de palavras e dos vínculos narrativos que recebeu” (LARROSA,2001, p.22-23).

Ao iniciar este trabalho, deparei-me refletindo sobre a importância da escola na vida de um ser humano. Essa reflexão me fez voltar ao tempo e reconhecer em meu percurso escolar uma trajetória vitoriosa. Considero vitoriosa pelo fato de originar-me de uma família humilde, de classe econômica baixa, mas que, apesar das dificuldades, sempre tivemos, eu e meus irmãos, o apoio de nossos pais e o incentivo para que estudássemos.

Recordo-me que, para meus pais, a escola sempre foi um lugar importante, e que os estudos tornar-me-iam uma pessoa melhor. Em casa, a educação escolar sempre foi priorizada e, a fim de garantir que pudéssemos estudar, meus pais se esforçaram muito, trabalharam dia e noite a fim de que tivéssemos como “herança” os estudos. Aliás, essa era uma fala constante de meus pais, “não temos bens materiais, mas deixamos o maior bem que podemos deixar que fosse lhes proporcionar o estudo”.

Foi sob esta visão de meus pais que se delineou minha trajetória escolar. Hoje, ao me lembrar de fatos passados e de minha origem, e ao me reportar ao presente, acredito que todo esse esforço valeu a pena.

Tenho convicção de que apesar de todos os problemas que a educação pública passa atualmente, ela ainda é um ponto de partida e de referência para a população pobre, que não tem acesso a bens culturais, mas que pode encontrar um pouco de cultura na escola.

Afirmo isso, pois, a educação escolar que obtive proporcionou-me estar onde estou hoje, numa universidade pública e gratuita e tendo a oportunidade de pensar, refletir e quem sabe, ajudar num ensino de melhor qualidade aos que passam pela escola. Reconheço todos os problemas vividos hoje na educação pública do país, mas,

acredito sim, que a educação pode melhorar a vida de uma pessoa, pois sou prova disso. A educação possibilitou-me ser hoje uma pessoa que tem acesso à cultura, que pode atuar de forma crítica perante os fatos e situações.

O ponto que quero chegar, ao explicitar o que digo acima, é que acredito na educação, acredito na importância do papel que a escola tem frente à população, acredito na importância do professor na vida de um aluno, como também que a educação pode dignificar uma pessoa.

É verídico, como dito antes, que a educação escolar tem muito ainda para tornar-se uma educação de qualidade, mas penso que este é um trabalho e o dever de todos, da sociedade, da universidade, dos governantes.

Reporto-me a Lispector, quando a autora expõe “*Não é fácil escrever. É duro como quebrar pedras*” a dificuldade que é escrever um texto que seja coerente, entendido por meus interlocutores. O processo de elaboração da escrita é um processo ao mesmo tempo árduo e prazeroso. Apesar da dificuldade em pormenorizar pensamentos e ideias, o resultado sempre é de grande satisfação.

Esse sentimento se faz presente por ser a experiência da escrita o momento em que posso formar e ser transformada, num movimento de ação e reflexão, encontros e desencontros de ideias, conhecimentos, saberes. É o momento em que me encontro com meu eu interior e por meio das palavras expresso o que penso, sinto, reflito, conheço e reconheço.

Desse modo, recorro a Larrosa (2001) quando diz que “cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras e dos vínculos narrativos que recebeu”. E é assim que a escrita se configura para mim. É por meio da escrita que nos é permitido expressar experiências vividas, desejos almejados, entendimentos construídos, como também, um momento de ação e reflexão.

Faço esse apanhado a fim de demonstrar o quão importante tornou-se a escrita e a leitura em minha vida. E isso somente foi possível devido principalmente à educação escolar que recebi, aos professores que tive contato durante meu percurso escolar e, também, durante minha vida acadêmica. Nisso, enfatizo a importância dos professores na vida de um cidadão, na vida de uma criança no início de sua alfabetização, no decorrer dos conflitos da adolescência e na vida acadêmica.

Esta dissertação nasceu do desejo de, além de dar continuidade aos estudos, ter contato com a leitura de um modo geral e de forma abrangente, dialogar com possíveis interlocutores.

Difícil precisar o momento em que me interessei pelo tema a que me propus pesquisar. Atribuo que, talvez, o momento inicial foi desde quando cursava a primeira série do ensino fundamental, numa escola pública, no interior de Minas Gerais, onde já naquela época pude ter ideia do que era “ser professor” e de sua importância. Talvez nesse momento instaurou-se em mim a primeira semente da importância da escola na vida de uma pessoa.

Os primeiros anos da vida escolar não foram fáceis. Tive muita dificuldade (e ainda tenho) com números, com a escrita, mas sempre tive professores atentos ao meu processo de desenvolvimento que, no momento oportuno, sempre estavam por perto, auxiliando-me e promovendo meu conhecimento e aprendizado.

Recordo-me, para exemplificar, de um trabalho feito por mim quando cursava a terceira série do Ensino Fundamental, que consistia em ler determinado livro e responder questões sobre o mesmo, no formato de um trabalho a ser entregue para obtenção de nota. Este trabalho foi muito marcante para mim, pois além de ter sido uma experiência de leitura, também foi o momento em que por meio da escrita pude expressar o que pensava. Mas essa experiência tornou-se ainda mais marcante pelo fato de que “meu trabalho” foi considerado por minha professora o melhor da turma, tanto que fui convidada a apresentá-lo às outras turmas da escola em que estudava.

Conto isso para ressaltar que a atitude do professor diante de um aluno, impregna nestas opiniões, conhecimentos, saberes. Daí sua importância. Daí a importante percepção de que o professor não está na escola somente como um mero reprodutor de informação, conhecimento. Seu papel ultrapassa essa simples visão.

Em minha trajetória escolar pude ter contato com professores que dispunham dessa percepção, de não delimitarem seu trabalho apenas para alfabetizar, ou reproduzir informação. Ainda na escola, já impregnava em mim sobre o que seria um bom professor, sobre qual profissão seguir quando fosse chegado o momento de escolher.

Tamãha foi a marca que a escola deixou em minha vida que, no ano de 2005, ingressei no Curso de Pedagogia, numa universidade estadual pública. Neste momento, já sabia que tinha feito a melhor escolha. Minha experiência não me deixa negar. Tenho consciência de que o meu trabalho é de suma responsabilidade e que tenho muito que trabalhar, num trabalho de formiga mesmo, para alcançar uma educação pública e de qualidade. Mas posso dizer que sou Pedagoga, sou Professora e faço parte do time de profissionais que acreditam que a educação pode transformar.

Minha credibilidade na educação e na escola aumentou quando pude ter contato direto com a escola, no qual pude perceber realmente sua importância. Antes, tinha uma ideia a respeito do que seria ensinar, lecionar e por que não, aprender. Minha experiência começou nos estágios obrigatórios supervisionados, onde pude ter contato com a realidade da escola, com seus problemas, aflições, sucessos. Nesses estágios, no contato com o cotidiano da sala de aula, tudo me proporcionou almejar ainda mais pelo gosto em estudar e entender esse universo que é a escola, a escola que é pública.

Minha sede de entendimento tornou-se ainda maior quando ingressei como concursada numa escola que era pública, de periferia e com vários problemas externos, isto é, com problemas oriundos da comunidade atendida pela escola. Neste momento, tive a noção da importância de meu papel como professora, e foi por esse motivo, que tive a certeza de que era preciso continuar meus estudos, se eu quisesse ser uma “boa professora”.

Nessa experiência como professora de uma sala com vinte alunos, pude perceber, por meio de minha prática docente, que o trabalho coletivo é de suma importância na escola. É por meio do coletivo que problemas podem ser solucionados ou amenizados, que as dificuldades podem ser diminuídas quando todos os integrantes da escola tem um objetivo comum, isto é, a educação, o ensino, a aprendizagem. Essa experiência vivenciei na escola em que dava aulas. Recém-formada, sem nenhuma experiência de sala de aula, mas com muita vontade de ensinar e de aprender, encontrei naquele grupo, naquele coletivo, o apoio de que necessitava para fazer meu trabalho.

Desta maneira, posso enfatizar a importância do trabalho coletivo. O trabalho coletivo potencializa efeitos positivos na escola uma vez que, é no coletivo do corpo docente, da equipe pedagógica, do trabalho na e com a comunidade atendida pela instituição escolar, que se pode planejar, ensinar uma educação acessível e de qualidade.

Nesse momento, recorro a Marques (2001) que diz:

Não se inventa do nada o conhecimento, nem se fundamenta ele num absoluto transcendente, nem num órgão ou dispositivo inato. Mas se faz ele possível graças à historicidade do gênero humano com seus processos de aprendizagem social na reconstrução de modelos categoriais, ou conceitos teóricos, que interpretam as mudanças operadas nas situações concretas de frente à natureza imutável. Essas aprendizagens sociais pelas quais os homens se constituem homens e mundo na constituição da ordem simbólica significa que *os homens singularizados aprendem uns dos outros e uns com os outros.* (MARQUES, 2001, p. 107)

Essa citação de Marques (2001) vem ao encontro do que buscamos enfatizar sobre a importância de se trabalhar no coletivo, das relações horizontais, no aprendizado mútuo, em que a troca de experiências faz-se necessária quando almejamos um ensino de qualidade. É, parafraseando Marques (2001), na singularidade de cada um que constituímos um todo, e esse “todo” é que pode fazer a diferença na escola.

O interesse pelo presente estudo originou-se desde quando frequentava as aulas no curso de Pedagogia durante minha graduação, mais especificamente, no âmbito das disciplinas “Coordenação Pedagógica” e “Gestão Democrática da Educação”. Pude entrar em contato com estudos que versavam a respeito do papel desempenhado pelo Professor Coordenador por meio da bibliografia indicada e estudada durante o curso e, também, acompanhar diversos relatos proferidos por Professores Coordenadores do Sistema Estadual de Ensino de São Paulo que à época eram convidados pelo professor regente das disciplinas citadas, compartilhando, outrossim, suas experiências e angústias na função que exerciam.

A partir dessas primeiras aproximações com o tema, meu interesse e “sede de saber” sobre a função do Professor Coordenador tornaram-se maiores quando ingressei no ambiente escolar, como disse outrora, já como profissional do ensino, ora como estagiária (como cumprimento para a obtenção dos créditos da disciplina de Estágio Supervisionado), ora como professora do ensino fundamental pertencente ao quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, quando pude ter efetivamente um contato mais próximo, direto e realista com as práticas escolares de Professores Coordenadores.

Esse contato direto com as práticas escolares de Professores Coordenadores e os subsídios dados pelas discussões realizadas no contexto das disciplinas ora cursadas na graduação, assim como também o aporte do referencial bibliográfico estudado, possibilitou-me perceber que a função do Professor Coordenador é de suma importância para a escola, fato que me instigou a querer “olhar mais de perto” para as dificuldades e possibilidades do trabalho desse profissional.

Faz-se necessário, contudo, para um melhor entendimento da função do Professor Coordenador, situá-lo num contexto mais geral que vai além dos limites da escola, qual seja, investigar as políticas educacionais que são implementadas tendo como enfoque o processo de ensino-aprendizagem, bem como refletir sobre as práticas dos que atuam diretamente nas escolas, sobretudo naquelas do sistema público.

Dessa monta, no caso específico do estado de São Paulo, quando da implementação da *Nova Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008), o PC assume no âmbito da política educacional paulista a função de gerir o currículo escolar acompanhando o processo de ensino e aprendizagem em cada um dos ciclos nos quais a escola pública paulista está subdividida (ciclos I e II do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos). No âmbito ainda das ações da política educacional paulista, inscreve-se também ao PC a responsabilização acerca dos resultados da aprendizagem escolar quando dos processos de avaliação externa da escola, quando mais uma vez o PC vê seu trabalho sendo cobrado a partir de tais resultados.

Dada essa dimensão e as especificidades da função do Professor Coordenador, estudá-lo torna-se uma tarefa difícil, principalmente se considerarmos que seu trabalho está em constante (re) construção pelas políticas públicas.

A educação brasileira nos últimos anos tem passado por grandes mudanças oriundas de políticas públicas e reformas educacionais que alteraram tanto a organização das escolas como o trabalho dos sujeitos que ali se inserem. Não diferente a esse contexto, encontram inseridas neste processo as escolas públicas paulistas que também são impactadas com as constantes mudanças educacionais.

A busca por oferecer uma educação de qualidade para todos é o propósito de todo/a educador/a. Nos dias atuais, esse propósito tem sido enfatizado também pelos governantes brasileiros como prioridade para que o país se configure mais democrático e também como fator de crescimento socioeconômico.

No intuito de alcançar esse propósito, são estabelecidas reformas educativas que são impostas às escolas de forma que as aprisionam em um sistema avaliativo de competências, sem, no entanto, considerar as reais condições e/ou a cultura escolar de cada instituição. A esse aspecto, Cox (2009, p. 55) afirma que “os processos avaliativos receberam total enfoque na implementação de políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, influenciam diretamente no currículo que é prescrito nas escolas”.

No bojo destas reformas, o estado de São Paulo apresenta uma proposta que versa sobre a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas paulistas e a atribui como o “divisor de águas para a educação paulista.” (SÃO PAULO, ESTADO, 2007) Inserida num projeto amplo do governo estadual, o projeto “São Paulo faz escola”, a *“Nova proposta Curricular de São Paulo (2008)”* traz como figura fundamental o Professor Coordenador nas escolas, sendo este considerado como um dos pilares na

gestão da atual política de melhoria da qualidade do ensino paulista pelo viés de uma reforma curricular.

Em conformidade com a Resolução nº. 88 de 19/12/2007, promulgada pela Secretaria de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, ESTADO, 2007), das muitas atribuições destinadas à função do Professor Coordenador, está a “de acompanhar o trabalho docente e assumir o trabalho de formação continuada dos professores”.

Neste intuito, delimitaremos nosso olhar para a prática desenvolvida pelo Professor Coordenador no *Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)*, por considerarmos esse um espaço propício para a prática formativa dos professores, como também um espaço mediado por práticas relacionais e que mobiliza conhecimentos teóricos e práticos que viabilizam o desenvolvimento profissional que é, ao mesmo tempo, desenvolvimento pessoal.

De acordo com Cox (2009):

É primordial que se entenda que o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) deva ser espaço de transformação da ação docente em um processo de reflexão permanente das práticas educativas, onde as “coordenadas” desses momentos de formação e troca de experiências são norteadas pelo Professor Coordenador. (COX, 2009, p. 47)

Compreendido dessa forma, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) torna-se um momento propício para a troca de experiências, configurando-se em momentos de construção de saberes, uma vez que possibilita a reflexão por parte dos envolvidos. É plausível salientar que o HTPC potencializa-se como espaço de formação continuada em serviço, no caso, nas escolas, por se tratar de um momento destinado ao encontro de professores e gestão escolar, com finalidade de refletir sobre os erros, acertos, aflições, metas e objetivos que se pretendem alcançar.

Nesse sentido, o Professor Coordenador configura-se no interlocutor e mediador dessa discussão, desse diálogo problematizador entre os sujeitos da equipe escolar. Noentendimento de Geglio (2009), este é o espaço de atuação do Professor Coordenador¹, pois é o:

¹Geglio (2009) atribui essa função ao Coordenador Pedagógico. Mas utilizamos aqui Professor Coordenador por se tratar da designação feita pela Proposta Curricular Paulista (2008), objeto deste estudo.

Momento em que ele se reúne com o conjunto dos docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos. Nessa condição ele assume o papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de propositor, de investigador do grupo e com o grupo. Essa dinâmica se efetiva nos momentos destinados aos encontros coletivos com os professores. (GEGLIO, 2009, p. 117)

Partindo desse pressuposto de que o Professor Coordenador, além das demais atribuições de sua prática, desenvolve também ações de formação e orientação de professores, o propósito desta pesquisa, além de abarcar a questão da formação continuada de professores realizada no ambiente escolar, mais especificamente nos horários destinados para o trabalho pedagógico coletivo, é também fazer uma ponte sobre esse papel do Professor Coordenador como mediador e formador e sua função prevista na Proposta Curricular Paulista de 2008.

Objetivamos, dessa forma, compreender e problematizar o papel do Professor Coordenador no ambiente escolar, buscando decifrar as minúcias do trabalho desse profissional que é considerado um ator importante no processo de gestão pedagógica na escola, sendo considerado, nos preâmbulos da Proposta Curricular Paulista (2008), o “gestor” do currículo na unidade de ensino em que trabalha.

Lê-se no *Caderno do Gestor*² (2010) que a “função do gestor 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”. (CADERNO DO GESTOR, 2010, p. 5)

É sob essa perspectiva do trabalho do Professor Coordenador que o objetivo geral dessa pesquisa é compreender e analisar como decorre a prática desse profissional nas escolas, bem como refletir a respeito dela diante da Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Para atingir nossos propósitos, este trabalho pretende responder à seguinte questão: **qual é e como é concebida a função do Professor Coordenador frente ao Currículo Oficial de São Paulo? Como este profissional concebe sua função?**

Dessa forma, delineamos como objetivos específicos:

² Caderno do Gestor: compõe-se de um dos instrumentos destinados às escolas paulistas para a instauração da Proposta Curricular que, atualmente, já se configura como o Currículo Oficial de São Paulo.

- I. Investigar o papel atribuído ao Professor Coordenador no contexto da Nova Proposta Curricular (2008);
- II. Compreender como é desenvolvido o trabalho de formação continuada de professores no contexto dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC);
- III. Analisar, a partir das falas de Professores Coordenadores, quais são as dificuldades e possibilidades encontradas por esses profissionais para desenvolver um trabalho de gestão do currículo e de formação de professores na escola em que atuam.

Partindo dos questionamentos sobre a atuação do Professor Coordenador diante da Nova Proposta Curricular 2008, é possível trabalhar com a hipótese de que o Professor Coordenador esteja atuando como um “gestor” na implementação das reformas educacionais no âmbito das instituições escolares, uma vez que, como já foi explicitado, este profissional é considerado como um dos principais responsáveis pela gestão das novas políticas educacionais no sistema público de ensino do estado de São Paulo, a quem compete, sobretudo, implementar, acompanhar e zelar pela eficácia da nova política curricular em curso desde 2008.

A relevância desta pesquisa configura-se na possibilidade de se contribuir para a discussão sobre o desvelamento dos propósitos da atual política educacional do estado de São Paulo, assim como o controle vivenciado nas escolas e, num âmbito específico, intenta-se contribuir para o conhecimento acerca da atuação do Professor Coordenador nas escolas. Desta forma, espera-se que a pesquisa colabore, incentive e sirva de subsídios a outras discussões que venham a surgir sobre a escola e seus sujeitos e, também, para o avanço na busca contínua por uma educação pública de qualidade.

Discutiremos esses aspectos apoiados em pesquisadores que investigam a escola e que nos subsidiarão para realização do nosso estudo, de maneira a considerar as especificidades da instituição escolar como um todo e, no caso específico, no trabalho desse agente da educação que é o Professor Coordenador.

Por se tratar de uma pesquisa que tem como enfoque o trabalho do Professor Coordenador, acreditamos necessário serem ressaltados aqui alguns aspectos inerentes à escola, sua função socializadora de conhecimentos, bem como a diversidade encontrada nesse espaço de socialização. O pesquisador que se propõe a investigar a escola tem que

estar disposto a mergulhar nesse universo de complexidade da instituição escolar, que a caracteriza como lugar de aprendizagem.

A atividade educativa na escola é realizada por meio da interação entre os sujeitos que ali se inserem e o conhecimento, num ambiente que favorece a diversidade social. Neste contexto, a pesquisa em educação torna-se complexa devido ao fato de que

Carrega diversas peculiaridades, pois, trabalha com um objeto de estudo multidimensional, mutante, complexo em que o caráter sócio-histórico de suas práticas faz com que cada situação educativa seja sempre única, irrepitível, com imensas variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e no caráter de sua intencionalidade. (FRANCO, 2003, p. 189)

Essa complexidade na pesquisa educacional é devida às peculiaridades do ambiente escolar, dos sujeitos que ali se inserem, da constante mutação desse cenário. E essas peculiaridades se estabelecem como parâmetro da pesquisa, da construção metodológica em contexto, isto é, parte de pressupostos iniciais sobre o objeto pesquisado, mas é organizada e concretizada no processo investigativo.

Entendemos que a opção metodológica a ser utilizada numa determinada pesquisa deve-se pautar por uma constante reflexão acerca do problema a ser pesquisado e sobre a melhor forma de compreender essa problemática. Compreendendo dessa forma, pressupõe-se por parte do pesquisador certa rigorosidade na definição dos instrumentos a serem utilizados na pesquisa, principalmente, no nosso caso, em que temos como foco de análise a escola, que não é estática, que é um ambiente que sofre influências externas e que, por sua vez, não é um ambiente neutro.

Considerando-se a escola em seu caráter dinâmico, com relações pessoais, institucionais e realidades que identificam os sujeitos que ali se inserem, a opção para a realização desta pesquisa foi por uma análise a partir também do paradigma qualitativo. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002)

Os proponentes do paradigma qualitativo assumem que há múltiplas realidades e não apenas uma e cada uma é relativa à experiência de quem a constrói e que, portanto, a pesquisa subjetiva é a única possível. Como consequência, todos os estudos são influenciados por valores até um nível indeterminado. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.97)

Atentos ao exposto acima e buscando melhor captar o trabalho a que nos propusemos, ou seja, de analisar e compreender as atribuições do Professor Coordenador, optamos como forma de análise dos dados os seguintes procedimentos de pesquisa: revisão bibliográfica, a fim de nos inteirarmos do tema proposto e, também, como fonte de melhores esclarecimentos do objeto abordado; a pesquisa documental, ao pautarmos-nos na leitura e compreensão dos documentos oficiais que compõem a Proposta Curricular Paulista (2008), por se constituírem em uma rica fonte de informações; entrevistas semi-estruturadas visando à análise do conteúdo das falas de Professores Coordenadores.

O aporte para a pluralidade de instrumentos de coleta de dados encontra-se na análise desenvolvida por Denzi e Lincoln (1998 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 97):

As investigações qualitativas envolvem então o uso intencional de uma variedade de materiais empíricos (estudos de caso, experiência pessoal, observação, textos históricos, interações, etc.) que descrevem momentos, problemáticos e significados, tanto rotineiros, quanto não rotineiros, nas vidas individuais e grupais. Paralelamente os investigadores qualitativos visam uma vasta gama de métodos inter-relacionando, esperando alcançar uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

De acordo com Machado (2007, p. 163), a revisão bibliográfica consiste em um:

Mapeamento metódico sobre o que se tem pesquisado acerca do tema ou área de escolha do pesquisador. Trata-se de uma tarefa preliminar que permite identificar o que se sabe e o que não se sabe ainda sobre um determinado tema ou problema de pesquisa, possibilitando a identificação de lacunas ou divergências em torno do objeto de estudo a ser abordado. Constitui o que denominamos, inicialmente, de contextualização, quer dizer, de colocar o problema de pesquisa nos estudos mais significativos já realizados a respeito.

Outro procedimento metodológico escolhido para a realização desta pesquisa foi a realização de entrevistas semi-estruturadas junto a Professores Coordenadores que tiveram a incumbência para trabalhar a Nova Proposta Curricular Paulista. Optamos pela entrevista semi-estruturada por considerarmos ser este procedimento o mais coerente com o que propomos pesquisar, isto é, o papel do Professor Coordenador na execução do Currículo Oficial de São Paulo.

De acordo com Abdian (2007, p.137), esse tipo de entrevista parece ser adequado uma vez que “as informações que se pretende obter estão, com frequência,

vinculadas às percepções dos informantes sobre o problema proposto e não ao que eles sabem sobre a temática em questão”.

Destarte, de acordo com Trivinos (1987, p. 146),

A entrevista semi-estruturada, em geral, é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem um amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Woods (1996, p. 68) argumenta que em relação à entrevista semi-estruturada:

São necessárias competências especiais para a entrevista, que no seu âmago tem uma determinada pessoa mostrando compreensão e empatia pelo entrevistado. Uma vez que tenha se iniciado, é necessário mobilizar outras competências, nomeadamente a escuta ativa, o qual revela ao outro o que estamos a ouvir e a reagir e pontualmente a construir interpretações com o objetivo de manter o enquadramento interpretativo e de fazê-lo sentir-se valorizado.

Em face de termos como objeto de estudo a escola, e no caso específico desta pesquisa a função do Professor Coordenador, optamos como critério de seleção dos entrevistados o que Gil (1999) considera de “Conveniência e Acessibilidade”, quando o pesquisador seleciona elementos que serão essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Marconi e Lakatos (1998 apud Abdian, 2007, p. 135) afirmam que “a entrevista é um encontro entre duas pessoas cujo principal objetivo é o de se obter informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema”.

No caso específico desta pesquisa, desenvolvemos a mesma em seis escolas estaduais situadas no município de Marília-SP. Como forma de obtermos as informações, optamos por entrevistar Professores Coordenadores de diferentes níveis e modalidades de ensino (Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos) pertencentes à Diretoria Regional de Ensino de Marília (SP), por considerar que desta forma obteríamos uma percepção maior sobre a função deste profissional nas instituições de ensino, como também, uma melhor compreensão de seu papel frente à Nova Proposta Curricular (2008).

O contato inicial foi primeiramente por telefone, no qual solicitávamos a permissão dos PCs para explicar o projeto de pesquisa e, conseqüentemente, convidá-los

a participar das entrevistas. Este foi um período árduo, pois houve muita resistência por parte de alguns contatados para participarem da pesquisa pelo fato de que não conheciam a pesquisadora e tinham certa desconfiança quanto aos objetivos da pesquisa.

Após o contato inicial, fomos ao encontro dos PCs que nos concederam a oportunidade de compreender um pouco mais sobre a função nas escolas em que trabalham.

O método de discussão dos dados a que nos propusemos foia análise de conteúdo. Conforme Bardin (1977, p. 28), essa análise é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens”.

De acordo com Bardin (1977, p. 41), a análise de conteúdo tem por objetivo:

Compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura à letra, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano.

Dessa forma, consoante Gatti (2002, p. 11-12), pontua-se que:

Conhecimentos são sempre relativamente determinados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo do momento histórico, de contextos, das teorias, dos métodos, das técnicas que o pesquisador escolhe para trabalhar o de que dispõe. Portanto, o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e de interpretação de dados, qualquer que seja a natureza destes dados.

De posse desses instrumentos metodológicos, procedemos à análise e discussão dos resultados à luz do referencial teórico que subsidia este trabalho.

Reconhecendo que as práticas, possibilidades e dificuldades de atuação dos Professores Coordenadores estão relacionadas aos contextos de cada espaço escolar, organizamos nosso trabalho no intuito de buscar abarcar esses aspectos de forma a contemplar as ideias dos autores por nós escolhidos, como também, relacioná-los com a prática do PC. Dessa maneira, a pesquisa encontra-se organizada da seguinte forma:

Na *Introdução*, fazemos uma breve descrição sobre a trajetória escolar da pesquisadora, a fim de identificarmos o como se chegou a este tema e o porquê de se

fazer esta pesquisa. Esboçamos também nosso objeto de estudo, o problema de pesquisa, os nossos objetivos e o percurso metodológico.

No primeiro capítulo “*Uma breve história do Professor Coordenador na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo*” fazemos um resgate sobre como se configurou a função do Professor Coordenador nas escolas em uma abordagem histórica.

No segundo capítulo “*O papel do Professor Coordenador no contexto do Currículo Oficial Paulista: o que há de novo?*” explicitamos o referencial teórico em que fazemos considerações sobre o papel do PC nas escolas e o que autores e pesquisadores tratam sobre esse tema.

No terceiro capítulo “*Discussão e Análise dos resultados: a ‘voz’ dos Professores Coordenadores*” analisamos os resultados da pesquisa à luz de nosso referencial teórico.

Por fim, desenvolvemos nossas *Considerações Finais* na última parte deste trabalho.

CAPÍTULO I

Uma breve história do Professor Coordenador na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo

No decorrer de nossa pesquisa, deparamo-nos com a necessidade de entendermos com mais afinco a função do Professor Coordenador no ambiente escolar. Dessa maneira, imbuídos no desejo de um melhor entendimento desta função no contexto da gestão escolar do sistema público de ensino paulista, recorreremos à trajetória histórica da função do Professor Coordenador. Assim, reportamo-nos ao início dessa função com a figura do Supervisor Escolar, e caminhamos por esse percurso até chegarmos aos dias atuais com a figura do Professor Coordenador.

Historicamente, a Supervisão Escolar paulista inicia-se na década de 1960. Quaglio (1994) argumenta que a “supervisão escolar tem o início de sua história na passagem dos anos 50 para os 60.” De acordo com o autor,

Os anos 50/60 são um possível marco inicial para a caracterização histórica da supervisão em São Paulo. Há aí um primeiro momento de irradiação da idéia de supervisão escolar. Cursos de férias e de atualização pedagógica são oferecidos a professores e diretores da rede estadual pelo Serviço de Expansão Cultural da Secretaria de Educação. Textos e documentos do PABAAE (Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar) eram tidos, para todos os efeitos, como material de primeira ordem e fonte obrigatória de atualização e aperfeiçoamento profissional. (QUAGLIO, 1994, p. 131)

Silva Jr. (1990 apud QUAGLIO, 1994, p. 132) aponta que a Supervisão Escolar desenvolveu-se primeiramente nos Ginásios Vocacionais e no Grupo Escolar Experimental da Lapa sob o nome de Orientação Pedagógica. Destaca o autor que o que se pretendia com a supervisão era um trabalho basicamente voltado para a harmonização da programação e dos procedimentos do conjunto das áreas curriculares, e que “orientar pedagogicamente significava, assegurar a unidade da proposta curricular”.

Interpretando essa passagem do autor acima citado, podemos perceber que já nesse período havia uma preocupação com o quê se ensinava, com o currículo escolar, tal como visto hoje nas escolas estaduais paulistas.

Esse gerenciamento torna-se mais evidente nos anos de 1970, quando legalmente se instituiu a função do Supervisor de Ensino no ambiente escolar por meio da reestruturação dos cargos e carreiras do magistério. Influenciada pelo processo de produção industrial, pelo sistema taylorista-fordista, a educação escolar irá separar o “pensar do fazer” no interior das escolas, isto é, a escola será dividida entre os profissionais que realizam o trabalho de ensino e aprendizagem, no caso os professores, e aqueles que pensam sobre o que deve ser ensinado, como devem ser ensinados, “fiscalizando” o trabalho que se realiza. Neste cenário, o Supervisor de Ensino ganha um importante papel no controle do sistema educativo.

Bueno (2008) remete-nos a esse período e afirma que “com base nos parâmetros da gerência científica, cabia ao Supervisor de Ensino (especializado por componente) forjar currículos e programas detalhados, padronizados e metodologicamente homogêneos, a serem implementados pelos docentes, bem como controlar sua execução”. Ainda de acordo com a autora:

A clássica divisão técnica do trabalho, envolvendo a ruptura entre concepção e execução e a segmentação dos conteúdos em tarefas estanques, fragmentadas em pequenos passos, e estabelecidas como regra, concentrava nas divisões e ensino - ápice da hierarquia- o saber, a decisão e o controle de toda ação pedagógica. O supervisor de ensino, nesse contexto, braço forte da gerência, constituía a peça chave que garantia o funcionamento concertado de toda a engrenagem. (BUENO, 2008, p. 5)

Destarte, Kuenzer(2002) e Saviani(2002) afirmam ser a partir da década de 1970 que irá se intensificar a influência do modelo de racionalidade técnica na educação, acentuando-se a fragmentação do trabalho docente e a separação entre as atividades intelectuais e as de ação pedagógica, ocasionando-se um grande abismo entre os docentes e os chamados técnicos da educação.

Para Kuenzer(2002, p. 52-53),

A divisão capitalista faz com que atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho de produção e o consumo caibam a indivíduos distintos e nesta relação, “a escola se constitui como uma das formas de materialização dessa divisão, ou seja, como espaço, por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis. Assim, a escola fruto da prática, fragmenta, expressa e reproduz essa fragmentação, por meio de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão”.

A influência desse modelo industrial na educação deixou marcas na estruturação dos sistemas educativos e provocou, por meio da Lei nº. 5.692/71, a consolidação de uma rede hierárquica no interior das escolas. Tal legislação previu a regulamentação dos cargos e funções na educação brasileira. Outro fator primordial para a institucionalização do Supervisor nas escolas foi a Reforma do Curso de Pedagogia que por meio do Parecer nº. 252/69, do Conselho Nacional de Educação, visou a uma adequação ao modelo de racionalidade técnica e teve como resultado a obrigatoriedade dos cursos de Pedagogia de oferecerem diferentes habilitações, dentre elas, a de Supervisão Escolar.

Silva Jr.(1984, p. 45) assim afirma sobre o Parecer 252/69 e também sobre a Reforma do Curso de Pedagogia:

A estrutura do curso de Pedagogia fragmentou-se, apareceram as habilitações, entre elas a habilitação em Supervisão Escolar.No plano conceitual as dificuldades já eram grandes.O Parecer que a propôs não cuidou de delimitar a nova opção profissional limitando-se a circunstanciais referências às necessidades de formação de melhores professores, que sob coordenação adequada, possam de fato reunir em missão a dupla tarefa de instruir e educar e à institucionalização da figura do supervisor, que se constitui nos últimos anos em uma das mais felizes experiências do ensino fundamental brasileiro.

Essas mudanças no campo educacional tocam diretamente a formação do pedagogo que segue, naquele momento, uma lógica do mercado de trabalho. O sistema passou a exigir profissionais especialistas, ou seja, funções fragmentadas, sem a visão do todo, apenas voltada para a especificidade do objeto de trabalho. Sobre isso Saviani (2007, p.121), argumenta:

As habilitações visavam à formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, demandando profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo Curso de Pedagogia, então reestruturado exatamente para atender a essa demanda. [...] Trata-se, em suma, daquilo que estou denominando “concepção produtivista de educação” que, impulsionada pela “teoria do capital humano” formulada nos anos 50 do século XX, se tornou dominante no país a partir do final da década de 1960 permanecendo hegemônica até os dias de hoje.

Os estatutos e planos de carreira do magistério surgidos nesse período foram responsáveis por corroborarem legalmente com a estrutura vertical e hierarquizada nos diferentes sistemas de ensino, demonstrando a distinção entre o profissional do magistério (o professor) e o especialista.

De acordo com Silva Jr. (1984, p.47):

O sistema escolar do Estado de São Paulo considera como “especialista” os diretores de escola, os supervisores de ensino e os orientadores educacionais. Convencionalmente considera como técnicos os muitos componentes das muitíssimas equipes que povoam os órgãos de administração intermediária e de administração central do sistema. Finalmente, não costuma referir-se ao que lidam efetivamente com os alunos e com o ensino identificando-os como especialistas de ensino. Prefere nomeá-los de apenas como “professores” ou “docentes”.

A legislação, a reforma do curso de Pedagogia, a ditadura militar e a influência do modelo de racionalidade técnica foram alguns dos elementos que favoreceram a institucionalização e a consolidação do cargo de supervisor. Nos anos que se seguiram à regulamentação deste cargo, qualquer trabalho crítico no interior das escolas se fragilizou.

De acordo com Saviani (2002) e Alonso (2002), nos anos seguintes à institucionalização da supervisão escolar, as funções deste profissional reduziu-se aos trabalhos de ordem administrativa, burocrática e de controle externo na implementação das determinações oficiais.

Esse fato acarretou um distanciamento por parte dos professores que se sentiam acuados frente ao supervisor, não o considerando como um parceiro, como aquele com quem contar. Observa-se que o papel político do supervisor é deixado de lado para ficar apenas com o cumprimento da fiscalização do trabalho docente.

Silva Jr. (1984, p. 60) a esse respeito afirma que:

Quando a Supervisão se instala de maneira generalizada em toda a estrutura da Secretaria da Educação a orientação para o ensino sofre um processo de distanciamento e a ritualização dos procedimentos torna-se imperativa a tal ponto que, na percepção dos professores, Supervisão e burocratização quase se identificam. É preciso, no entanto, atentar cuidadosamente para as circunstâncias em que esse processo se manifestou. Como setor do aparelho do Estado, a Secretaria da Educação não tinha como ser preservada do tecnocratismo que dominava todo o aparelho.

Dada essa situação de descontentamento dos professores com o trabalho do supervisor, o entendendo como uma ameaça e não como um parceiro, houve nesse período uma (re) significação da função supervisora, visto que, como afirma Silva Jr. (1997) “de ameaçador, o supervisor passou a ser ameaçado. Para que a educação brasileira se reorganizasse em direção à transformação social seria preciso livrá-la do ‘reacionismo’ de seus especialistas.”(SILVA JR.,1997, p. 94)

Norteados pelas discussões que ocorreram no país no período pós-ditadura militar, a Supervisão Escolar foi colocada como objeto das críticas sobre a educação como nos afirma Alonso (2002) quando argumenta que o Supervisor foi apontado como um dos responsáveis pelo insucesso escolar e pelo controle externo das escolas.

Nesse contexto, favorecido pelos ideais progressistas de valorização da escola e do professor, de democratização do ensino e de modificação da gestão escolar, surgiu um amplo movimento de análise e reorientação do trabalho de Supervisão no Brasil que passou a defender a (re)significação da Supervisão no cenário educacional.

Imbuído de críticas à função do Supervisor, esta deveria ter outro significado e, nos anos de 1990, por parte dos professores e supervisores, houve um amplo movimento em prol da redescoberta da supervisão que deveria ser (re)significada como uma função necessária e facilitadora nos processos de gestão escolar.

De acordo com Saviani (2002), pode-se afirmar que as novas possibilidades de gestão escolar possibilitariam ao Supervisor exercer um papel fundamentalmente político na articulação do projeto político-pedagógico das escolas, alterando suas rígidas estruturas de poder e favorecendo o processo de valorização do professor como sujeito da educação.

Sendo parte do processo de democratização, ao Supervisor de Ensino foi destinado o trabalho mais burocrático e centrado em unidades de administração (Diretorias de Ensino), de onde acompanhavam um número relativamente elevado de escolas.

A presença dos Supervisores nas Diretorias de Ensino, intituladas até meados da década de 1990 como Delegacias de Ensino, tem outras implicações na educação paulista. De acordo com Alonso (2002, p. 170), por estar alocada na Diretoria de Ensino, a “Supervisão Educacional em São Paulo teve sua imagem associada ao poder, ao sistema, mais que às escolas e aos professores”. Assim, os professores raramente os enxergavam como parceiros.

Esse isolamento provocou reivindicações para a alocação de um profissional que desempenhasse a função supervisora no interior das escolas, objetivando-se o fortalecimento do trabalho coletivo e o favorecimento de momentos de reflexão sobre a prática pedagógica. Tal prática seria exercida, nos próximos anos, pelo Coordenador Pedagógico.

A Coordenação Pedagógica, neste momento, será prevista legalmente como um cargo a ser preenchido mediante concurso público de provas e títulos por professores a que tivessem no mínimo três anos de efetivo exercício na rede estadual e formação em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar. (SÃO PAULO,ESTADO, 1986, p. 39)

A aprovação dava o direito ao Coordenador Pedagógico de escolher uma unidade escolar para acompanhar as atividades pedagógicas, objetivando uma maior proximidade com o corpo docente e discente, portanto, uma atividade distinta daquela exercida pelos Supervisores que centram suas atividades em um local de trabalho externo.

Desde então, o Coordenador Pedagógico é responsável nas unidades escolares pelas ações de parceria entre professores, alunos e comunidade, pela articulação coletiva do projeto político-pedagógico da escola e pelas ações de formação e orientação dos professores.

No ano de 1974 fica prevista, pela primeira vez, a possibilidade legal de criação do cargo de Coordenação Pedagógica no Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo por meio da Lei nº. 114 (SÃO PAULO, ESTADO,1974) que regulamentou a criação dos cargos e funções da Secretaria de Educação de São Paulo.

Este Estatuto por meio dos artigos 10 e 12 determinaram que a Coordenação Pedagógica ficasse na categoria de função, sendo que do Coordenador Pedagógico se exigiria ser portador de curso superior de graduação em Pedagogia, preferencialmente com habilitação em Supervisão Escolar e ter no mínimo cinco anos de experiência docente na carreira do magistério.

Nesse estatuto aparece, pela primeira vez, a função do Professor Coordenador, de quem se exigia para a ocupação da função ter curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em pelo menos uma das disciplinas em que devia atuar e ter no mínimo três anos de efetivo exercício docente na carreira do magistério. Assim, o Coordenador Pedagógico deveria ser um especialista com formação em Pedagogia, enquanto que o Professor Coordenador seria apenas um licenciado em

qualquer disciplina do currículo escolar. Nota-se que ao PC não se exigia formação em Pedagogia uma vez que este profissional poderia ter formação em áreas afins, permitindo-se ao mesmo candidatar-se à função. Também podendo assumir em caráter temporário a função de PC no qual atuaria junto aos demais professores da escola, auxiliando nas discussões curriculares e na implementação de programas e métodos de ensino.

A Supervisão Escolar e a Coordenação Pedagógica são cargos previstos na estrutura legal do funcionalismo público estadual, e somente podem ser ocupados por aprovados em concursos estaduais. Já o Professor Coordenador é ocupante de uma função temporária que não se submete a concursos de efetivação na rede.

A distinção da função de Professor Coordenador em relação ao cargo de Supervisor e Coordenador Pedagógico é fundamental para entender o papel que atualmente este profissional desempenha nas escolas, onde desde meados dos anos de 1990, com experiências pontuais ou mais generalizadas, está procurando articular o trabalho coletivo.

O Estatuto do Magistério de 1974 (SÃO PAULO, ESTADO, 1974) estabeleceu, nos requisitos para o preenchimento dos cargos e funções, que o Coordenador Pedagógico e o Professor Coordenador ocupariam as funções através da designação de professores. A designação para o preenchimento destas funções deveria ser posteriormente regulamentada, o que ocorreu apenas no final de 1975.

Além das exigências de formação e experiência, foi colocada a necessidade de realização e aprovação dos professores em uma prova seletiva pela Secretaria de Educação que permitia o desempenho da função em escolas consideradas carentes. Entretanto, é necessário ressaltar que essas provas de seleção permitiam aos professores apenas a ocupação temporária de uma função, já que a Coordenação Pedagógica não era prevista legalmente como um cargo que permitisse a efetivação na rede estadual.

Com a greve de 1978, o governo estadual paulista propôs um novo projeto de lei complementar que visava à regulamentação do Estatuto, de cujas discussões participaram representantes docentes e especialistas da educação escolhidos pelo governo. Em fins da década de 1970, é aprovada a Lei complementar nº. 201/78 (SÃO PAULO, ESTADO, 1978) que dispunha sobre o Estatuto do Magistério, substituindo a legislação anterior que estava em vigor desde 1974.

Neste novo Estatuto, a Coordenação Pedagógica foi transformada em cargo, exigindo-se para tal “habilitação específica de grau superior, correspondente à

licenciatura plena e experiência mínima de cinco anos.” (SÃO PAULO, 1978, p. 45). Com este Estatuto, a atividade do Professor Coordenador continuou sendo uma função do Magistério, prevendo em seu artigo 7º que “além dos postos de trabalho correspondentes aos cargos e funções – as atividades do quadro do magistério, haverá, na lotação da Secretaria da Educação, postos de trabalho de Professores Coordenadores, privativos de ocupantes de cargos docentes”.

Apesar de estar prevista legalmente, a função de Professor Coordenador não se traduziu em ações práticas, caracterizando-se como uma lei que tinha valor apenas no papel.

Nos anos seguintes, a luta pela democratização da sociedade colocou a educação como foco dos ideais progressistas. Houve uma intensificação da atividade sindical, bem como das reivindicações por uma escola mais justa e democrática. Fruto desta abertura política, a educação pública conheceu na década de 1980 projetos de reformulação pedagógica que propunham um novo olhar sobre a educação. A democratização política e a chegada ao poder de partidos de oposição foram fundamentais para a implantação de projetos inovadores no campo educacional.

No estado de São Paulo, o grande marco dessa democratização foi a eleição de Franco Montoro em 1982 para Governador do Estado, assumindo a pasta da Educação Paulo de Tarso Santos. Essa eleição foi resultado da transição do governo militar para o governo civil, caracterizando, assim, a abertura democrática e a participação popular nas decisões políticas. Esse governo implantou uma série de reformas que deram início às inovações pedagógicas que transformaram o contexto educacional dos anos de 1980.

De acordo com Faria (2005), esse seria um momento de grande expectativa de reconstrução democrática, exigindo, dessa forma, que houvesse uma maior participação do povo, como também a desconcentração de poderes traduzida politicamente como descentralização. Ainda citando a autora, a mesma afirma que na área da Educação

Houve tentativas de incrementação de projetos que sinalizavam nessa direção, entre eles a discussão do Documento Orientador da Política Educacional, que envolvia a participação dos pais, alunos e educadores na análise e formulação de propostas. Infelizmente tal processo criou uma expectativa não confirmada, pois quase nada se teve de retorno e, posteriormente, em meio a greves e manifestações salariais propuseram-se, via decreto, a nova política pedagógica, denominada “Ciclo Básico”. (FARIA, 2005, p. 96)

O governo Montoro, pretendendo um governo democrático, irá criar medidas para o enfrentamento dos problemas da escola pública paulista, como por exemplo, a reorganização das Diretorias Regionais de Ensino, a criação dos Conselhos Municipais de Educação, a construção de novas escolas, investimentos na melhoria da merenda escolar, melhorias das condições de trabalho dos professores, a criação dos Conselhos de Escola, a reformulação do currículo e a implantação do Ciclo Básico em 1984.

O Ciclo Básico foi instituído por meio do Decreto nº. 21.833, de dezembro de 1983, e implantado pela Secretaria Estadual de Educação (SEE). Sua implantação a partir do ano de 1984 permitiu o prosseguimento dos estudos entre a 1ª e a 2ª Série do Primeiro Grau. A jornada de trabalho do professor que atuava no CB era composta por 26 horas-aula de docência, 8 horas-atividade, cumpridas em local de livre escolha, e 6 horas-aula de trabalho pedagógico cumprido na escola, destinadas à participação em reuniões pedagógicas, preparação de recursos didáticos e capacitação, sendo que este foi um fato decisivo para que a função do Professor Coordenador, prevista legalmente desde 1974, se tornasse real.

Para acompanhar e auxiliar o professor na alteração curricular proposta pelo Ciclo Básico (1983), foi introduzida nas escolas que ofereciam classes de 1ª e 2ª Séries, a figura do Professor Coordenador, cuja escolha deveria ser realizada pelo grupo de professores que elegeriam entre os docentes alguém para realizar temporariamente o trabalho de articulação pedagógica. É importante frisar que a função do PC nas escolas já havia sido prevista pelo *Estatuto do Magistério de 1974*.

Um novo Estatuto do Magistério foi elaborado e aprovado durante o Governo Montoro (1982-1986) sob a perspectiva da abertura democrática e da participação popular. Com o Estatuto, foi mantido o cargo de Coordenador Pedagógico de quem se exigiria para o ingresso, mediante concurso, a formação em Pedagogia com habilitação em Supervisão, e experiência mínima de três anos de docência. Consta, também, no Artigo 21 da Seção IV, as condições legais para a regulamentação do trabalho do Professor Coordenador, até então prevista em outros estatutos, mas até então não regulamentada.

De acordo com Quaglio (1994), o “trabalho do Coordenador Pedagógico seria melhor executado se houvesse os Professores Coordenadores entre os docentes das Unidades Escolares, designados por um ano sem prejuízo da docência”. De acordo com o referido autor, o Professor Coordenador teria as seguintes atribuições:

- Coordenar as atividades de elaboração do plano escolar nos aspectos referentes às proposições curriculares específicas de sua área;
- Coletar informações e sistematizar dados específicos da sua área que subsidiem as tarefas de acompanhamento, avaliação e controle de responsabilidade do Coordenador Pedagógico;
- Encaminhar ao Coordenador Pedagógico os planos de trabalho de sua área e solicitar as providências necessárias para a sua execução;
- Assegurar a execução da política de ação definida pela equipe da escola, dando conhecimento a todos os professores da área, das normas estabelecidas pela equipe e do calendário das atividades bem como planejamento, coordenando e avaliando as reuniões pedagógicas;
- Promover a articulação com outras áreas que integram a organização escolar. (QUAGLIO, 1994, p. 204)

Em 1991, elege-se para o governo paulista Antonio Fleury Filho, que possuía como slogan de seu governo o programa intitulado *Desenvolvimento e Justiça Social com Democracia*, sendo a educação colocada como prioridade de seu governo.

Como forma de conter os problemas que a educação pública paulista vinha sofrendo, o Governo Fleury Filho cria o “*Núcleo de Gestão Estratégica (NGE)* constituído por pessoas de vários segmentos e de notoriedade comprovada no campo educacional, para pensar a educação paulista e propor soluções alternativas.” (FARIA, 2005, p. 97)

De acordo com Faria (2005, p.98), a proposta do NGE, entre outras questões, pautava-se na necessidade de se construir uma nova escola que preparasse os alunos para a cidadania: “a escola deveria ser um espaço destinado ao crescimento intelectual, cultural e ético e profissional de seus alunos, levando em consideração as três dimensões: cultural, política e formação para o trabalho”.

Em face desses objetivos, o Governo promove a implantação do “*Projeto Escola Padrão*”, que estabelecia algumas unidades escolares para trabalharem em um regime diferenciado, podendo desfrutar de maiores benefícios em relação às demais escolas estaduais. Para Fleury Filho (apud MACHADO, 1998, p. 56), a “educação pública deveria obedecer a padrões de excelência” de modo que os egressos do sistema

de ensino possam efetivamente concorrer “no mundo do trabalho em pé de igualdade com os que cursam escolas privadas”.

A implantação destas escolas, como nos afirma Faria (2005, p. 98), gerou polêmicas na rede educacional paulista, pois:

Uma reforma cuja estratégia de gestão priorizava a autonomização da gestão escolar, algo há muito desejado pelas comunidades escolares, teve em sua estratégia de implantação um grande dificultador, criando percepções diferentes na rede: a primeira era a de que havia escolas “escolhidas” e escolas “preteridas”; a segunda porque, a partir de então, se definiram tratamentos diferenciados dentro da rede: uma para as “escolas-padrão” outra para as “escolas comuns”.

Dentre outras medidas implantadas pelo Governo Fleury, temos a instituição do Quadro de Apoio Escolar (QAE), com a implantação do cargo de Coordenador Pedagógico nas Unidades Escolares. Nestas escolas, a Coordenação Pedagógica era formada pela coordenação geral (coordenação do período diurno e noturno) e coordenação de áreas ou matérias afins, sendo que o Coordenador de áreas ou matérias afins não se desvinculava totalmente da sala de aula, dividindo sua carga horária entre o trabalho com os pares e o exercício da docência.

Nas Escolas-Padrão, o Professor Coordenador era um professor escolhido por seus pares com o aval do Conselho de Escola, experiência semelhante ocorrida com o Ciclo Básico(1983), mas que se colocou como uma novidade ao ser utilizada como estratégia de escolha dos coordenadores em escala maior. Cabe destacar que este era um fato que ocorria somente nas Escolas-Padrão, escolas estas consideradas de ensino de excelência e que deveriam ser um modelo para as demais escolas do estado.

Outro destaque apontado por Faria (2005, p. 100) refere-se ao currículo estabelecido nas escolas. De acordo com a autora, “o currículo escolar sofreu ajustes, sendo que a carga horária concentrou-se em Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística e Educação Física, enfatizando o número de horas do primeiro proponente”.

Os anos finais da década de 1990 foram marcados pelo fim da Escola Padrão e pela imposição de reformas educacionais que alteraram profundamente o cotidiano das escolas públicas paulistas, pois tais “reformas expressaram a peculiaridade de constituir um único projeto com múltiplas ações, principiado na gestão de Rose Neubauer e consolidado no governo de Geraldo Alckmin”. (FARIA,2005, p.100)

A reforma do ensino paulista, conhecida como “*Escola de Cara Nova*”, promoveu alterações sem precedentes na rede pública de ensino, impondo aos professores mudanças como a progressão continuada, a reorganização escolar, as salas ambientes, a implantação de projetos, a flexibilização do ensino médio, dentre outras medidas.

Dentre as medidas que chegaram às unidades escolares por meio do pacote da “*Escola de Cara Nova*” estava a implantação da função de Professor Coordenador em todas as escolas públicas com mais de dez classes em funcionamento, sendo que estes trabalhariam prioritariamente com ciclos de ensino diferentes, já que a partir da reorganização da rede estadual realizada em 1995, foram separadas as escolas de Ciclo 1, Ciclo 2 e Ensino Médio.

A expansão da função de Professor Coordenador para todas as escolas foi garantida com a publicação da Resolução da Secretaria da Educação nº. 28, de 4 de abril de 1996, que dispõe sobre o “processo de escolha para a designação de professor para exercer as funções de Coordenação Pedagógica”.(SÃO PAULO, ESTADO,1997, p. 106-107)

De acordo com a Resolução, o Professor Coordenador seria submetido a uma prova escrita elaborada pela Secretaria Estadual de Educação, à apresentação de uma proposta de trabalho individualizado para cada unidade escolar, a uma eleição pelos pares e à ratificação pelo Conselho de Escola. A designação do PC teria validade por um ano e seria precedida de avaliação anual por seus pares que, mediante o trabalho realizado, poderiam reconduzir, ou não, os Professores Coordenadores às funções.

A Resolução da Secretaria da Educação nº. 28/96 permite-nos distinguir claramente o papel da Supervisão, um especialista que realiza seu trabalho fora do ambiente cotidiano das escolas, da função do Professor Coordenador, sendo que este não é um “*expert*” da educação, mas par, um sujeito que ocupa uma função que pressupõe a convivência constante com as dificuldades e os dilemas presentes no cotidiano dos professores de uma escola pública.

No ano de 2007 assume o Governo do Estado de São Paulo José Serra, tendo como membro integrante da pasta da Secretaria de Educação Maria Helena Guimarães de Castro. A meta estipulada pelo então governador era dar continuidade na melhoria da alfabetização, com ênfase no uso das avaliações para promover a qualidade do ensino.

O governo Serra implantou uma série de mudanças na gestão do ensino. Com a publicação da Resolução da SE nº. 88, de 19 de dezembro de 2007(SÃO PAULO,

ESTADO,2007), é instituída a função de Professor Coordenador que deveria atuar, juntamente com os professores, nas escolas estaduais.

A Resolução de 2007, acima citada preparou o caminho para um projeto amplo do Governo Estadual que modificou as características do ensino paulista. Nesse momento, teremos a implantação da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, fato que acontece no ano de 2008.

Como dito antes, o governo pretendia dar um salto qualitativo na educação paulista e, como forma de obter êxito nesse projeto, lança mão de uma proposta curricular para todas as escolas estaduais e estipula formas de avaliação no intuito de quantificar o ensino no estado de São Paulo. Para tanto, necessitava de um profissional que atuasse junto aos professores nas unidades escolares, atribuindo-se ao PCA a responsabilidade de esclarecer os fundamentos e princípios da Proposta, conduzir a reflexão da comunidade escolar e organizar o planejamento da escola com base na Proposta Curricular, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Destarte, podemos afirmar, com base na Resolução da Secretaria da Educação, que coube ao Professor Coordenador atuar como “gestor” na implantação dessa política curricular, competindo àquele que ocupasse essa função:

- 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.

No intuito de uma melhor e maior divulgação da Proposta Curricular Paulista, e imbuída na busca por um ensino de qualidade, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo irá disponibilizar para as escolas da rede estadual “cadernos” contendo os princípios e as diretrizes da proposta curricular, além dos conteúdos curriculares a serem trabalhados em sala pelo professor. Os cadernos disponibilizados foram o “Caderno do Gestor”, “Caderno do Professor” e o “Caderno do Aluno”.

Assim, podemos ler no Caderno do Gestor, como justificativa para a aplicação pelas escolas da proposta curricular, que:

Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial será marcado pela qualidade da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será o fator determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que tome parte de processos de crítica e renovação. (Caderno do Gestor, 2008, p.01)

Face ao exposto acima, subentende-se que coube a cada escola responsabilizar-se pela qualidade do ensino que é oferecido em sua unidade escolar, e que ficará sob a função do Professor Coordenador a responsabilidade por esse ensino de qualidade, visando a uma formação para o exercício da cidadania. Na concepção do Governo Estadual de acordo com o documento da Proposta Curricular do Estado (2008), este fez sua parte, dando oportunidades iguais a todos os alunos, unificando o currículo escolar, preparando seus professores e gestão escolar para um melhor ensino e aprendizagem.

Mas como a Proposta vem sendo efetivamente trabalhada nas escolas públicas paulistas? Como as escolas apreenderam a Proposta? Como a gestão escolar, em especial o Professor Coordenador, interpreta a Proposta Curricular? Como o PC realiza a função de transpor e gerir a Proposta Curricular na unidade em que trabalha? Essas são questões norteadoras de nosso trabalho que pretendemos respondê-las no decorrer desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

O papel do Professor Coordenador no contexto do Currículo Oficial Paulista: o que há de novo?

A fim de levantar algumas considerações a respeito da Proposta Curricular do estado de São Paulo, abordando seus aspectos referentes ao que é tratado sobre o currículo e, também, à função do Professor Coordenador, fazemos neste momento uma breve apresentação sobre os documentos inseridos nesta Proposta procurando estabelecer algumas relações entre a mesma e estudiosos que tratam da temática educacional.

A reforma educativa realizada a partir do ano de 2007 no estado de São Paulo é produto de uma política do governo estadual que teve por objetivo contornar a realidade dos índices de desempenho das escolas que se encontravam em agravantes condições de ensino, oriundas e postergadas no decorrer de gestões governamentais anteriores.

O governo do estado de São Paulo, visando a elevar a qualidade do ensino público paulista e amenizar os problemas educacionais que se configuravam naquele momento, lança no ano de 2007 um plano de governo para a educação, intitulado “*Programa de Qualidade na Escola*”, cujo objetivo seria “promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista”. (SÃO PAULO, ESTADO, 2009, p. 1)

Neste instante, a Secretaria de Estado da Educação no governo de José Serra tinha como secretária Maria Helena Guimarães Castro. À frente da Secretaria de Educação, Castro lança o programa “São Paulo faz escola” como parte integrante do PQE a partir de 2008. O “São Paulo faz escola” foi colocado como sendo um “divisor de águas do ensino paulista”, isto é, preconizava-se que a partir daquele momento, com o estabelecimento deste Programa, as escolas paulistas teriam um salto qualitativo no ensino, acessível a todos e igualitário.

Para atingir esse objetivo, a SEE lança uma Proposta Curricular que tem como pressuposto padronizar o ensino público estadual por meio de um currículo único, alegando que todas as escolas deveriam trabalhar os mesmos conteúdos, sendo avaliadas

da mesma forma e, assim, o estado estaria promovendo a equidade e o direito à qualidade do ensino para todos os alunos das escolas públicas estaduais.

Como forma de estabelecer o currículo único nas unidades escolares, a SEE dispõe um conjunto de “cadernos” que deveriam ser utilizados pelas escolas como norteadores para o programa de ensino. Compunha, também, um conjunto de orientações para a gestão escolar que, na figura do Professor Coordenador, tem seu maior disseminador de tal Proposta Curricular, sendo o responsável primeiro pelas orientações aos professores quanto ao uso dos cadernos, pela efetiva implementação do currículo na instituição em que atua e, também, sendo responsável por estabelecer um índice de desempenho naquela escola no que se refere às avaliações internas e externas.

De acordo com Cação (2011, p. 11), a SEE ao enviar para todas as escolas públicas estaduais a Proposta Curricular paulista, tinha-se:

Mais do que uma declaração de intenções e sim, garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, dando início a uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização das escolas como um todo e nas aulas.

A fim de atingir a todas as escolas públicas estaduais, como mencionado acima, a SEE distribui um conjunto de cadernos compostos de orientações, tanto para os professores ministrarem suas aulas, como para dirigentes e gestores, a fim de dar-lhes subsídios para gerir e disseminar a Proposta Curricular em sua unidade escolar e, assim, atingir as metas estipuladas pela Secretaria. Compunha também esse material o “caderno do aluno”, contendo todas as atividades que deveriam ser trabalhadas pelo professor em sala de aula.

Tais cadernos foram concebidos, segundo a SEE, como um parâmetro sugestivo a professores e dirigentes, para que pudessem nortear seus trabalhos e, assim, proporcionar um ensino/aprendizado com qualidade. Em relação à equidade, tais conteúdos deveriam ser trabalhados em todas as escolas públicas do estado. De acordo com a SEE, as escolas possuem autonomia para trabalhar os conteúdos propostos, à maneira que melhor lhes convier, porém tais conteúdos necessitam ser contemplados, visto que são estes que serão averiguados nas avaliações externas.

De acordo com o documento, os princípios norteadores da Proposta Curricular focam na “escola que aprende, no currículo como espaço de cultura, nas competências como eixo de aprendizagem, na prioridade da competência de leitura e de escrita, na

articulação das competências para aprender e na contextualização no mundo do trabalho” (SÃO PAULO, ESTADO, 2007, p. 6)

Lê-se na proposta que

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. (SÃO PAULO, ESTADO, 2007, p. 6)

No documento da Proposta Curricular de São Paulo, salienta-se que o Professor Coordenador deva ser o grande disseminador do currículo padrão nas escolas, tendo como finalidade específica mediar e gerir a implementação do currículo oficial na escola em que atua. É necessário destacar que o PC tornar-se-ia o responsável por estimular seus professores para que melhor desempenhassem a prática do ensino e garantisse a aprendizagem dos alunos, a fim de atingirem os objetivos de uma educação de qualidade, qualidade esta que seria percebida nos índices de desempenho das avaliações internas e externas.

Segundo o Caderno do Gestor (SÃO PAULO, ESTADO, 2007, p.4) o Professor Coordenador, considerado o gestor da então Proposta, é a figura fundamental para o êxito da Proposta, uma vez que ele será o mediador entre a política curricular e os professores. Dessa forma, a proposta traz orientações aos gestores escolares, onde consta que “esse documento não trata da questão curricular em geral, mas tem a finalidade específica de apoiar o gestor para que seja um líder e animador da implementação dessa proposta curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo.”

Fica claro ao lermos esse fragmento contido na Proposta que o Professor Coordenador é o grande responsável nas instituições escolares pela execução dos preceitos contidos na Proposta Curricular e, dessa forma, podemos entendê-lo como um “gestor” nas unidades escolares, a quem cabe orientar e controlar o trabalho do professor, bem como é o responsável primeiro pelos parâmetros avaliativos, positivos ou não, na escola em que desempenha sua função. Consta na Proposta que (SÃO PAULO, ESTADO, 2010, p. 17):

O gestor deve apontar os caminhos e manter a trajetória numa determinada direção para garantir princípios gerais indicados na Proposta Curricular. Com esforço consciente e postura profissional, os gestores podem construir uma Proposta Pedagógica interdisciplinar

que garanta a permanente constituição do saber em sala de aula, voltada para o aprender a aprender.

A política curricular paulista de 2008 traz como atribuições dos Professores Coordenadores a gestão do currículo proposto às escolas estaduais, cujo objetivo seria o de melhorar a qualidade do ensino. O Professor Coordenador deveria atuar de maneira a ampliar e assegurar o aprendizado e desempenho dos alunos, a fim de garantir o desenvolvimento eficaz destes nas avaliações externas e internas. Coube também ao PC promover o aperfeiçoamento dos professores via formação continuada em serviço, com vistas à eficácia dos trabalhos desenvolvidos na escola.

No âmbito do exposto acima, vemos que a Proposta Curricular traz em seus preâmbulos a ideia de eficácia do ensino, via currículo escolar e práticas curriculares, com a gestão de um professor “gestor” que deverá arcar e responder pelos resultados de cada componente preceito pela Proposta. No entanto, o fato de se propor um currículo tomado como “padrão” a ser seguido por todas as escolas pode contribuir para que a cultura escolar seja ignorada. Conforme Pimenta (2009, p.10), “qualquer proposta de melhoria da escola que ignorar esse movimento está fadada ao fracasso porque correm o risco de serem meramente burocráticos”.

Numa reflexão acerca da Proposta Curricular paulista, a autora Cação (2011, p.3) afirma que

As escolas públicas não são iguais, assim cabe à equipe gestora organizar a ação pedagógica, buscando a autonomia do fazer educacional, pensando coletivamente a prática, sem perder de vista o vínculo entre ação-reflexão-ação. Isso não significa buscar uma única forma de organizar o trabalho e a prática pedagógica, mas, construir a identidade escolar.

Nesse sentido, indo ao encontro do que fora exposto acima, ressaltamos a necessidade de se refletir sobre a escola no âmago de suas especificidades, considerando-a como espaço para a aprendizagem e de vivência democrática. Mas como pensar em autonomia quando estamos tratando de uma política educativa que sobrepõe a voz dos professores e dos que ali se inserem? É possível falarmos em autonomia quando temos um currículo único imposto às escolas de maneira vertical e que traz uma gama de atribuições ao Professor Coordenador que, como já foi exposto antes, é responsável pela qualidade e eficácia do ensino na instituição em que atua?

Tais indagações permeiam nosso pensamento e, na busca por melhor compreendê-las, valeremo-nos de autores que vão tratar de um aspecto que se configura

muito importante numa escola, qual seja, a gestão escolar. A fim de um melhor entendimento, reportaremos-nos a diferentes períodos da história da escola, mais especificamente no que diz respeito aos aspectos da administração/gestão escolar. Para esse fim, buscaremos traçar um paralelo ao que a Proposta Curricular Paulista traz como concepção de gestão e ao que autores importantes da administração escolar entendem e/ou atribuem à gestão escola.

2.2) Aspectos que se encontram: o PC no Currículo Oficial de São Paulo

Ao almejar-se uma educação escolar de qualidade é oportuno que se considere os diferentes segmentos característicos de uma instituição escolar, isto é, a escola sob o olhar administrativo, sob a perspectiva de ensino e aprendizagem, como formadora de indivíduos, enfim, considerá-la como um espaço dinâmico onde se aglomeram diferentes pessoas, com diferentes culturas e maneiras de pensar e agir.

Esse exercício de considerar a escola em sua totalidade torna-se importante para que se entendam as diferentes relações que ali se tomam parte e como tais relações refletem na prática profissional, no desempenho e resultados que se esperam, ou seja, como se desenvolve a própria dinâmica institucional.

A abordagem que faremos neste momento consiste em, por meio do resgate da reflexão de autores importantes que tratam da questão da administração escolar ou gestão do sistema escolar, traçar um panorama sobre a perspectiva de gestão no decorrer da história administrativa educacional com um paralelo à concepção de gestão configurada hoje no currículo oficial do estado de São Paulo.

Para Alonso (1976), a administração escolar é compreendida como a função que atende aos objetivos da ação administrativa como o instrumento de realização dos objetivos educacionais propostos para a escola em geral e, em particular, para determinada escola.

A autora afirma ainda que é

Imprescindível ao administrador escolar, compreender o conjunto organizacional, isto é, a escola como uma realidade global, ser capaz de adaptá-la às novas exigências, decidir-se de um modo racional (na medida do possível) a partir de um conjunto de informações providas das mais variadas fontes e ordenadas convenientemente, em suma compete-lhe a organização e direção do trabalho educativo de modo a permitir a definição de um arcabouço racional legal adequado à realidade escolar. (ALONSO, 1976, p. 140)

Para Alonso (1976, p. 142), das principais funções apontadas para a administração escolar, verifica-se que estas agrupam-se num conjunto de funções específicas relativas à “organização escolar e direção do trabalho escolar, ao desenvolvimento de atividades de liderança ou estimulação e manutenção do comportamento humano produtivo, ao controle dos resultados e apreensão do seu valor social”.

De acordo com Alonso (1976), a função do administrador deve ser vista sempre como um meio necessário para a realização de algum projeto. Isto faz com que seja creditado ao administrador ou, no caso específico do Currículo Oficial Paulista, ao Professor Coordenador, a função ou papel de adequar os meios aos fins claramente propostos pela política educacional que o qualifique ou torne eficiente sua atividade, além de assegurar à escola a realização efetiva de determinado objetivo.

À luz do exposto acima, pode-se apreender que o Professor Coordenador tem na especificidade de sua função a responsabilidade também pela implementação das políticas educativas nas unidades escolares, respondendo pelo bom desempenho, ou não, do trabalho pedagógico desenvolvido, assim como pelos resultados suficientes ou insuficientes frente às avaliações externas e internas.

Apropriando-se de Alonso (1976), entende-se que é atribuído ao Professor Coordenador da escola o papel de conformar a política proposta à realidade da escola em que atua. Resta a esse profissional a responsabilidade de liderar a equipe pedagógica de sua escola a fim de se alcançarem as metas estipuladas.

É importante ressaltar que o Professor Coordenador é, antes de tudo, um professor, e que por se enquadrar nesta categoria, é também um ser atuante politicamente, socialmente e, ainda, é um profissional que tem como exercício formar indivíduos, seja em sala de aula com seus alunos, seja atuando juntamente com o grupo de professores, ou ainda, sendo um ser político na comunidade em que vive.

Nesse sentido, é possível estabelecer que o PC não deva apenas restringir suas funções à “gerência” escolar, mas sim, estabelecer em seu trabalho cotidiano um laço para a promoção dos indivíduos que ali se encontram, entendendo que aquele que forma também está em formação, numa relação de troca de experiências, de formação mútua, numa relação horizontal.

O documento da Proposta Curricular Paulista, instituído no estado de São Paulo a partir de 2008, traz essa concepção das funções do Diretor destacadas por Alonso

(1976). No documento em questão, lê-se que o “gestor deva ser um líder e animador da implementação desta proposta curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo.” (SÃO PAULO, ESTADO, 2008, p.17)

Perpassa o fato de que em detrimento das funções designadas ao Professor Coordenador, não se considera muitas vezes a falta de formação deste que tem como função formar outros professores, estimular o grupo em que trabalha e, ademais, assumir a responsabilidade de êxito ou fracasso de sua escola nas avaliações internas e externas, avaliações estas preconizadas no intuito de quantificar dados e bonificar aqueles considerados melhores ou que obtiveram melhores resultados.

Essa questão da quantificação e bonificação das escolas torna-se instigante quando se considera que a instituição escolar e os que nela atuam podem ter certa autonomia frente à política educacional, mas, muitas vezes, ficam acuadas em perseguir as normas e metas estabelecidas pela SEE, por necessitarem da bonificação³ oferecida aos que obtêm resultados satisfatórios nas análises promovidas por órgãos superiores.

Nesse sentido, as escolas ficam reféns das políticas educativas oriundas de órgãos superiores, que, muitas vezes, desconsidera o cotidiano da escola, a cultura escolar de cada instituição, a própria comunidade. Cação (2011, p. 11) corrobora afirmando que:

Os professores viram-se aliados dos processos de tomada de decisões. Expropriados dos meios de produção de seu trabalho e do seu saber, tornaram-se executores reincidentes. Viram seu cotidiano ser totalmente alterado ao serem obrigados a atender as novas diretrizes e metas definidas pela SEE.

Apoiando-nos em Barroso (1996, p. 182), no que se refere à promoção dos professores frente às políticas de bônus, arcadas em parâmetros quantitativos, percebemos que o entendimento de que “padrões de qualidade para as escolas, é, acima de tudo, um processo de aferir critérios de alocação de recursos; criar um referencial de competitividade e instituir um mecanismo de seleção pelos ‘consumidores’”.

³ Bonificação: O bônus-mérito foi instituído pela SEE e se constitui em um abono anual pago aos professores e demais profissionais da escola, baseando-se em critérios quantitativos, como frequência, número de projetos realizados, desempenho nas avaliações externas e internas, e as taxas de evasão e repetência.

No cerne dessa discussão, torna-se necessário refletirmos sobre a questão da autonomia da escola. A escola, frente à política educacional que é imposta, tem possibilidade e/ou condições de ser autônoma, mesmo em se tratando, como já exposto, de uma gama de obrigações e cobranças em que é submetida? De que autonomia estamos falando quando se trata de agir frente a uma norma exterior à escola? O Professor Coordenador juntamente com a equipe escolar pode fazer a diferença nesse caso?

Apoiando-nos em Barroso (1996) e em Nóvoa (1995), autores portugueses e estudiosos da escola, entendemos que a autonomia da escola pode estar relacionada às formas de gestão de cada escola, e que a gestão escolar tem um importante papel nesse processo de construção de sua autonomia, uma vez que mesmo em se tratando de uma política curricular imposta de maneira vertical às escolas, como é o caso da Política Curricular Paulista (2008), estas podem decidir conjuntamente sobre a melhor forma de se trabalhar o currículo.

Essa posição está relacionada à cultura organizacional da escola, e esse processo de tomada de decisões está ligado à gestão escolar de cada uma das escolas. De acordo com Nóvoa (1995, p. 20):

A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir normas e os valores do macro-sistema, mas que também pode não poder ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo de atores sociais em presença.

Congruente ao exposto acima, ao pensarmos sobre a autonomia da escola frente a uma política que é imposta às escolas, que determina os papéis a serem ali desempenhados, busca-se refletir e analisar sobre como é essa autonomia, de que forma a gestão escolar pode promover a autonomia em sua escola e, nesse caso, qual é o papel do Professor Coordenador neste processo.

Ainda buscando entendermos o conceito de autonomia escolar, reportamo-nos à Barroso (1996) que trata com propriedade essa questão e afirma que a autonomia escolar não pode ser pensada num sentido individual, mas sim, pelo coletivo, o coletivo da escola. Argumenta o autor que

A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais

se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, pais, e outros membros da sociedade. (BARROSO, 1996, p. 186)

Nesse sentido, entende-se que a autonomia da escola é aquela praticada no cotidiano, e que se torna possível graças à prática coletiva na tomada de decisões, como é o caso da divisão de tarefas, quando a equipe gestora, juntamente com a comunidade escolar, assume as responsabilidades, os deveres e toma as decisões em conjunto na busca de um objetivo comum, qual seja, uma educação de qualidade. Destarte, como afirma Barroso (1996, p. 186), “a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente pela interação dos diferentes atores organizacionais numa determinada escola.”

De acordo com Nóvoa (1995, p. 26)

A autonomia implica, por um lado, a responsabilização dos atores sociais e profissionais, e por outro, a preocupação de aproximar o centro de decisão da realidade escolar. (Brown, 1990) A autonomia é também importante para a criação de uma identidade da escola, de um *ethos* específico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio.

Nesse sentido, Nóvoa (1995) lança uma importante questão que é a identidade de cada escola, isto é, a escola possui uma cultura organizacional que lhe é própria e é essa cultura que pode configurar a autonomia da escola. Essa autonomia é construída na interação entre a equipe escolar, professores, alunos, pais e comunidade. Como já antes citado, a autonomia só pode ser conquistada por meio do trabalho coletivo entre todos os envolvidos no processo educativo, e é por meio deste trabalho conjunto que o objetivo maior de toda escola se concretiza: uma educação pública de qualidade.

Ao tratarmos da cultura organizacional e da autonomia da escola, embute-se nesses conceitos a ideia de projeto educativo, ou seja, um projeto comum à escola, construído coletivamente. De acordo com Silva Jr. (2002, p. 230):

Pode-se argumentar que a autonomia da escola pressupõe a elaboração de seu projeto pedagógico e que este, para ser autêntico e se tornar viável, pressupõe o trabalho coletivo como seu modo de organização. Na direção oposta e complementar, pode-se argumentar também que o trabalho coletivo é uma condição preliminar e necessária para a elaboração do projeto pedagógico e que este é indispensável para a conquista da autonomia da escola.

Podemos ressaltar que o que faz a identidade da escola é a sua cultura, isto é, a forma de gestão inserida neste espaço, os valores propendidos ali, as relações entre os membros, a configuração do projeto político-pedagógico dessa escola, dentre outros aspectos. E neste contexto, o Professor Coordenador tem um importante papel, pois é por meio de sua prática que se pode concretizar a vivência de uma escola que trabalha no e com o coletivo, na busca por um ensino que seja de qualidade.

No livro “*Imagens Organizacionais da Escola*” de Costa (2003), o autor traz a cultura como uma das imagens características da instituição escolar. Ao referir-se à escola como cultura, Costa (2003) aponta aspectos referentes a essa imagem, contidos em estudos realizados por diversos pesquisadores nessa área de investigação. Dentre os aspectos apontados, destacamos:

- Não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola;
- A especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimônias (a escola é uma mini sociedade);
- A qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependem do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros (identidade e valores partilhados);
- As tarefas primordiais dum gestor não se devem situar no nível da estrutura, das formas ou dos processos racionais de decisão, mas a sua preocupação constante deverá ser canalizada para os aspectos simbólicos (gestão do simbólico) já que a cultura pode (e deve) ser não só utilizada como também alterada. (COSTA, 2003, p. 109)

Apropriando-nos da fala de Costa (2003), ressaltamos a importância de se considerar cada escola em particular, com suas especificidades e características próprias. No entanto, ao pensarmos a respeito da reforma curricular paulista, pode-se verificar que, apesar de constar nos documentos de tal reforma, esta desconsidera o fator específico de cada escola, quando impõe ao sistema de ensino um currículo único, que ao longo do período escolar é avaliado de forma única para todas as escolas paulistas e, ainda, promove a competição entre as escolas, uma vez que bonifica e qualifica cada uma de acordo com seu desempenho em tais avaliações.

Cabe ressaltar que quando consideramos que a imposição de uma política educativa, via currículo, como foi o caso do Currículo Oficial Paulista (2008), desconsidera as especificidades de cada escola, tal atitude nega que a escola tenha uma

cultura, que lhe é própria, e que esta configura-se nas ações de cada membro da escola, nas decisões tomadas no coletivo, no projeto político-pedagógico de cada escola. Paraphrasing Pimenta (2009), afirmamos que as escolas têm muitas formas de cultura que se interagem no cotidiano, estabelecendo o andamento peculiar de cada uma, ressaltando-se a impossibilidade de se desconsiderarem as especificidades de cada escola. Afirma a autora que “culturas carregadas de valores, tradições, expectativas, modos de ser, pensar e agir, projetos e intenções diferentes, opostos, divergentes, conflitivos, compõem a cultura da escola.” (PIMENTA, 2009, p. 27)

Grosso modo, objetivamos ressaltar que para se pensar em uma educação de qualidade, é preciso que consideremos todos os aspectos envolvidos neste processo. Não é possível se ter um ensino de qualidade quando se descarta a cultura da escola, os atores envolvidos na trama escolar, as especificidades do processo ensino-aprendizagem. Para Freitas (2005, p. 922)

A qualidade não apresenta ‘padrões determinados externamente’, e os indicadores passam a ser considerados como sinalizadores que podem indicar percurso de realização, de construção compartilhada. Assim, “os indicadores” são importantes mais pela significação compartilhada que possuem perante os atores da escola que pelo valor numérico ou de análise que possam gerar.

O argumento deixa claro que não é possível que se estabeleça a qualidade de um ensino somente pelos aspectos quantificáveis, isto é, por padrões de desempenho oriundos de avaliações externas às escolas, avaliações estas que não consideram o processo do ensino e que foca-se apenas nos resultados aferidos no fim de cada ciclo.

É importante frisarmos que as avaliações são importantes para aferirem a aprendizagem. No entanto, a qualidade do ensino não pode se basear apenas em índices de desempenho escolar, mas necessitar ser considerado, também, o processo de ensino e de aprendizagem. Abdian (2010, p. 63) argumenta a esse respeito afirmando que “a avaliação em larga escala, com seus resultados, pode ser considerada como meio para que o coletivo reflita sobre seu trabalho, estabeleça consensos, planeje e execute suas mudanças, o que só é possível a partir da vivência democrática”.

A avaliação é, nesse sentido, entendida como um meio para se alcançar determinado fim, isto é, a aplicação de testes nas escolas deve ser um instrumento de auxílio para que professores e gestores conheçam o nível de desempenho dos alunos, onde é preciso melhorar, o que necessita ser feito. A avaliação vista sob essa perspectiva

visa a assegurar a qualidade do ensino, mas a mesma não pode ser considerada como o que determina tal qualidade.

Concordamos com Abdian (2010) quando a autora pontua que a avaliação é um recurso para o coletivo de a escola refletir a respeito do trabalho desenvolvido, como para possíveis mudanças que se façam necessário. A escola, sob esta perspectiva, tem a possibilidade de decisão que só é possível em um ambiente onde permeie a interação do coletivo, garantido pela participação de todos os membros envolvidos no processo educativo.

No âmbito dessa discussão, atribuímos que uma possibilidade seja por meio do projeto político-pedagógico da escola, em que seja garantido neste as decisões do coletivo. Santiago (2006, p. 165) afirma que o:

Projeto político-pedagógico revela o compromisso dessa escola e possibilita a esta se (re)estruturar e se tornar uma unidade interna que se expressano modo de conceber, organizar e desenvolver o currículo; nas formas de orientar o processo metodológico de condução do ensino nas relações amplas e complexas do cotidiano escolar responsáveis pelas aprendizagens mais significativas, uma vez que consolidam valores e desenvolvem cultura.

Atribuímos desse modo que a viabilização do projeto político- pedagógico a ser efetivado nas escolas seja uma das principais atribuições do Professor Coordenador e que, entendido dessa forma, configura-se no agente articulador do processo de construção do coletivo escolar, sendo um elemento de integração, orientação e de apoio à equipe docente.

É plausível afirmar que o Professor Coordenador deveria articular as perspectivas do coletivo, mas este não decide a construção do projeto político-pedagógico da escola sozinho. Este projeto para se tornar viável no sentido de apontar as finalidades da escola e de seus membros, tem majoritariamente de ser concebido pelo coletivo escolar. Veiga (2006, p. 13) aponta que o “projeto político pedagógico vai além de um agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas [...] Ele necessita ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo”.

Veiga (2006, p. 13-14) ressalta, ainda, que o projeto político-pedagógico:

Ao se construir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas,

corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

No âmbito do Currículo Oficial de São Paulo, posiciona-se o Gestor (no caso, o Professor Coordenador) como articulador:

Desenvolvendo ações em conjunto com a comunidade escolar que deseja construir ou revendo seu perfil educativo (criar referenciais) para gerar uma Proposta Pedagógica com identidade própria, tendo por pressuposto o potencial de seu material humano (gestores, funcionários, professores, pais, estudantes e parceiros). Além disso, o gestor deve ter por objetivo estimular a participação democrática nas decisões para melhorar a qualidade do ensino. (SÃO PAULO, ESTADO, 2010, p.05)

Nessa perspectiva, o Professor Coordenador é encarado como o viabilizador do currículo proposto pela SEE de São Paulo, no entanto, seu trabalho só se torna eficaz se for acolhido pelo coletivo. É na ação cotidiana que o projeto político-pedagógico e o currículo fazem sentido para a comunidade escolar. Nesse entendimento, a função do Professor Coordenador é garantir que o currículo seja suporte para os professores sem, no entanto, deixar de lado a proposta da escola em que atua.

Acreditamos que esse seja o grande desafio ao Professor Coordenador: como viabilizar o currículo imposto e oficial do estado de São Paulo na sua escola sem deixar de lado a cultura daquela escola? Como tornar possível a concretização do projeto político-pedagógico da escola e garantir que os conteúdos propostos pelo currículo oficial sejam trabalhados e que o desempenho da escola seja garantido com eficácia frente às avaliações externas?

Procuraremos responder a tais questões a partir do diálogo direto com Professores Coordenadores, a fim de investigarmos realidade da escola em que atuam e como são trabalhadas todas as questões anteriormente levantadas.

Acreditamos, no entanto, que ao Professor Coordenador fica uma sobrecarga de responsabilidade que, se ele não obtiver o apoio do coletivo escolar, apoio de seus pares, torna seu trabalho de difícil concretização e, certamente, dificulta o alcance dos resultados a serem atingidos pela escola e a comunidade como um todo. Dessa monta, enfatiza-se que é somente no trabalho coletivo que a viabilidade do processo educativo torna-se eficaz, e é por meio deste trabalho que se atingirá uma educação de qualidade.

2.2) Possibilidade de discussão: a formação continuada de professores em serviço

Elenca-se neste momento algumas questões a respeito da formação de professores em serviço, tendo como respaldo autores como Rui Canário e José Carlos Libâneo, dentre outros, que compartilham da ideia de que a escola é um espaço de aprendizagem não só para os alunos, mas também para professores e equipe pedagógica.

Libâneo (2001, p. 52) entende que a “formação continuada seja o prolongamento da formação inicial visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

Para o referido Libâneo (2008), a escola é o ambiente propício onde se pode desenvolver um trabalho coletivo, que promova a formação dos professores envolvidos no processo educativo. Considera, também, que o trabalho coletivo, partindo da própria gestão da escola, é de suma importância no que diz respeito à formação continuada do professor. Afirma Libâneo (2008, p. 296) que:

As escolas são, pois, ambientes formativos, o que significa que as práticas de organização e de gestão educam, isto é, podem criar ou modificar os modos de pensar e agir das pessoas. Por outro lado, também a organização escolar aprende com as pessoas, uma vez que sua estrutura e seus processos de gestão podem ser construídos pelos próprios membros que a compõem.

Um aspecto importante a ser considerado diz respeito à maneira como é conduzida a formação desse professor. Acreditamos que a formação em serviço leve em consideração a prática do professor, suas experiências cotidianas e suas dificuldades. Para tanto, acreditamos na necessidade de que o professor esteja em constante formação, como também que busque refletir sobre sua prática, reflexão esta que lhe permita desenvolver uma melhor ação pedagógica.

Nesse sentido, valemo-nos Reali (2002, p. 229) que ressaltam que os conhecimentos proporcionados pelas teorias devem servir para esclarecer, explicitar, favorecer os propósitos educativos, orientar os processos de trabalho em sala de aula e norteá-los de forma consciente. Sugerem também que

Os professores disponham de um tempo formalmente estabelecido para estudar, para refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem, para compartilhar conhecimentos a respeito do processo educativo, para terem oportunidade de desenvolver, como denomina Perrenoud (1993), “chaves de interpretação do que se passa numa sala de aula”.

Destarte, enfatizamos que a formação centrada na escola decorre da formação voltada para a reflexão sobre a prática do professor, abordando de forma crítica as relações e contribuições da teoria à prática.

Desse modo, essa relação de troca de experiências nas escolas pode contribuir para o intercâmbio entre a teoria e a prática, uma vez que é na escola onde se encontram os desafios de um ensino de qualidade a serem conquistados.

A consideração da prática na formação do professor nos dá a oportunidade para que possamos refletir sobre os vários ângulos relacionados ao trabalho pedagógico. Em busca da democratização do ensino, vemos na unidade teoria/prática durante a formação continuada do professor a possibilidade de ocorrerem mudanças na sua ação pedagógica.

A formação que acontece na escola tem um caráter de socialização mais informal e é pautada, sobretudo, pelos conhecimentos construídos nas experiências dos professores, valorizando os saberes produzidos em contexto. Essa formação que é produzida em colaboração na teia de relações da escola é reconhecida como possibilidade de desenvolvimento profissional, crescimento pessoal e como perspectiva de construção de novas práticas a partir do que se pode aprender com a experiência.

Entendemos que a formação de professores no ambiente escolar pode propiciar a colaboração, a interlocução sobre as práticas, estimular o interesse dos professores, na participação da construção e gestão do plano de formação no qual os professores são os co-responsáveis pelo seu desenvolvimento e, conforme o Canário (2006, p. 64), “essa é a chave para compreender a emergência de novas dinâmicas e de novos dispositivos de formação no contexto do trabalho, por meio da implicação e da mobilização das capacidades cognitivas e afetivas do pessoal docente”.

Nessa mesma frente, Quaglio (2009, p. 149) pontua a respeito do diálogo problematizador afirmando que:

Com o diálogo é que os professores reconstituem todos os passos dados na elaboração do saber científico e técnico, pois é a problematização do próprio conhecimento através do diálogo que

conscientiza e leva todos a desenvolverem uma postura crítica da qual resulta na percepção de que o conjunto do saber inovador se encontra na interação dos elementos envolvidos no processo.

Assim, é possível afirmar que a formação continuada do professor no cotidiano da escola, valorizando o conhecimento produzido por ele na sua experiência com a prática, como também nas suas reflexões sobre a prática e na prática cotidiana, e também nas suas inter-relações, é um importante passo para que possamos alcançar um ensino de qualidade.

Lima (2007) contempla a visão de Paulo Freire no que diz respeito à formação continuada dos professores. Sua posição vem ao encontro do que buscamos aqui enfatizar quando afirmamos sobre a possibilidade de a escola assumir a formação contínua de seus professores, uma vez que é na escola que estão os desafios a serem enfrentados e solucionados.

Conforme Lima (2007, p.101), para Paulo Freire a formação não se efetiva simplesmente por mera acumulação de conteúdos, mas representa uma conquista que pode ser ampliada com o auxílio de vários segmentos. Essa formação depende muito do esforço e do trabalho de cada um, pois de acordo com Lima, segundo Freire “o educador é o sujeito de sua prática e sua tarefa é formar-se a si próprio, criando e recriando, através da reflexão, sua ação cotidiana”.

A propósito desta afirmação, Lima (2007, p. 101) ressalta que

A formação permanente é constituída da fundamentação teórica, da reflexão sobre a prática e da pesquisa. O profissional da educação coloca-se como protagonista ativo no seu processo de formação, no qual a ação-reflexão-ação é o princípio básico na formulação e na compreensão do contexto de ensino-aprendizagem.

Para Nóvoa (1991), a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. O referido autor acrescenta ainda que o professor, sujeito da ação pedagógica, deve ser considerado agente crítico de transformação da realidade e não apenas um executor de métodos e técnicas.

É pertinente afirmar, de acordo com os pensamentos de Nóvoa (1991) e Libâneo (2008), que a relação de troca de experiências nas escolas possa contribuir para o intercâmbio entre a teoria e a prática, uma vez que é na escola que se encontram os desafios de um ensino de qualidade a serem conquistados.

Até o momento, elucidamos no presente texto a importância e relevância de se desenvolver esse trabalho no âmbito interno das escolas. Ressaltamos a necessidade de o professor estabelecer em sua prática atitudes de reflexão com relação ao seu trabalho e, também, a importância de haver no ambiente escolar um espaço aberto ao diálogo problematizador, a atitudes de reflexão conjunta, na busca por solucionar problemas internos quanto ao ensino-aprendizagem e,consequentemente, quanto à qualidade do ensino.

Entende-se que a relevância de ocorrer nas escolas um trabalho contínuo de formação de professores, e salientamos para a importância deste trabalho no íntimo escolar numa atitude de reflexão por parte dos professores sobre sua prática e também na troca de experiências com seus pares. Ressaltamos que essa tarefa não é fácil e os problemas enfrentados pelos profissionais da educação podem, como já argumentado por Saviani (2009), desfavorecer a formação dos profissionais envolvidos no processo educativo.

Entende-se que para a escola assumir o propósito de “formar professores”, este processo deve ser um ambiente aberto ao diálogo e que promova a participação coletiva dos que ali se encontram e, conseqüentemente, deve ser um lugar onde todos os envolvidos neste processo estejam responsabilizados pela melhoria do ensino.

Entendemos, dessa forma, que a formação de professores no ambiente escolar pode propiciar a colaboração, a interlocução sobre as práticas, estimular o interesse dos professores na participação da construção e gestão do plano de formação no qual os professores são os corresponsáveis pelo seu desenvolvimento.

Parafraseando Canário (2006, p. 64), entendemos que a formação contínua na escola deve promover a participação coletiva, como também as atitudes que conduzam à “compreensão da emergência de novas dinâmicas e de novos dispositivos de formação no contexto do trabalho, por meio da implicação e da mobilização das capacidades cognitivas e afetivas do pessoal docente”.

Reportamos a Alarcão (2001, p.26) quando diz que “diante da mudança, da incerteza e da instabilidade que hoje se vive, as organizações (e a escola é uma organização) precisam rapidamente se repensar, reajustar-se, recalibrar-se para atuar em situação”. Ainda em conformidade com a autora ressalta-se que na escola:

Os seus membros não podem ser meramente treinados para executar decisões tomadas por outrem, não podem ser moldados para a

passividade, o conformismo, o destino acabado. Ao contrário, devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa, a experimentação. Uma organização inflexível, com uma estrutura excessivamente hierarquizada, silenciosa no diálogo entre setores, cética em relação às potencialidades dos seus membros, descendentemente pensada em todas as suas estratégias estará fadada ao insucesso. (ALARCÃO, 2001, p. 26)

Fundamentado nesta argumentação, ressaltamos a necessidade de que a formação em serviço, inserida no contexto escolar, estabeleça-se principalmente em relações do tipo horizontal, isto é, que seja um espaço ativo para a troca de experiências, de questionamentos entre professores e gestores. Acreditamos que esse tipo de relação favorece a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e, também, pelo fato de que esse tipo de ação reconhece e valoriza os saberes de que os professores são portadores.

De acordo com Geraldi (1998, p.256), “quando estamos pensando/refletindo sobre nossas atividades de ensino cotidiano, estamos também criando saberes. Estamos teorizando. A reflexão como produto de um trabalho árduo pode levar à teorização”.

Para Canário (2000), uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola, baseada nas experiências dos professores, consiste em criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de modo diferente: a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizada, permite transformar a experiência num saber utilizável. Reforça, ainda, que condição necessária para que o potencial da formação no contexto de trabalho passe da virtualidade à realidade, fazendo do próprio trabalho um objeto de reflexão e pesquisa.

Valorizar a experiência é opor-se a um raciocínio em termos de necessidades e lacunas, admitindo o professor como profissional que improvisa em contextos de singularidades e complexidade. É legitimar sua prática, sua leitura da sala de aula, seus juízos (provisórios), seu saber-fazer.

Destarte ao exposto acima, Lima (2007, p. 103) resume muito bem como a escola precisa ser para que possa ser um ambiente formador. Afirma a autora que

A escola, local onde se ensina, precisa ser transformada, principalmente num local onde se aprende, onde se fala, onde se ouve, onde se respeita, onde se ama; um local onde as singularidades, as diferenças, os confrontos e os afetos se misturam e se completam, numa dinâmica de alternativas, esperanças e possibilidades.

Saviani (2009) chama atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Pontua o referido autor que

Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (SAVIANI, 2009, p. 153)

Tedesco (1995, p. 122) pontua que nas últimas décadas ocorreu um processo claro de deterioração das condições de trabalho e de profissionalismo docente e afirmando que

O novo papel da educação e do conhecimento na sociedade pressupõe a redefinição do papel dos educadores. Existirão portanto, novas condições e experiências para a atividade docente e apesar de em certos aspectos essas condições deverem implicar níveis mais altos de profissionalização, em outros, ao contrário, podem provocar a desprofissionalização da atividade educativa.

Vale ressaltar que a formação é aqui entendida, conforme o proposto por Placco (2003), como um processo multideterminado, mediado por práticas relacionais horizontais que mobilizam conhecimentos teóricos e experiências e que contemplam um conhecimento do professor que é sensível ao outro, ao contexto e a si mesmo. Uma formação na direção de um desenvolvimento profissional e pessoal, que investe na consciência da sincronicidade dos aspectos políticos, humano-interacionais e técnicos da ação do professor.

Nesse contexto, há necessidade de atribuir outro significado à escola pela possibilidade de concebê-la como um ambiente propício à reflexão e como lugar onde os professores aprendem, isto é, um espaço e um tempo voltado para a produção de uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

CAPÍTULO 3

Discussão e Análise dos Resultados: a “voz” dos Professores Coordenadores

Neste capítulo, apresento os procedimentos das entrevistas, destacando o contexto em que foram realizadas e os sujeitos participantes. Além disso, apresento asserções das falas dos entrevistados, em que estes se posicionam frente à efetivação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Para efeito de uma melhor visualização referente às falas dos PCs, apresentarei dois blocos: o primeiro referente à função do PC inscrita no Currículo Oficial, e um segundo bloco a respeito da formação continuada de professores em serviço e o papel do PC neste processo.

3.1) Bastidores: caracterização das escolas e o contato com os Professores Coordenadores

Ao optar por fazer entrevistas com professores coordenadores, nossa intenção foi buscar compreender a prática desse profissional no cotidiano da escola, buscando encontrar as minúcias de sua profissão, como os acertos, os problemas enfrentados, as barreiras encontradas para a viabilização de projetos, as parcerias com e entre seus pares. Além disso, intencionava-se entender o papel do Professor Coordenador no que se refere à prática de formação continuada de professores, como também a função atribuída ao PC no âmbito da viabilização da então Proposta Curricular Paulista (SÃO PAULO, ESTADO, 2008).

Competia-nos então, encontrar Professores Coordenadores que se dispusessem a conceder-nos entrevistas. Esse foi um momento difícil, pois pesou o fato de não estarmos engajados em nenhuma escola e isso causou resistência por parte de alguns PCs em não aceitarem participar da pesquisa. Por esse motivo, o critério de seleção de nossos entrevistados, como já dito antes, se deu por Acessibilidade e Conveniência.

Optamos por realizar as entrevistas com seis Professores Coordenadores, atuantes em escolas estaduais públicas pertencentes À Diretoria Regional de Ensino da

cidade de Marília-SP. A fim de obtermos uma maior percepção sobre o papel do Professor Coordenador nas escolas e sua função diante da Proposta Curricular Paulista (SÃO PAULO, ESTADO, 2008), elencamos como forma de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, como forma de termos um diálogo maior com esse profissional. Também, a fim de darmos conta de diferentes percepções dos PCs, as entrevistas foram realizadas com Professores Coordenadores de diferentes ciclos do ensino, ou seja, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O primeiro contato foi feito por telefone, quando era solicitado um agendamento prévio para que fossem explicitados os objetivos da entrevista e a autorização para a realização das mesmas. As entrevistas foram realizadas em horários que melhor se adequavam à rotina dos PCs. Estas foram gravadas e, posteriormente, foi feita a transcrição na íntegra das falas dos PCs. Esse trabalho de transcrição exigiu audição exaustiva das gravações, o que permitiu identificar os temas recorrentes nas falas dos entrevistados, os quais serão abordados na análise.

As escolas onde os Professores Coordenadores aceitaram participar da entrevista situam-se na cidade de Marília-SP. São escolas que atendem a um número variado de alunos, cobrindo desde o Ensino Fundamental até o Ensino de Jovens e Adultos no nível Médio.

A escola “E.E. Prof. Júlia Kubitschek”⁴ está situada em uma região periférica da cidade de Marília. Nesta escola são atendidos alunos tanto do Ensino Fundamental como os que se encontram no Ensino Médio. Ela possui dois Professores Coordenadores, um para cada nível de ensino, e ambos foram entrevistados pela pesquisadora. A Professora Coordenadora “Ana” é responsável pelas funções referentes ao Ensino Fundamental, e a Professora Coordenadora “Antonia” pelo Ensino Médio.

A escola “E.E. Lourenço de Andrade” está situada na região central de Marília-SP. Ela atende a um público de classe média e oferece Ensino Fundamental apenas. É considerada uma “escola modelo” na cidade por ser bem situada e por estar dentro dos padrões de ensino de qualidade. A Professora Coordenadora entrevistada chama-se “Maria” e está na função há mais de seis anos, nessa mesma escola.

Outro Professor Coordenador que participou desta pesquisa foi o PC “Joaquim”. Ele é professor da escola “E.E Prof. Florestano Libutti”, que se situa também numa

⁴ Como forma de garantir a privacidade dos participantes da pesquisa, utilizaremos nomes fictícios para os Professores Coordenadores participantes das entrevistas, assim como também para as respectivas escolas em que atuam.

região centro-periférica de Marília (SP). Essa escola atende a alunos do Ensino Fundamental I e II. “Professor Joaquim” está na função desde o início da implementação do Currículo Oficial Paulista a partir de 2008.

Por fim, participaram desta pesquisa os Professores Coordenadores “José” e “Aloísio”, ambos da “E.E. “Monteiro Lopes” localizada no centro de Marília-SP e atende os três níveis de ensino. É de responsabilidade do PC “José” o Ensino Fundamental, e de “Aloísio” o Ensino Médio e a EJA.

No quadro abaixo esboçamos algumas informações sobre os participantes da pesquisa:

Quadro 1: Características dos participantes da pesquisa

Professor	Formação	Tempo de experiência no Magistério	Tempo de experiência na Coordenação
Aloísio	Geografia	12 anos	3 anos
Joaquim	Matemática	14 anos	3 anos
Ana	Letras	15 anos	3 anos
Antonia	Educação Artística	25 anos	1 ano e 6 meses
Maria	Letras	16 anos	12 anos
José	Química	8 anos	2 anos

Após essa breve descrição das escolas e dos sujeitos da pesquisa, analisamos a seguir os pontos importantes que destacamos das entrevistas realizadas.

3.1)O impacto da proposta curricular

O propósito para este trabalho foi analisar o papel desempenhado pelo PC na instituição escolar a partir da implementação da Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo em 2008, sobretudo compreender sua atuação frente a uma política curricular imposta que o configurou como o “protagonista” da mesma, cabendo-lhe difundir e responsabilizar-se pelos resultados esperados.

No entanto, para se analisar a prática efetiva do PC nas escolas é necessário que nos debruçemos sobre a política educacional no estado de São Paulo. Sendo assim,

voltaremos nosso olhar para o documento da Proposta Curricular Paulista de 2008, que atualmente encontra-se em vigência nas escolas estaduais do estado de São Paulo. Esse entendimento torna-se importante para melhor conhecermos e analisarmos mais a fundo a prática do PC nas escolas pesquisadas.

A Proposta foi apresentada no documento intitulado *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, ESTADO, 2008), trazendo os princípios orientadores para a escola e indicando os elementos capazes de promover as competências educacionais indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo.

O documento aborda algumas das principais características da sociedade do conhecimento e as pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo os princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas para preparar seus alunos para esse novo tempo. Priorizando a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares. (SÃO PAULO, 2008, p.03)

A Proposta Curricular teve como norteadores alguns princípios: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho.

Como parte integrante do documento consta também um conjunto de orientações destinadas à equipe gestora da escola. Nesse cenário, tem-se como figura central o Professor Coordenador que se viu diante da responsabilidade de gerir os preceitos da Proposta na escola em que atua, como também responder pelos acertos e pelos resultados da instituição escolar. Dessa forma, fechou-se na figura do PC o trabalho de “fazer dar certo” a implementação da nova Proposta Curricular.

Ao mesmo tempo, procurou-se evidenciar a função pedagógica do Professor Coordenador no cotidiano escolar, centrado 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. Para tanto, o PC deve:

Estar ciente de seu papel articulador, desenvolvendo ações em conjunto com a comunidade escolar que deseja construir ou revendo seu perfil educativo (criar referenciais) para gerar uma Proposta Pedagógica com identidade própria, tendo por pressuposto o potencial de seu material humano (gestores, funcionários, professores, pais,

estudantes e parceiros). Além disso, o gestor deve ter por objetivo estimular a participação democrática nas decisões para melhorar a qualidade do ensino oferecido. (SÃO PAULO, ESTADO, 2008, p. 05)

O Professor Coordenador passou a ser dessa forma o grande responsável pela efetivação dos preceitos da Proposta Curricular nas escolas do estado de São Paulo. Caberia a esse Professor implementar nas escolas a então Proposta, hoje Política Oficial, disseminar os ideais propagados pela mesma, como também encarregar-se das atribuições de sua prática.

Um ponto a destacar é que essa Proposta foi implementada nas escolas estaduais paulistas no intuito de se melhorarem os índices de desempenho escolar que se encontravam abaixo das expectativas, como também alavancar os índices de “qualidade do ensino”. O viés encontrado para melhorar os índices do ensino oferecido no estado foi pela imposição de um currículo único e padronizado para todas as escolas públicas estaduais. Tal currículo foi traduzido na forma de “planos de curso” oferecidos às escolas que teriam a obrigação de segui-los.

Em conformidade com o exposto no Caderno do Gestor (2008) temos que:

O currículo foi construído para atender às necessidades de estabelecer referenciais comuns que atendam ao princípio de garantia de padrão de qualidade (previsto pelo inciso XI do artigo 3º da LDBEN- Lei nº 9394/96) e de subsidiar as equipes escolares, por meio de diretrizes e orientações curriculares comuns que garantam aos alunos acesso aos conteúdos básicos, saberes e competências essenciais e específicas a cada etapa do segmento ou nível de ensino oferecido. (SÃO PAULO, ESTADO, 2010, p.09)

Para atingir esse propósito foi fornecido pela SEE a todas as escolas um conjunto de Cadernos destinados tanto aos professores como aos alunos, além do já citado Caderno do Gestor. Esses Cadernos continham todo o conteúdo programático do que deveria ser ensinado e aprendido na escola:

Os planos de curso subordinam a produção dos planos de ensino dos componentes curriculares. Essa relação ainda é pouco compreendida pelos professores quando, por exemplo, consideram que têm liberdade total na definição dos conteúdos que serão ensinados, dos processos de avaliação e dos materiais didáticos que serão utilizados. Alguns professores têm planos de ensino pessoais que pouco interagem com os planos de curso. (SÃO PAULO, ESTADO, 2010, p.07)

Em nossas entrevistas uma questão colocada aos PCs foi em relação à implementação e organização do currículo como proposto pela SEE. Os PCs posicionaram-se positivamente em relação a este aspecto.

Com a utilização do Caderno, e ele ser unificado para todas as escolas, porque antes desse currículo, o professor montava seu programa, então agora ele não faz mais isso, porque o currículo é o programa. Então tinha muitas divergências de programa. E agora não. Se um aluno troca de escola, praticamente ele não vai sentir a mudança de matéria, de conteúdo, porque o conteúdo está ali na sequência dos cadernos. Então eu acho que essa foi a grande contribuição, a unificação do currículo. (PCAntonia, Ensino Médio, 29/07/2011)

E aí veio um Caderno para o professor outro para o aluno, e o professor se viu em “patas de aranha” por que um amarra o outro. Então aquele professor que precisa de um apoio ele amou, por que assim, o conteúdo está dado, só que ele tem que preparar. Hoje tem uma sequência didática, e o aluno sabe o que ele vai aprender no primeiro, no segundo, no terceiro e quarto bimestre. E aí, a SEE deu uma “diferencinha” no trabalho do Professor Coordenador e chamaram lá e falaram: “o currículo está aí, não é mais uma proposta, é um currículo oficial e vocês estão ganhando para fazer isso acontecer na escola. Quem achar que não tem condições pra fazer isso, desocupa o cargo pra uma pessoa que tenha condições de fazer. Nós chegamos a ouvir isso em reunião. E aí, o que a gente faz? A gente fica arrumando estratégia pra saber se o professor está trabalhando o currículo. Então você vê as atividades trabalhadas e aí você vai amarrando. Então os professores trabalham o currículo, mesmo contrariado em algumas situações, porque o caderno tem erro, às vezes ele está desarticulado com a realidade. Então o professor faz, eles estão se desdobrando. (PC Joaquim, Ensino Fundamental, 04/10/11)

Com o objetivo de garantir que este conteúdo programático fosse realizado, a SEE lança mão de avaliações externas às escolas, como o SARESP, que serviriam tanto para avaliar o ensino oferecido como também para promover uma política de bônus para os trabalhadores do sistema de ensino.

A avaliação tem por objetivo oferecer indicadores aos educadores da rede, nos níveis central, regional e local, para o acompanhamento das metas a serem atingidas pela rede estadual e pelas escolas, em relação à evolução da qualidade das aprendizagens por meio da avaliação do desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos da rede estadual. (SÃO PAULO, ESTADO, 2010, p. 22)

As avaliações aqui, a gente procura fazer de acordo com a proposta das avaliações externas, principalmente o SARESP. A gente utiliza, por exemplo, utiliza muito, o relatório pedagógico. Então a gente orienta os professores para que elabore questões para as provas deles, em cima disso aqui, tá. A gente faz isso, para que o aluno já vá se acostumando a fazer esse tipo de questão. Mas é muito complicada a avaliação externa, porque o aluno não encara com a mesma seriedade que ele encara a avaliação do professor aqui da escola. (PC Ana, Ensino Fundamental, 04/08/2011)

Pelo exposto acima se observa que a política implementada no estado de São Paulo à luz de uma proposta curricular padronizada, com formas avaliativas também padronizadas, deixa-nos evidente o forte controle exercido sobre o trabalho do professor, assim como a forma competitiva que estipula um ranking entre as escolas, o que seria identificado por Ball (2005) como *performatividade*.

A *performatividade* é um conceito-chave no contexto neoliberal. Para Ball (2005, p.543) ela “é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que empregajulgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança”. O autor alega que a *performatividade* substitui a autonomia moral, baseada na coletividade, pela autonomia econômica, regida pela ordem do mercado.

De acordo com Ball (2005, p. 544):

A administração baseada na *performatividade* é alcançada mediante a construção e publicação de informações e indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais e organizações em termos de resultados. Assim, a *performatividade* leva à redenção da meritocracia e do individualismo.

A *performatividade* passou a pautar a definição de currículos, projetos e até a própria formação dos professores na rede estadual. O “Estado Avaliador” (SANTOS, 2004; CORREIA e MATOS, 2001) ou “Regulador”, (BARROSO, 2006) que gradativamente foi ocupando o lugar do “Estado Educador”, apresentou grande preocupação em relação à publicação de informações e indicadores, além do estabelecimento de um caráter julgador e comparativo em relação às escolas. (BALL, 2005; BIRGIN, 2000)

Para Ball (2005, p. 545), essas novas formas de avaliação das escolas podem ser denominadas pedagogias invisíveis de gerenciamento que “por meio de avaliações, de

análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, ‘ampliam’ o que pode ser controlado na esfera administrativa”.

Em concordância com Sampaio (2002) ponderamos que:

São, no mínimo, muito desastrosas as mudanças simplesmente impostas, sem cuidados com as dimensões do trabalho escolar que poderão ser abaladas, sem suficiente calma, sem dar tempo à escola para que seus profissionais proponham alguma forma própria de entrada e de participação no processo. Isso não significa mero movimento de adequação, convencimento ou negociação; é preciso compreender de forma precisa com o que se está mexendo na vida das famílias, no trabalho dos professores, no cotidiano da escola. Daí que a presença dos professores se faz necessária desde a formulação das propostas, para que não se fale sobre trabalho docente, capacitação e alterações na vida da escola, imaginando quem são os professores, o que sabem e o que não sabem o que devem modificar em sua prática. (SAMPAIO, 2002, p. 7-8)

Nesse contexto, observamos que a proposta de uma política às escolas pode influenciar e atingir a maneira e/ou modo de trabalho dos professores e equipe escolar. Vale ressaltar que é uma política que propõe aos professores um *modus operandi* de se trabalhar o currículo e, portanto, deixa a critério da equipe gestora de cada escola a decisão de como e de que forma trabalhar a proposta curricular em sua escola.

Nesse sentido é que investigamos como essa política está sendo implementada nas escolas a partir da fala de Professores Coordenadores. Na tentativa de responder a algumas das indagações por nós colocadas neste estudo é que fomos ao encontro dos sujeitos participantes desta pesquisa e buscamos ouvi-los, com o objetivo de compreender sua atuação frente à implementação dessa política educacional.

3.2) Diálogos e Pensamentos: o que dizem os Professores Coordenadores

Nesta seção apresentaremos de uma forma mais efetiva os aspectos abarcados nas entrevistas com os Professores Coordenadores e que subsidiarão a análise a que nos propomos para este trabalho, qual seja, compreender o papel do Professor Coordenador frente à Proposta Curricular do Estado de São Paulo a partir de 2008.

Para efeito de uma melhor visualização ao leitor, elencamos dois blocos de análise: um primeiro, referente à atuação do Professor Coordenador na escola em que desenvolve sua função; e num segundo momento, abarcamos a prática desse profissional na implementação da Proposta Curricular Paulista. É pertinente afirmar

que, dentro dessas asserções, elegemos categorias que subsidiam a análise a que nos propomos.

Num primeiro momento, a fim de nos inteirarmos sobre o papel do Professor Coordenador, indagamos os respectivos professores sobre a percepção que tinham sobre seu papel na escola e como efetivavam seu trabalho. Das respostas que obtemos ficou claro que no entendimento dos Professores entrevistados, o papel do PC dentro da escola é de ser o mediador das relações escolares, seja interagindo com a direção e Secretaria de Educação, seja desenvolvendo um trabalho de parceria com professores, alunos e comunidade. Podemos observar isso nas falas a seguir:

Função do Professor Coordenador é sempre uma busca, é sempre diferente. Tem-se a ideia de que o Professor Coordenador quase não tem função na escola, mas, na verdade não é bem assim, a coisa é complicada. Você tem compromisso com alunos, com pais de alunos, você tem a função de estar conversando com pais de alunos e mostrando a seriedade no serviço. Seu papel é apaziguar a situação. É um mediador. Mediador entre pais e alunos, professor e direção. Minha função é ligar um serviço no outro. (PC Joaquim, Ensino Fundamental, 4/10/11)

Eu vejo que o meu trabalho é mais pedagógico e eu brigo muito para que ele seja, porque assim, a diretoria de ensino me delega uma função e vai me cobrar por ela, que são os resultados, porque assim, se eu deixar a escola a “Deus dará” é complicado, porque assim, se a escola cumprir com os resultados, parabéns pra mim, agora se a escola não cumprir, eu sou chamada lá, e aí me perguntam onde que você errou o que faltou, onde você não trabalhou? (PC Maria, Ensino Fundamental, 4/08/11)

As falas indicam que a função do PC nas escolas é o de integrar o trabalho da gestão escolar com os membros do corpo docente, discente, pais e comunidade. Na fala do PC “Joaquim” é possível identificar que ele atribui a sua função na escola como sendo integradora e, nas palavras dele, “apaziguadora”, no sentido de estar pronto para atuar junto com o coletivo e evitar conflitos desnecessários, seja entre professores e direção, seja com alunos ou pais de alunos. Na fala do PC Joaquim (p. 62), pode-se observar na fala da Professora Coordenadora uma preocupação com os resultados e com a imagem que o trabalho dela pode transmitir.

É pertinente destacar que ambas as falas se complementam e vão ao encontro de autores que ressaltam a importância do papel do Professor Coordenador como agente mediador do processo educativo/pedagógico. Dentre esses autores, destacamos um fragmento de Orsolon (2001, p. 19) que aponta:

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá no isolamento, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido de construção de um projeto político pedagógico transformador. [...] A ação do coordenador, tal qual a do professor, traz subjacente um saber fazer, um saber ser e um saber agir que envolvem, respectivamente, as dimensões técnicas, humano-interacional e política desse profissional e se concretizam em sua atuação. Esses são aspectos em constante relação/ interação na pessoa do professor e do coordenador e se traduzem em sua prática.

Para a autora acima citada, as ações do coordenador devem configurar-se em promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização ou gestão escolar; realizar um trabalho coletivo, integrando os atores da escola; mediar a competência docente; investir na formação continuada do professor na própria escola; incentivar práticas curriculares inovadoras; estabelecer parcerias de trabalho com o professor e o aluno.

Sob esse ponto de vista, Geglio (2003, p. 117) aponta que é delegado ao “coordenador o papel de mediador, interlocutor, de orientador, de propositor, de investigador do grupo e com o grupo, exercendo um papel de liderança e autoridade”. Nessa vertente, reconhece-se na escola um espaço potencial para a formação, que se caracteriza como um espaço onde alunos e professores aprendem.

Potencializa-se, dessa forma, a importante atuação da equipe gestora neste processo de formação. É com o coletivo que a formação torna-se propícia. A formação em serviço que aqui defendemos não é aquela que perpassa apenas na mera instrumentalização dos professores onde um detentor do saber que passa seus conhecimentos a outro, mas sim, uma formação que relaciona as experiências do corpo docente, que vivencie a prática desse grupo de professores, com os conhecimentos teóricos que possam servir de subsídios para a ação pedagógica, para a reflexão da prática em sala de aula, como também que sirva de respaldo para a solução de conflitos, problemas, aflições do coletivo escolar.

Essa perspectiva de formação em serviço é defendida por autores e pesquisadores da educação que, em comum, almejam um ensino de qualidade, equitativo. Autores estes que veem a escola como um ambiente potencializador da prática pedagógica e de formação em serviço. Dentre tais autores comungamos com os ideais de Canário (2005, p. 137)

A pertinência da “formação centrada na escola” tem como base o pressuposto de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e que essa aprendizagem coincide com um processo largo, contínuo e multiforme, de socialização profissional que comporta modos e vertentes deliberados (formais) e não deliberados (informais). Centrar a formação (socialização deliberada) na escola significa, de algum modo, formalizar o informal, conferindo um caráter intencional e consciente àquilo que, normalmente, não o é: o processo de socialização difusa que está presente no exercício do trabalho.

Atenta-se ao fato de que a formação em serviço tem a necessidade de ser realizada em um ambiente onde permeiem relações horizontais, com decisões tomadas no coletivo e por onde se processem objetivos comuns a todos que se encontram nos meandros escolares. Ter essa perspectiva não irá garantir que os índices quantitativos da escola nas avaliações externas sejam obtidos com sucesso, mas o trabalho em equipe possibilitará que todos integrantes da escola se sintam responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem, pelo êxito da escola junto aos seus pares e a comunidade atendida.

O Caderno do Gestor (2010, p. 13) sugere que este trabalho seja realizado durante o HTPC, pois são nesses horários que podem acontecer momentos de planejamento conjunto e de exposição ou troca de experiências. “Esse diálogo entre os professores é muito importante. As trocas de experiências sobre as situações de aprendizagem aplicadas e seus resultados ajudam muito a capacitação em serviço”.

É relevante considerar que a formação centrada na escola traz consigo a ideia de uma formação que considere os aspectos intrínsecos da escola, aspectos estes retratados no cotidiano da escola, nos encontros com os professores e alunos, e é a partir desses aspectos que a formação continuada deve pautar-se. Um aspecto importante a ser considerado refere-se à necessidade de que o diálogo seja sempre o ponto de partida dessa formação, uma vez que é por meio deste que se pode diagnosticar as minúcias que necessitam ser trabalhadas na escola.

O que se pretende afirmar é sobre a importância do diálogo nas relações escolares, e também o olhar atento do Professor Coordenador (que é o agente condutor da formação na escola) aos dizeres dos professores no coletivo, pois, em conformidade com Almeida (2001, p.70), “boa parte dos saberes dos professores é construída na relação com o outro” e que uma relação calorosa autêntica é condição para o exercício de uma postura relacional que valorize o olhar, o ouvir, o falar e o prezar. Correia (2005, p. 69) reforça essa mesma ideia quando defende a “troca de olhares entre subjetividades que se escutam mutuamente numa relação de reciprocidade”.

Dessa forma, a ideia aqui é de uma formação pautada em uma relação horizontal, onde no e com o coletivo se trocam saberes, experiências, e onde se absorvem conhecimentos e buscam por solucionar os problemas do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, assumimos o conceito de Gomes (2006) que, apoiada em Dubar (1997), define a socialização como:

Um processo interativo e multidirecional, de transmissão de valores, modos de se situar no mundo, histórias de vida, normas e regras e que pressupõe uma transação entre o socializado e os socializadores, resultante de negociações permanentes. Produto das influências presentes ou passadas é uma construção lenta e gradual de um código simbólico. Assim, socializar-se é um processo de identificação, de construção de identidades, que envolve o sentimento de pertença e de relação, a maneira a que o sujeito passa a assumir, mesmo que parcialmente, o passado, o presente e o projeto do grupo no qual participa. (GOMES, 2006, p.289)

Esse sentimento de “pertencer” e estar em comunhão com o projeto coletivo da escola é o que pode ser o diferencial no trabalho pedagógico. Mas, tal situação só se torna real se as relações estiverem consolidadas e se o grupo de docentes estiver com o mesmo objetivo, ou seja, se todos “vestirem a camisa da escola”. É importante ressaltar, no entanto, que este trabalho ainda é uma realidade a ser construída nas escolas, pelo fato de que muitas vezes o trabalho do professor e mesmo da equipe gestora se encontra arrefecido pelos inúmeros problemas e dificuldades encontradas no ambiente escolar.

É por esse motivo que a atuação do Professor Coordenador é de suma importância na escola, porém, não se pode sobrecarregá-lo de tamanha responsabilidade. Nosso entendimento é que este profissional tem um papel muito importante na eficácia e no sucesso da escola, mas ele não pode trabalhar sozinho. Por isso a necessidade do trabalho em equipe, onde o espaço escolar seja palco propício ao

diálogo, ao encontro de olhares e experiências e,consequentemente, ao ensino de qualidade.

No Caderno do Gestor (2010, p. 05) está embutida essa ideia de atuação do PC cuja função 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”.

A discussão sobre a formação centrada na escola é importante para este trabalho na medida em que nos auxilia a compreender a formação que acontece informalmente na escola, a partir da interação entre os professores, e que pode acontecer de forma orientada durante o HTPC, instituindo-se como devir e como projeto. É coerente, ainda, com os princípios de valorização do trabalho docente coletivo, das experiências dos professores, da construção da autonomia, da prática reflexiva e formação compartilhada.

Mas, como já dito antes, essa prática de formação nas escolas pesquisadas ainda é uma realidade a ser construída em decorrência de inúmeros fatores que postergam essa prática.Essa constatação fica evidente nas falas dos Professores Coordenadores por nós entrevistados. Nas falas a seguir observa-se que a formação continuada é de difícil realização por vários motivos, mas principalmente pelo pouco tempo que é atribuído ao HTPC.

HTPC; o maior problema é sentar pra poder estudar. É um desafio. É um “upa” sentar, escolher um texto ou um livro pra ser trabalhado no HTPC. E os professores nos cobram, mais formação. (PC Antonia, Ensino Médio, 28/07/2011)

O HTPC a gente tenta ao máximo, fazer como horário de estudo realmente. A gente pega o HTPC para que ocorra esse espaço coletivo de construção, por que é um horário em que estão todos os professores. O HTPC é o principal meio, é um espaço que a gente utiliza pra estudar sobre as avaliações do Saesp, pra estudar teorias, teorias sobre avaliação, é um horário que a gente pode debater, pode sentar junto pra estudar.(PC Aloísio, Ensino Médio e EJA, 05/10/2011)

No ensino médio é uma rebeldia, não há troca de informações, esse trabalho de parceria. Eles (os professores) não concordam com a proposta da coordenação, e eles não fazem. Estão sempre

questionando e fazendo do jeito que eles acham que é melhor fazer. O HTPC é uma 'balela', não existe. (PC Ana, Ensino Fundamental, 29/07/2011)

É evidente nas falas dos PCs que a atuação nas escolas é sempre um desafio que deve ser superado todos os dias. Fica-nos claro nos depoimentos, mas, principalmente, na fala abaixo da PC Maria quando a mesma aponta que está com dificuldades em realizar um trabalho ativo de formação em sua escola. Essa realidade nos pareceu comum nas escolas em que entrevistamos os PCs, pois o Horário de Trabalho Coletivo ainda é tido por muitos professores como um horário perdido, horário este que poderia ser melhor aproveitado para a prática de estudos coletivos, mas que em decorrência de diversos empecilhos ainda é uma prática que não oferece nada de formativo.

Um diferencial de todas as falas dos PCs participantes dessa pesquisa foi a postura da PC Maria. À respeito do HTPC em sua escola ela se posicionou afirmando que este horário era o momento em que os professores e a direção se encontravam para discutir como melhorar os índices de desempenho dos alunos.

O HTPC é um momento de participação aqui na escola. Nós discutimos o que foi feito, o que precisa melhorar e como vamos fazer, sabe. É um momento muito gostoso porque a gente conversa bastante e aí vai traçando o melhor pra nossa escola. (PC Maria, Ensino Fundamental, 04/08/2011)

Ao perguntar sobre como era sua atuação frente aos demais professores, a PC afirma que ela faz um acompanhamento do trabalho desses professores.

Eles estão com a mão na massa, estão lá trabalhando o conteúdo. Daí eu faço um acompanhamento por sala como é feito nas avaliações externas eu faço internamente. Eu preciso saber o que foi trabalhado, como foi trabalhado e se o aluno avançou. E se o aluno não avançou, então foi problema de 'ensinagem'? Ou realmente o aluno tem outros problemas? É assim que a gente acompanha o desempenho do aluno bimestre a bimestre. (PC Maria, Ensino Fundamental, 04/08/2011)

O que podemos identificar com a fala acima é que a PC em questão procura desenvolver em sua prática um trabalho de formação com seus professores, buscando um trabalho de parceria entre a gestão da escola e a comunidade escolar. Este é um fato ímpar nas entrevistas realizadas nesta pesquisa, pois, como podemos observar, os PCs

entrevistados encontram muitas dificuldades para realizarem seu trabalho junto aos professores.

Um ponto de destaque nas falas dos PCs entrevistados foi sobre a principal atribuição frente ao Currículo Oficial de São Paulo. Em todas as falas observamos que os PCs assumiram para si a responsabilidade de implementar esse currículo nas unidades escolares, de acompanhar os professores para que deem conta de passar todo conteúdo previsto e para que obtenham êxito nas avaliações internas e externas.

Diante da implementação do currículo oficial do estado de São Paulo, eles colocaram o coordenador para fiscalizar... fiscalizar não, essa palavra é muito pesada, colaborar com eles na implementação, na implantação dessa proposta. O papel do coordenador é colaborar, né porque tem professor que não gosta da mudança, eu tenho que acompanhar mais a sala de aula ainda, porque eu não consegui fazer isso ainda devido aos atropelamentos que a escola está me dando. Por que tenho que acompanhar, porque mesmo aquele professor que está viciado (viciado não, essa palavra é muito pesada) acomodado na forma que ele vinha, ele acha que não deve mudar mais, tá saindo, tá se aposentando. Tem que estar acompanhando pra eles estarem fazendo essa mudança, pra não pegar a revistinha, os caderninhos que são fracos, e seguir como cartilha. Tem professor que implementa com o livro didático os caderninhos, mas tem muitos que ainda estão seguindo como cartilha, e eu preciso mudar essa ideia deles. Porque não é cartilha isso aí né, é uma sequência de propostas de conteúdos, que não precisa seguir a risca, pra eu estar na minha proposta, preciso acompanhar o assunto que eles estão pedindo, a forma como eles estão pedindo. A forma como eles estão pedindo é interessante? É interessante. Tem outras formas diferentes, então eu vou fazer outras formas diferentes também. (PC Joaquim, Ensino Fundamental, 04/10/2011)

A principal atribuição do Professor Coordenador é acompanhar o desenvolvimento deste currículo, a aplicação dele. O problema é que são doze matérias, né, e eu domino só Geografia. O suporte disso, é que a gente conta com o apoio da Diretoria de Ensino. (PC José, Ensino Médio, 06/10/2011)

A fala do PC José lança uma importante questão que é como o PC vai acompanhar o desenvolvimento do currículo proposto e, ainda, desenvolver um trabalho de formação com seus professores se ele não tem o domínio suficiente para isso, e mais, se ele não tem formação para estar desenvolvendo um trabalho de formação com professores? Aí fica a pergunta: quem forma o Professor Coordenador?

Podemos argumentar que o trabalho do PC é extremamente complexo, uma vez que ele necessita dar conta de todos os desafios impostos à escola, de ser aquele que forma, que cobra resultados, que apoia o professor em suas angústias e aflições, que articula as relações na escola, enfim, uma gama de atribuições que muitas vezes, ou na maioria das vezes, não dão conta de realizar.

Garrido (2009, p. 10) a respeito da atuação do PC nas escolas argumenta que:

Essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiros. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que não nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. Mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e hierarquia do sistema escolar), originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Mudar práticas implica mudanças nas formas de relacionamento entre os participantes, e isso pode gerar desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos, desgastes e frustração para a comunidade escolar.

Em nossas entrevistas podemos entender muito bem como é a prática do PC, por isso, concordamos com a referida autora quanto à dificuldade desses profissionais no trabalho cotidiano que, muitas vezes, não é reconhecido pela comunidade escolar. Essa dificuldade é tida tanto pelos atropelamentos de sua prática, como pelo escasso tempo que possuem para dar conta de todas suas demandas. Essa dificuldade foi sentida também, na aplicação e implementação do currículo nas escolas entrevistadas, como poderemos verificar a seguir:

As principais dificuldades foram no início... não quero mudar, aprendi assim. Mudanças que alguns professores não querem, porque a mudança exige do professor e da gestão. (PC Aloísio, Ensino Médio e EJA, 05/10/11)

Dificuldades foram na aplicação, tanto com os professores como com os alunos. Porque os alunos estavam muito viciados com o livro

didático na sala de aula, e agora com esse currículo o livro didático não está o tempo todo na sala de aula. É um currículo que faz o aluno pensar mais, então ele tem que sair daquele clima de preguiça, e de que tem que trabalhar. (PC Maria, Ensino Fundamental, 04/08/11)

A maior dificuldade foi na não aceitação dos professores porque tirou a autonomia do professor. Resistência por parte dos professores...foi bem complicado".(PC Antônia, Ensino Médio, 28/07/11)

A grande dificuldade do professor foi aceitar a mudança. Porque o professor estava também meio que viciado no livro didático, e esse currículo faz com que o professor estude bastante antes de vir dar aula. Apesar de estarem todas as orientações, o professor tem que montar a aula dele, porque senão ele não dá conta. E isso eu vejo como uma parte boa, porque, mesmo não querendo, o professor se viu obrigado a estudar para montar a aula dele. E isso fez com que ele pesquisasse, utilizasse o acesso à internet e mesmo em livros. (PC José, Ensino Médio, 05/10/11)

Nos dizeres dos Professores Coordenadores entrevistados em nossa pesquisa fica evidente a dificuldade encontrada pelos mesmos para implantarem em suas escolas a política curricular paulista, ora por resistência dos demais professores, ora pela insegurança de estar apresentando algo inovador até então, ora pela pouca formação pedagógica em relação ao material proposto.

Um ponto que merece destaque também é com relação à autonomia dos professores em relação à adoção do currículo oficial. Na fala acima do PC José, o mesmo pontua que a grande dificuldade de implementação do currículo nas escolas foi pela resistência dos professores, pois o currículo padronizado tirava a autonomia destes de escolher o que e como trabalhar em sala de aula.

Eu posso dizer para o professor, eu quero que você trabalhe essa apostila completa, ou eu quero que você trabalhe os assuntos contidos nessa apostila. É diferente. O professor tem autonomia pra trabalhar em sala de aula. É um currículo pra ele seguir. Ele não pode fugir do currículo porque vai ser cobrado dele nas avaliações externas. As avaliações são complicadas, eles cobram detalhes. (PC Joaquim, Ensino Fundamental, 04/10/11)

A Secretaria dá o respaldo pra o professor trabalhar. Se tem lá no caderno e você quer mudar você pode mudar, desde que você siga as etapas e o aluno consegue seguir o objetivo. O professor pode fazer a adaptação, professor pode mudar desde que ele atinja aquela modalidade. (PC Antonia, Ensino Médio, 28/07/11)

É uma autonomia relativa, pois é cobrado do professor nas avaliações. Você não dá o que você quer. A Proposta dá uma uniformidade, mas não dá pra garantir que está sendo cumprido. É muito fragmentado. Fica difícil garantir essa uniformidade. Tem uma referência. (PC Ana, Ensino Fundamental, 28/07/11)

A autonomia é restrita ao currículo. Antes da Proposta, cada um dava o que achava que era melhor. Mas, o professor tem que estar atento pra passar um conteúdo que ele acha que não foi contemplado. (PC Maria, Ensino Fundamental, 04/08/11)

Nas falas acima, demonstrou-se a maneira como o currículo oficial foi visto pelos que atuam na escola. Os relatos indicam embora haja agora orientações nos documentos oficiais do Currículo Oficial Paulista (2008), os professores, juntamente com o PC, tem autonomia para adequar os conteúdos das disciplinas à realidade da comunidade escolar atendida.

Fica-nos evidente que a autonomia que está delegada nos documentos oficiais restringe-se à liberdade dos professores de adequarem os conteúdos, mas sem perder de vista o que está posto nos Cadernos do Currículo Oficial. Os professores podem adequar, a título de exemplo, um texto trazido nos Cadernos à realidade da escola em que atua, mas não pode deixar de contemplar a essência do conteúdo que é trazido pelo Caderno.

Nóvoa (1992, p. 20) afirma que:

A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos atores sociais em presença.

Grosso modo, podemos enfatizar que com a imposição de um currículo às escolas, estas ficaram impossibilitadas de decidirem sobre o que contemplar nos conteúdos escolares. Isto se reflete no Projeto Político-Pedagógico da escola que se constitui num processo democrático de decisões da equipe escolar.

Veiga (2006, p. 14) a respeito da construção do Projeto Político-Pedagógico feito pela escola afirma que:

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula.

É importante essa reflexão sobre a autonomia da escola porque estão embutidas neste aspecto algumas questões como a própria identidade da escola e sua cultura que se refletem no projeto político de cada instituição de ensino. A escola ao elaborar seu Projeto Político-Pedagógico deposita neste os objetivos e propósitos que aquela comunidade escolar quer alcançar, as metas que o coletivo deseja conquistar.

Ao refletirmos sobre a atuação do Professor Coordenador nas unidades escolares consideramos que este deve atuar principalmente como mediador da prática pedagógica, assim como formador de professores em serviço. No entanto, se levarmos em conta que seu espaço de atuação está atrelado ao Projeto Político da escola, sua prática se torna, no nosso entender, um desafio, pois é neste espaço que o PC pode atuar junto à equipe docente e refletir sobre os objetivos da escola, as metas a serem alcançadas e, juntos, decidirem os caminhos a serem seguidos.

Com a política proposta o papel do PC é de implementar o currículo oficial na escola em que atua. Este deve agir como um “animador” da Proposta na escola e deverá, conseqüentemente, responder pelos resultados obtidos nas avaliações externas. Nosso entendimento é que dessa maneira o PC age como um gerente nas unidades escolares, o que o torna responsável pelo fracasso ou sucesso da implementação dessa política.

Implica realçar que o trabalho do PC é o elo entre a equipe docente e a comunidade escolar, e que este não trabalha sozinho. Dessa maneira, a equipe da escola

é um grande fator relevante para que se conquistem as metas e objetivos almejados e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

Considerações Finais

A presente pesquisa teve como ponto de partida de investigação a compreensão do papel desempenhado pelo PC nas unidades escolares, onde buscamos identificar como se concretizava o trabalho deste profissional. Buscamos compreender e analisar, também, de que forma o PC promove a formação em serviço junto a seus pares, principalmente nos momentos do HTPC.

Traçamos então uma linha de estudos que abordassem a questão da gestão escolar, quando nos debruçamos sobre autores como Nóvoa(1991), Lima(2008),Quaglio(1994), Silva Jr. (1990), dentre outros, a fim de entendermos a atuação do PC, como também estudos que tratassem da formação continuada em serviço e, dessa forma, apoiamo-nos principalmente em estudos de Canário (2006), Candau (1996) e Placco (2009).

Estes estudos apontam a função do PC como mediador entre professores e gestão, como também um formador junto ao corpo docente. Sob o ponto de vista de Libâneo(2008), a escola é o ambiente propício para a formação de professores, por ser um local onde se pode ter a troca de experiências e saberes.

Nossa pesquisa investigou, também, o papel do PC frente à recente reforma educacional no estado de São Paulo que, via uma proposta curricular, objetivou uma tentativa de se padronizar o ensino nas escolas estaduais, recaindo-sobre o PC uma parcela considerável de responsabilidades perante o desenvolvimento das ações planejadas.

Analisamos os documentos componentes da Proposta Curricular do Estado de São Paulo vigente a partir de 2008, assim como, a fim de obtermos uma maior percepção sobre o papel do PC, realizamos entrevistas com Professores Coordenadores do sistema estadual de ensino do município de Marília (SP).

Sob um olhar atento, procuramos identificar nas falas dos PCs participantes desta pesquisa as nuances de sua profissão, e como os mesmos articulam suas atribuições frente às responsabilidades designadas pela política curricular.

A então Proposta(2008) atribuía ao PC o papel de orientar e formar a equipe docente para que pudessem trabalhar com o currículo escolar proposto. O PC deveria, também, ser o responsável pela garantia de que o currículo estaria sendo trabalhado pelos professores, assim como pelo bom e/ou mau desempenho da escola nas avaliações externas.

Grosso modo, podemos enfatizar que o PC está sendo um agente escolar de extrema importância na efetivação do Currículo Oficial Paulista. Acrescenta-se a isso, conforme já mencionado diversas vezes neste trabalho, o fato de que é também o responsável pela formação dos docentes para que estes utilizem os conteúdos e metodologias propostas em suas salas de aula.

Dessa maneira, a questão que permeou nossa pesquisa e que proporcionou nossa discussão versou sobre como foi implementada a Proposta Curricular Paulista (2008) e qual foi o papel do PC nessa implementação. Dessa maneira, entrevistamos seis PCs que atuam em escolas públicas estaduais de Marília (SP). A intenção era conhecer esse processo sob o olhar do próprio PC.

Nas entrevistas com os PCs que pudemos compreender a importância da atuação desse profissional nas escolas, assim como o desafio destes em responder por todas as atribuições que lhes são colocadas. Parafraseando um dos entrevistados, ser PC atualmente “é matar um leão por dia”.

Na análise das entrevistas podemos identificar a grande dificuldade do PC em realizar seu trabalho, seja pela falta de tempo, seja pelos desvios de sua função ou, até mesmo, pela grande sobrecarga de funções que exerce. No entanto, apesar de conviverem com dificuldades impostas pelas próprias condições de trabalho adversas a que são submetidos, que constituem obstáculos decisivos para o exercício da função, o PC tenta realizar um trabalho escolar significativo.

Nossa pesquisa apontou, também, que um currículo prescrito atinge diretamente os que atuam na escola e a própria cultura escolar, como os professores que se viram alijados do processo de decisão sobre o que e como ensinar, sobre a avaliação dos resultados. Apesar de constar nos documentos da reforma curricular que os professores têm liberdade para adequarem o conteúdo à realidade em que trabalham, essa é uma autonomia relativa, pelo fato de que os conteúdos serão posteriormente aferidos nas avaliações externas.

Outro aspecto identificado nas entrevistas foi em relação ao HTPC. Ficou-nos evidente que o HTPC é um horário mal aproveitado nas unidades escolares e que a formação em serviço ainda é uma realidade a ser conquistada, apesar de constar a fala de um PC que realmente utiliza este horário para trabalhar de maneira formativa e reflexiva junto com seus professores, valorizando as experiências de cada um. Esta fala, porém, não foi majoritária por parte de nossos entrevistados.

Os diálogos com os PC indicaram, portanto, que os encontros coletivos intencionalmente orientados para a formação dos professores ainda são raros na rotina

das escolas, mesmo que valorizados pelos próprios PCs. O horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), ou reuniões pedagógicas, ainda segue uma pauta que privilegia as demandas burocráticas da unidade escolar.

Os PCs mencionaram outro dado importante para pensarmos a formação que acontece na escola: queixaram-se bastante da pouca disponibilidade e participação dos professores, argumentando que eles não se dedicam aos estudos, não fazem as leituras, esperam “receitas prontas” e dependem de incentivos para investir na formação pessoal. Os PCs admitiram encontrar resistências de grande parte dos professores, tanto para participar ativamente dos HTPCs e reuniões, quanto para legitimar esse papel de formadores atribuído ao Professor Coordenador.

É importante ressaltarmos que nosso entendimento sobre a formação centrada na escola é aquela que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, necessidades e interesses dos professores, que participam da construção e gestão do planejamento escolar e são, portanto, corresponsáveis pelos mesmos. A partir de muitos olhares e perspectivas, os professores podem confrontar suas posições, interrogar o vivenciado, elaborar projetos comuns.

Essa formação em um contexto de trabalho, que se ocupa dos saberes profissionais emergentes da ação docente, acena com a perspectiva de fortalecer o coletivo de professores, que é desafiado a gerar sentidos e coerências para a atuação individual e do grupo. Esse coletivo de trabalho, entendido como espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências e de (re)construção de identidades e práticas, pode permitir que cada professor e coordenador dê sentido à sua experiência e se reconheça produtor de conhecimentos e saberes.

No entanto, essa é uma prática que necessita ser feita no e com o coletivo docente. Entendemos que uma possibilidade deste trabalho é a partir do HTPC e via projeto político-pedagógico da escola. Mas, como observamos nas asserções feitas pelos PCs, esse tipo de ação ainda não acontece efetivamente.

O que nos ficou perceptivo foi que a proposta de um currículo às escolas estaduais pode, na maior parte das vezes, tirar destas a possibilidade de se constituir projeto político-pedagógico próprio, ou como bem define Cação(2001, p.3), tira da escola a liberdade de escolha uma vez que:

Ao definir currículo descrevemos a concretização das funções socializadoras e culturais de uma escola, em sua forma particular de

visualizá-las em certo momento histórico, político, econômico e social para determinado curso ou modalidade de educação, em uma trama institucional, concretizada no projeto político-pedagógico que a escola constrói e lhe confere identidade.

Nosso entendimento é que ao propor qualquer reforma educativa é necessário um profundo conhecimento de que e para quem se esta propondo, não deixando de considerar os aspectos intrínsecos de cada escola, sua cultura, a comunidade atendida, pois, desconsiderando-se estes aspectos, reconhecemos que dessa maneira as escolas estarão fadadas a cumprirem com as metas estipuladas e entrarem no jogo de disputa onde vence aqueles que melhor se adequarem aos fatos. Dessa forma, as escolas, de acordo com Ball (2005, p. 1107), passam a se reger pela “instauração de uma cultura de *performatividade* competitiva que envolve a combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis”. E nesse jogo, o PC é o grande “técnico” a quem compete “treinar” os demais agentes escolares e responder pelos resultados obtidos.

A contribuição deste nosso trabalho é tentar induzir a reflexão de outros estudiosos e educadores sobre a gestão escolar, em específico, a compreensão e discussão sobre o papel do PC e suas atribuições, assim como apontar que a formação centrada na escola é uma possibilidade de co-formação e que cabe ao PC a responsabilidade de organizar os encontros e mediar os diálogos, assumindo-se como interlocutor privilegiado junto às reflexões dos professores.

Mas, este é um trabalho que somente obterá êxito se for feito no e com o coletivo da escola, pois assim como na poesia:

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.
(João Cabral de Mello Neto)*

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Escola e avaliação em larga escala: (contra) proposições. In: WERLE, F. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. 1ª ed. Brasília: Líber Livro, 2010, v. 1, p. 50-68. Marília-SP, 2010.

ALARCÃO, I. Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In: Rangel, M. *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo: EDUC, DIFEL, 1976.

ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, vol. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, p. 1105-1126, Set/Dez 2004.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, vol. 35, p. 539-564, Set./Dez. 2005.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROSO, J. *Autonomia e gestão das escolas*. Portugal: Ministério da Educação, 1996.

BARROSO, J. Autonomia e gestão das escolas: que formação de professores? In: *Actas do Seminário A territorialização das políticas públicas educativas*, Minho, p. 1-7, 1998. Disponível em http://www.cf.francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_9.htm . Acesso em 12/04/2011.

BARROSO, J. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, J. (Org.). *A escola pública: regulação, desregulação e privatização*. Porto: ASA, 2003, p. 19-48.

BARROSO, J. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, p.19-28, jul. 2004.

BARROSO, J. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa, 2006, p. 41-70.

BARROSO, J. ET AL. A regulação interna das escolas: lógicas e atores. In: BARROSO, J. (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa, 2006, p. 163- 190.

BRASIL. *Leide Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 02 de julho de 1971.

Legislação de Ensino de Primeiro e Segundo Graus, São Paulo, 1985.

CAÇÃO, M. I. “Construção Curricular no Contexto da Política Educacional Paulista: São Paulo faz escola e reformas neoliberais”. *Anais do III Congresso Internacional de Educação*- UFPR. Curitiba -PR.2011.

CANÁRIO, R. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. In: MARIN, A. J. (org.). *Educação Continuada*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2006.

CANDAU, V. Formação continuada de professores: tendências atuais. IN: Mizukami e Reali (org). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

COX, J. *As percepções de professores coordenadores sobre suas atribuições: um estudo crítico*. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário Moura Lacerda– CUMML, Ribeirão Preto-SP, 2009.

COSTA, J.A. *Imagens Organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA, 2003.

CUNHA, M. I. Ação supervisora e formação continuada de professores: uma resignificação necessária. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). *Para onde vão a orientação e supervisão educacional?* Campinas: Papyrus, 2002.

FARIA, S. *Reformas educacionais paulistas: caminhos e descaminhos das políticas educacionais contemporâneas*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras-Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília-SP, 2005.

FRANCO, M.S. A metodologia da pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. In: *Nuances: estudos sobre educação*. Ano 9, v.9, nº9 e 10. UNESP - Presidente Prudente, 2003.

FREITAS, L.C. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005 911
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GEGLIO, P.C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V.M; ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2009.

GERALDI, C. *Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

JANELA, A.A. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. In: *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 75, Agosto/2001.

KUENZER, A. Z. O trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas: Papirus, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, M.R. *Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido*. Brasília:Liber Livro Editora, 2007.

MACHADO, L. *Teatralização do poder: o público e o publicitário na reforma do ensino paulista*. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

MACHADO, L.M. Conversando sobre o Projeto de Pesquisa. In: Machado; Maia, (Orgs.) *Pesquisa em educação: passo a passo*. Marília-SP, M 3T Tecnologia e Educação,2007.

MARQUES, M. O. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, I. *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas-SP: Papyrus, 2006.

MIZUKAMI, M; REALI, A. *Formação de professores, prática pedagógica e escola*. São Carlos-SP: EDUFSCAR, 2002.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores.In: Nóvoa, A. (Org.).*Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*.Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, D. A. A Gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 91-112.

OLIVEIRA, D.A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A. *Reformas educacionais na América Latina e ostrabalhadoresdocentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p 13-35.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Um capítulo metodológico. In: Kishimoto, T. *Formação e contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo, Pioneira, 2002.

ORSOLON, L.A.M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na/da escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-26

PIMENTA, S. G. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. *Questões sobre a organização do trabalho na escola*. São Paulo: Idéias, 1993.

PIMENTA, S. G. Sobre a implantação dos parâmetros curriculares da SEESP. In: *APASE, APEOESP. CPP. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Uma Análise Crítica*. São Paulo, 2009

PLACCO, V. M. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V.M; ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2009.

QUAGLIO, P. *Princípios e Métodos de Supervisão Escolar: uma proposta de ação*. Tese (Livre Docência). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras-Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília -SP, 1994.

QUAGLIO, P. *Gestão da educação e dialogicidade problematizadora*. RBP AE, v.25, n.1, p.139-153, jan/abr.2009.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAMPAIO, M. M. (Org.). *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*. Araraquara: JM, 2002. p. 7-18.

SANTIAGO, A. R. Projeto político pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, I. *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas-SP: Papirus, 2006.

SÃO PAULO (Estado). *Secretaria de Estado da Educação*. Resolução n. 88, de 19 de Dezembro de 2007. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO (Estado). *Secretaria de Estado da Educação*. A escola de cara nova, SP, 1998.

SÃO PAULO (Estado). *Secretaria de Estado da Educação*. Uma nova agenda para a educação pública. SP, 2007.

SÃO PAULO. (Estado). *Secretaria de Estado da Educação*. Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola. SP, 2010.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, p.143-155, jan/abr2009

SILVA Jr, C.A. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA Jr, C. A. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA. N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TEDESCO, J.C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. 1995.

TRIVINOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001, p. 45-51.

VEIGA, I.P. *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas-SP: Papyrus, 2006.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

01 – O que (o/a) levou a optar profissionalmente pela função de Professor Coordenador?

02 – Que visão você tinha desta função antes de exercê-la?

03 – Hoje, como você vê o seu papel dentro da escola?

04 – Como você direciona seu trabalho para que este seja um apoio efetivo à prática docente?

05 – Diante da implementação da Nova Proposta Curricular no Estado de São Paulo em 2008, qual seria a principal atribuição do Professor Coordenador?

06 – Comente, livremente, as seguintes atribuições do Professor Coordenador:

I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;

II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;

III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;

IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;

V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;

VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;

VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

07 – Como você analisa a organização do currículo como é sugerido pela Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo em 2008?

08 – Que contribuições à Nova Proposta Curricular trouxe para a organização e prática do trabalho docente?

09 – Quais as principais dificuldades enfrentadas pelo Professor Coordenador diante desse processo de implementação da Nova Proposta Curricular?

10 – O “Caderno do Gestor” fornecido pela Secretaria de Educação, forneceu subsídios aos Professores Coordenadores, contribuindo no processo de implementação dessa Nova Proposta? De que forma?

11 – Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de sua unidade escolar diante desse processo de implementação da Nova Proposta Curricular?

12 – Você acredita que a Nova Proposta Curricular atenda prontamente às necessidades de aprendizagem dos alunos de sua unidade escolar? Por quê?

13 – Qual tem sido a percepção dos professores que trabalham em sua escola com relação à Nova Proposta Curricular?

14 – O que você entende por “espaço coletivo de construção permanente da prática docente”?

15 – O que você entende por “um trabalho docente produtivo e integrador”? E na visão dos professores de sua unidade escolar?

16 – Após esta conversa você gostaria de acrescentar outras considerações?