



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

ISLEI SIMONE OLIVEIRA DOS SANTOS

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO
DEMOCRÁTICA: contexto, fundamentos teóricos e
propostas de atuação na Rede Pública de Ensino do
Estado de São Paulo**



ARARAQUARA – SP

2013

ISLEI SIMONE OLIVEIRA DOS SANTOS

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO
DEMOCRÁTICA: contexto, fundamentos teóricos e
propostas de atuação na Rede Pública de Ensino do
Estado de São Paulo**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Profa. Dra. Sonia Maria Duarte Grego.

Coorientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – SP

2013

ISLEI SIMONE OLIVEIRA DOS SANTOS

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO DEMOCRÁTICA: contexto, fundamentos teóricos e propostas de atuação na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional
Orientador: Profa. Dra. Sonia Maria Duarte Grego
Coorientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini
Bolsa: CAPES

Data da Aprovação: 15/05/2013

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

**Presidente e coorientador: Prof. Dr. João Augusto
Gentilini - (UNESP – FCLAr)**

**Membro Titular: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro - (UNESP –
FCLAr)**

**Membro Titular: Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira
Rescia - (UFSCAR)**

Suplente: Prof. Dr. José Vaidergorn – (UNESP – FCLAr)

**Suplente: Profa. Dra. Vanessa Antonini – (UNESP –
IBILCE)**

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho aos meus pais:

*Izabel e José, fontes de amor, segurança e carinho e pelo apoio, incentivo e principalmente
pelas orações.*

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho de mestrado, não só o sentimento de realização tomou-me, mas também o desejo de agradecer profundamente a todos que trilharam este percurso comigo e fizeram parte de todo este processo.

A DEUS, aquele que é e sempre será autor e consumidor da vida. A ELE toda honra, toda glória e todo poder pelos séculos dos séculos.

Aos meus pais, pelo exemplo de vida, de garra e fé e pelo amor dedicado todos esses anos.

Aos meus filhos amados: Thiago, Matheus e Izabel que são a força propulsora da minha vida e por eles e para eles dedico todas as minhas vitórias.

Ao meu companheiro e esposo que na sua simplicidade foi meu alicerce, meu apoio (ainda continua sendo). Muitas vezes, quando pensei em desistir, ele estava firme para me fazer prosseguir.

Ao Pastor Roberto Arruda e Pastora Vera Arruda, pelas orações e palavras de incentivo e apoio.

À CAPES pelos recursos direcionados a essa investigação.

Ao Antônio Neto Júnior e Stephania Cotorello, amigos de caminhada acadêmica, meus incentivadores, aqueles que me fizeram acreditar que eu conseguiria, pelo carinho, afeto e abrigo que me concederam.

À Claudia Lara, minha diretora e amiga que me auxiliou na jornada acadêmica.

Às amigas de trabalho e de vida, Valquíria e Alessandra pelo acompanhamento, desprendimento e ajuda.

A todos os meus amigos do curso de mestrado pela convivência desses últimos anos, pelo companheirismo e carinho.

Às amigas Professoras Suely Zeoula e Ana Cláudia, pelo auxílio na correção desta dissertação.

À Lidiane, da Seção de Pós-Graduação em Educação Escolar, pela bondade, atenção e prontidão que dispensou a mim durante o curso.

Ao Prof. Dr. e amigo e Coorientador João Augusto Gentilini pela grande e valiosa contribuição dada ao meu trabalho durante todo meu percurso na Pós, pelo apoio e olhar fraterno.

Ao Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior, pela valiosa contribuição durante a minha qualificação de mestrado.

À minha orientadora Sonia Maria Duarte Grego.

A todos aqueles que, de alguma maneira, colaboraram na realização deste trabalho, com manifestações de afetividade e palavras de incentivo.

A todos meu grato reconhecimento.

Islei Simone.

Descobrimo nova coragem

As experiências da vida servem para nos dar uma nova consciência do grande potencial que há em nós.

Algumas vezes, podemos crer que não possuímos a necessária coragem para nos defrontar com alguma experiência.

Podemos sentir que alguma dúvida está se aninhando em nosso coração.

Pode parecer até que a vida está nos empurrando na direção de uma situação que está além da nossa capacidade para resolver.

Muitas vezes, é com o resultado de tal experiência que descobrimos o nosso verdadeiro valor; descobrimos que realmente temos coragem para nos defrontar com todas as experiências da vida.

Como podemos conhecer a coragem se não a experimentamos?

Quando enfrentamos os desafios ganhamos novo vigor e novo entendimento, que nos preparam para enfrentar as mais sérias experiências da vida.

Toda vida é uma preparação para maiores acontecimentos.

Quanto mais superamos os obstáculos maiores descobertas fazemos do nosso potencial interior e divino.

Autor Desconhecido

RESUMO

Após a reforma de Estado que ocorreu a partir dos anos de 1990, um novo modelo de gestão foi implantado em todos os setores sociais. Nessa época, a educação paulista passou por densas mudanças estruturais provenientes de sucessivas reformas educacionais pautadas numa visão gerencialista que modificou a organização do sistema público de ensino e de todos os seus atores. Em 1996, foi introduzida em todas as escolas públicas estaduais de São Paulo, a figura do Coordenador Pedagógico que, no contexto deste novo desenho educacional, foi denominado de Professor Coordenador. Sob este viés, a pesquisa analisa – a partir de uma ampla análise bibliográfica sobre a temática – as atribuições do CP na rede pública do ensino do estado de SP, as possibilidades e limites de sua colaboração na construção da gestão democrática do ensino. A metodologia utilizada se deu com base na análise de documentos oficiais (leis, decretos, resoluções) bem como em diversas obras sobre a Reforma de Estado implantada na década de 1990 e sobre a Gestão Democrática Educacional voltada para uma perspectiva de participação colegiada e na literatura que aponta o Coordenador Pedagógico como principal articulador do coletivo escolar e sua atuação frente à efetivação da gestão democrática do ensino. O referencial teórico baseou-se na vasta literatura sobre a gestão democrática principalmente após a reforma do Estado nos anos de 1990. Esta pesquisa nos trouxe a possibilidade de visualizar o contexto no qual o coordenador pedagógico foi inserido nas escolas estaduais paulistas e as possibilidades e limitações de atuação na construção de um coletivo escolar que efetive a gestão democrática de ensino, entendendo que é extremamente relevante a atuação do coordenador pedagógico na articulação do coletivo escolar que elabora o projeto político-pedagógico voltado para realidade escolar, visando a contemplar no mesmo os desejos e anseios de um coletivo comprometido com a melhoria da qualidade de educação, dentro de uma perspectiva voltada para a formação do indivíduo autônomo e consciente de sua cidadania.

Palavras-Chave: Gestão Democrática. Coordenador Pedagógico. Gestão Escolar. Trabalho Coletivo.

ABSTRACT

After the reform of state that occurred from the 1990s, a new management model was implemented in all sectors of society. At that time, the state education system has undergone structural changes from dense successive educational reforms guided by a vision that changed the managerial organization of the public school system and all its actors. In 1996, was introduced in all public schools of São Paulo, the figure of the Pedagogical Coordinator, in the context of this new educational design, was named Teacher Coordinator. Under this bias, the research analyzes - from a comprehensive literature review on the topic - the duties of the CP in the public school of the state of São Paulo, the possibilities and limits of their collaboration in building the democratic management of education. The methodology used was made based on the analysis of official documents (laws, decrees, resolutions) as well as several works on the Reform of State deployed in the 1990s and the Democratic Management Educational facing a stake collegiate and literature Pointing Pedagogical Coordinator as main coordinator of the school community and its action towards the realization of the democratic management of education. The theoretical framework was based on the extensive literature on democratic management especially after the reform of the state in the 1990s. This research has brought us the ability to view the context in which the pedagogical coordinator was inserted in schools São Paulo state and the possibilities and limitations of performance in the construction of a school community that efetive democratic management education, understanding that it is extremely important to the performance pedagogical coordinator in the articulation of collective school which prepares the political-pedagogical project aimed at school reality in order to contemplate the same desires and longings of a collective committed to improving the quality of education within a perspective toward the formation of the individual autonomous and conscious of his citizenship.

Keywords: Democratic Management. Pedagogical Coordinator. School Management. Work Collective.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. O total de pesquisa por instituição.....	23
Quadro 2. O total de pesquisa por ano.....	23
Quadro 3. O total de pesquisa por nível.....	24
Quadro 4. Hierarquização x horizontalização.....	40
Quadro 5. Paradigma multidimensional.....	42
Quadro 6. Modelos de gestão.....	43
Quadro 7. Designação do Coordenador Pedagógico nas últimas resoluções.....	68

LISTA DE SIGLAS

AE	Assistente Educacional
APEOESP	Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CB	Ciclo Básico
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CP	Coordenador Pedagógico
DE	Diretoria de Ensino
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PABAEE	Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar
PC	Professor Coordenador
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGEE	Programa de Pós Graduação em Educação Escolar
PPP	Projeto-Político Pedagógico

PNE	Plano Nacional de Educação
SEE/SP –	Secretaria da Educação da Estado de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
UDEMOM –	Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo
UE	Unidade Escolar
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A. Quadro das pesquisas utilizadas neste trabalho: autores, títulos, instituições e sujeitos envolvidos nas pesquisas.....	104
Apêndice B. Modelo de ficha de análise de produção científica.....	107
Apêndice C. A evolução do coordenador pedagógico no contexto histórico da educação.....	108
Apêndice D. Assuntos abordados nos livros sobre a temática da coordenação pedagógica...	111

SUMÁRIO

SEÇÃO 1

INTRODUÇÃO.....	16
1.1. Identificação da problemática de pesquisa.....	19
1.2. Objetivos.....	20
1.3. Metodologia.....	21

SEÇÃO 2

O CONTEXTO HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DE ENSINO.....	26
2.1. A luta pela democratização na sociedade e na educação.....	26
2.2. A reforma do Estado e o novo modelo de gestão.....	29
2.3. A gestão democrática da educação.....	37
2.4. A participação e a autonomia como pressupostos da gestão democrática da educação.....	53

SEÇÃO 3

O COORDENADOR PEDAGÓGICO: SUA TRAJETÓRIA NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	60
3.1. A história da Coordenação Pedagógica.....	60
3.2. O coordenador Pedagógico no contexto da normatização para a função no estado de São Paulo.....	65

SEÇÃO 4

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DE ENSINO.....	70
4.1. O coordenador pedagógico e o trabalho coletivo na escola.....	70
4.2. O coordenador pedagógico e sua atuação junto aos órgãos colegiados.....	74
4.3. O coordenador pedagógico e a formação continuada.....	78
4.4. O Coordenador Pedagógico e sua atuação junto às HTPCs.....	84
4.5. O Coordenador Pedagógico e sua atuação na elaboração do Projeto Político-pedagógico.....	85

4.6. O Coordenador pedagógico e sua atuação na construção de um currículo democrático.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICES.....	103

1. INTRODUÇÃO

O interesse em ter como objeto de estudo o Coordenador Pedagógico (CP) surgiu da trajetória como coordenadora pedagógica no município de Guariba, interior de São Paulo, nos anos de 2008 e 2009. Nesse município o coordenador pedagógico é denominado “Assistente Educacional” (AE), e trabalha com uma equipe gestora composta por um diretor e um vice-diretor, ligados à Secretaria Municipal de Educação (SME).

A formação em Pedagogia e os sete anos atuando como professora da rede municipal de ensino de Guariba não foram suficientes para embasar o início da trajetória como CP, surgindo muitas dúvidas e preocupações sobre a atuação do mesmo dentro do contexto educacional e escolar, originadas tanto da esfera pedagógica quanto da percepção de certa dicotomia entre as proposições legais e o que realmente se realiza na prática.

A inquietação diante da falta de informação sobre a atuação do CP e suas atribuições causavam desconforto e ao mesmo tempo curiosidade em saber mais sobre esta função tão importante no interior das escolas. A ausência de um conhecimento mais profundo sobre a coordenação pedagógica foi a mola propulsora para a procura por uma universidade que pudesse oferecer subsídios para a melhor compreensão da função, não apenas no contexto educacional, mas também no contexto histórico, legal e acadêmico através das pesquisas já realizadas sobre o tema.

O primeiro passo para o retorno à faculdade foi a elaboração de um projeto para apresentar ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE) da Universidade Estadual de São Paulo – Júlio de Mesquita Filho – UNESP/FCL/Ar. Ao chegar à universidade com um projeto, tímido, sobre “gestão democrática no interior da escola” foi encontrado um universo amplo de pesquisas que possibilitou entender como se davam as relações democráticas no contexto educacional e a constatação que, muitas vezes, elas só eram democráticas no papel. Mas eram poucos os trabalhos que, de alguma forma, abordavam a atuação do CP na gestão democrática.

A frequência ao curso de pós-graduação em Educação Escolar como aluna especial, no segundo semestre de 2008, na disciplina: Organização e Gestão de Sistemas Educacionais possibilitou maior entendimento do percurso a seguir como pesquisadora e auxiliou a delimitação do objeto de estudo. Em 2009, ao cursar mais uma disciplina do PPGEE – FCL/Ar intitulada: Pesquisa e avaliação e Políticas de Educação: tendências e questões teórico-metodológicas, houve maior compreensão dos caminhos a percorrer para conseguir,

através da metodologia adequada, chegar aos objetivos propostos. Nesse período, o projeto de pesquisa foi ganhando novos contornos e resolveu-se traçar uma aliança entre a gestão democrática e a coordenação pedagógica em um estudo que melhor esclarecesse os caminhos da coordenação pedagógica dentro da unidade escolar, tendo como pano de fundo o contexto histórico, ou seja, o processo de democratização (ou redemocratização) da sociedade, o papel da educação e particularmente da escola nesse processo e as consequentes demandas pela gestão democrática na educação.

Em agosto de 2010, ao ingressar como aluna regular do curso de Mestrado do PPGEE – FCL/Ar iniciou-se mais uma jornada nas disciplinas oferecidas pelo curso de mestrado e, juntamente com elas, um leque amplo de possibilidades e encaminhamentos ao projeto foi se abrindo. Foi necessário fazer um levantamento bibliográfico sobre o tema “Coordenação Pedagógica”, temática principal do projeto de pesquisa e que não foi tarefa simples devido ao grande número de mudanças terminológicas pelas quais a função passou dentro e fora do estado de São Paulo no decorrer dos anos.

As abordagens para a pesquisa, envolvidas no projeto, eram pautadas não apenas na figura do CP, mas em desvelar em que temática maior estava inserida a coordenação pedagógica. Os estudos apontavam para a necessidade de se construir um referencial teórico que abordasse o CP no contexto da gestão democrática visto que o mesmo é responsável pela articulação do trabalho coletivo com os docentes da Unidade Escolar (UE). Nessa concepção pode-se dizer que o trabalho coletivo é a ideia mãe da gestão democrática, sendo a condição básica para a existência do CP no contexto educacional. Se o trabalho não for coletivo, não há como a gestão ser democrática. Nesse sentido, outros termos e conceitos, intrínsecos à gestão democrática, passaram a compor o universo desta investigação tais como: autonomia, participação, identidade e projeto-político pedagógico (PPP) e outros que se tornaram necessários para a fundamentação teórica da pesquisa.

Observa-se que documentos oficiais como a Constituição Federal (1988) instituem a gestão democrática do ensino público (Art. 206, inciso VI) e a Lei de Diretrizes e Bases Nacional, Lei 9394/96 no art. 3 e 14 que enfatizam os princípios democráticos no âmbito escolar. Não obstante, cabe ressaltar que a atividade de coordenação pedagógica mantém um vínculo estreito entre os aspectos que caracterizam a democracia dentro do ambiente escolar, através do trabalho coletivo pedagógico. Vasconcelos (2009) aborda que o mesmo é tido como o “âmago das instituições de ensino” sendo seu núcleo o trabalho com o conhecimento, todavia este trabalho não pode ser tratado de forma individual, devendo ser “coordenado”.

Dessa forma, observou-se a relevância de abordar a coordenação pedagógica sob um referencial teórico de gestão democrática.

É importante ressaltar neste trabalho o percurso e a evolução do CP ao longo dos anos, e como a função é entendida e concebida não apenas pelo dispositivo de via legal, mas também pela significação que os agentes educacionais têm sobre a figura do CP e o que esperam desse profissional.

É através da minuciosa análise das pesquisas que se pretende levantar a contribuição destas no desvelamento das dimensões políticas e pedagógicas da atuação deste profissional no interior das escolas e dos caminhos que a Coordenação pedagógica vem trilhando dentro do Estado.

Os frutos deste trabalho encontram-se organizados da seguinte forma:

O primeiro capítulo, introdução, relata à justificativa, problemática de pesquisa, objetivos e seus aspectos metodológicos;

O segundo capítulo traz importantes contribuições para melhor compreensão do referencial teórico sobre gestão democrática e se intitula: *O contexto histórico de surgimento da gestão democrática*;

O terceiro capítulo aborda situações relevantes do contexto histórico no qual surgiu o cargo de Coordenador Pedagógico e sua trajetória dentro do estado de São Paulo e traz como título: “*O Coordenador Pedagógico: sua trajetória no estado de São Paulo*;

O quarto capítulo traz relevantes contribuições para melhor compreensão das funções realizadas pelo CP, em âmbito educacional, para efetivação da gestão democrática de ensino.

E, por fim, seguem as Considerações Finais apresentando algumas conclusões sobre a trajetória da função Coordenação Pedagógica e do Professor Coordenador¹ e o ponto de vista da pesquisadora, sobre os limites e possibilidades de atuação deste (ou desta) profissional na concretização da gestão democrática da educação e da escola e sua contribuição para o fortalecimento da democracia na sociedade.

¹ Devido a inúmeras mudanças terminológicas, vamos utilizar, neste trabalho a nomenclatura “Coordenador Pedagógico” (CP) para denominar todos os profissionais que atuam com a coordenação do trabalho pedagógico nas escolas, tais como: professor coordenador pedagógico, professor coordenador, assistente educacional e supervisor de ensino.

1.1. Identificação da problemática de pesquisa

A coordenação pedagógica foi recriada no estado de São Paulo sob a nomenclatura de Professor Coordenador Pedagógico (PCP) em 1996, por meio do projeto de reorganização da rede pública do estado de São Paulo² (AVELAR, 2002), a palavra de ordem neste momento era a “gestão democrática do ensino público”, respaldada pela Constituição Federal (1988) e pela LDB/96. O ensino fundamental obrigatório (e fiscalizado) aumentou a demanda dentro das escolas e uma educação pautada em princípios de qualidade passou a predominar como demanda de diversos segmentos sociais. No entanto, educação de qualidade implica participação dos atores educacionais envolvidos em todo processo, levando à necessidade de mobilizar ações de vários segmentos sociais e escolares. Se há um processo coletivo que envolve a escola consequentemente há quem coordene este processo para que o mesmo seja exitoso. Pode-se dizer que a equipe gestora da escola é a responsável pela efetivação desse processo. Vasconcelos (2009 p. 61) argumenta que *“a grande tarefa da direção, numa perspectiva democrática, é fazer a escola funcionar num projeto coletivo”*.

Todo esse movimento dos agentes que interferem no processo educacional está sob a guarda de uma concepção de gestão democrática do ensino, que viabiliza e permite que todo processo educacional tenha a participação dos envolvidos na educação e dos interessados por ela. Neste sentido, o CP tem uma relevante função no cotidiano escolar: a de mobilizar os docentes para o planejamento e execução do PPP, que tem como principal objetivo nortear as ações da escola e alcançar uma escola com qualidade de ensino para todos os seus educandos.

Dessa forma, a investigação teve como ponto de partida os seguintes questionamentos: como a Coordenação Pedagógica é concebida dentro de um contexto de gestão democrática? Como trabalhar com os princípios da gestão democrática no interior das escolas e articular a equipe escolar em torno de um projeto político-pedagógico na perspectiva da gestão democrática, sem perder de vista a qualidade de ensino? E de que qualidade de ensino estamos falando?

Com a implantação do CP (após o projeto de reorganização), pesquisadores das faculdades e universidades do estado de São Paulo, produziram uma quantidade significativa³ de trabalhos que abordam a temática do CP e suas ações no interior das escolas. Desta forma

² Decreto n. 40.150 de 4/12/1995 – dispõe sobre o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1995)

³ Entre as pesquisas encontradas foram selecionadas 58 que traziam em seu título a Coordenação Pedagógica ou Coordenador Pedagógico, destas, 17 foram selecionadas para embasarem este trabalho. As pesquisas que se utilizam de outra nomenclatura para se referir ao CP não foram utilizadas.

caberia investigar como as teses e dissertações avançam no sentido de elucidar a função do Coordenador Pedagógico no contexto histórico, político e educacional.

Esta problemática será pautada num recorte cronológico que data de 2001 a 2010 dentro das universidades do estado de São Paulo e far-se-á diante de uma investigação do estado do conhecimento do período selecionado, permitindo trazer à tona uma visão geral do que as teses e dissertações dos PPGs das universidades do estado de São Paulo já abordaram e desvelaram sobre a atuação do CP no contexto das escolas públicas.

A Resolução SE - 88, de 19-12-2007, dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador (PC) (denominada neste trabalho de Coordenador Pedagógico CP) e traz normas e atribuições para o trabalho do CP relacionadas com as justificativas para a função; os requisitos para a ocupação do cargo; o processo de escolha dos ocupantes da função; as atribuições da função; avaliação do trabalho do CP; a substituição do CP e a bibliografia utilizada nas provas de seleção do CP. Essa resolução é única para a função de CP no estado de São Paulo e demais municípios que compõem com ele o sistema. Mas esta legislação, normatizando e delimitando as funções do CP, limita ou amplia as possibilidades de que o CP contribua efetivamente para uma educação escolar e uma gestão efetivamente democrática? O que dizem sobre isto as teses e dissertações produzidas nas universidades paulistas? Ou estes estudos limitaram-se a estudar os aspectos legais da função CP, sem ampliá-los para a questão da gestão democrática?

Entendemos, portanto, que a questão Coordenação Pedagógica/Gestão Democrática do Ensino ainda carece de estudos teóricos mais fundamentados que permitam uma avaliação crítica do que está ocorrendo concretamente nas escolas públicas com relação à função CP, após as várias mudanças ocorridas seja no contexto histórico e político-pedagógico, seja em suas bases legais (leis, portarias, resoluções, etc.).

A partir desta problemática referente ao objeto de estudo, fixamos, assim, o objetivo geral e os objetivos específicos a serem perseguidos, a saber:

1.2. Objetivos

Objetivo geral:

- Analisar as atribuições do CP na rede pública de ensino do estado de SP e as possibilidades de sua atuação na construção da gestão democrática do ensino.

Objetivos específicos:

- Identificar a trajetória histórica do CP nas esferas centrais do sistema educacional, bem como no interior das escolas da rede pública de ensino.
- Identificar as funções e atribuições do CP na rede pública estadual de ensino de São Paulo, explicitadas nos documentos legais, tendo como referência o contexto de surgimento da gestão democrática do ensino e das escolas.

1.3. Metodologia

Esclarecemos que nossa intenção, a princípio, foi realizar o que se denomina “estado da arte” dos estudos sobre a Coordenação Pedagógica no estado de São Paulo. As contribuições feitas pelos docentes durante o exame de qualificação, entretanto, foram extremamente úteis, entre elas, pelo fato de chamar a nossa atenção para a necessidade de delimitarmos nosso objeto de estudo dentro de um enfoque mais objetivo, inclusive para analisar as pesquisas disponíveis nas universidades e na CAPES.

Assim, decidimos delimitar estes estudos à atuação do CP na equipe escolar tendo em vista a concretização de uma gestão democrática, entendendo que seria uma contribuição que, efetivamente, avança nos conhecimentos sobre a atuação do CP e transcende os estudos que se limitam à análise das mudanças legais, normativas, da função CP e às suas atribuições no cotidiano escolar, confrontando o legal e pedagogicamente prescrito com o efetivamente praticado. Aproveitamos, portanto, o levantamento bibliográfico sobre o tema “Coordenação Pedagógica” e o levantamento sobre as mais recentes pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em quatro importantes universidades do estado de São Paulo: USP, UNESP, UNICAMP e PUC⁴, levantamentos estes feitos ainda quando preparávamos o texto para o exame de qualificação.

Fizemos, também, um recorte cronológico que data de 2001 a 2010 para selecionar os trabalhos produzidos nas referidas universidades, permitindo trazer à tona uma visão geral do que as teses e dissertações de seus programas de pós-graduação já abordaram e desvelaram sobre a atuação do CP.

⁴ Ao analisar as pesquisas encontradas observou-se que grande parte delas eram realizadas nas universidades citadas acima, havendo continuidade de pesquisas (exceto na UNICAMP) e isto nos motivou a fazer este trabalho pautado nas referidas universidades. Não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre a temática na UFSCAr.

Durante a leitura de algumas teses e dissertações sobre a Coordenação Pedagógica, observou-se que muitas questões levantadas no projeto de pesquisa já haviam sido discutidas por alguns autores como: Roman (2001), Polizel (2003), Duarte (2007), Fernandes (2004 e 2008) entre outros. Com a leitura desses trabalhos, notou-se que o melhor percurso metodológico a ser empregado, para que não se recaísse em análises repetitivas e se desse ao trabalho alguma originalidade, seria inicialmente uma minuciosa revisão bibliográfica sobre o tema com o objetivo de verificar o que as teses e dissertações escolhidas para análise já haviam desvelado sobre a função de CP e se havia uma preocupação dos autores em contextualizar a atuação do CP na perspectiva da gestão democrática.

O levantamento das teses e dissertações foi realizado nos bancos de teses e dissertações da CAPES e também em banco de teses e dissertações da FEUSP, biblioteca digital UNESP, UNICAMP e PUC. As palavras-chave que nortearam as pesquisas foram “coordenação pedagógica”, “coordenador pedagógico”, “professor coordenador pedagógico”, “professor coordenador” e, obviamente, “gestão democrática”. Foram encontrados 75 trabalhos e optou-se por analisar 17 trabalhos que traziam alguma referência a partir das palavras-chave selecionadas. Desses 17 trabalhos, 08 são teses de doutorado e 09 dissertações de mestrado. Outros trabalhos que também tratavam do assunto pesquisado foram encontrados, mas não compuseram o levantamento, ou por não estarem no período proposto (2001 a 2010), ou por não pertencerem às universidades abrangidas pela pesquisa, ou, ainda, por não terem as referências selecionadas. Algumas pesquisas referiam-se a experiências muito particulares de Coordenação Pedagógica, geralmente, acompanhadas de análises empíricas e referentes a sistemas locais de ensino, enfatizando uma legislação também muito específica desses sistemas.

Embora não se definindo como tal, esta pesquisa segue alguns dos procedimentos dos estudos denominados de estado do conhecimento (Estado da Arte), exclusivamente para facilitar a classificação bibliográfica a partir da qual são demarcados trabalhos e documentos (objetos de análise e discussão sobre o tema em estudo), são identificadas as categorias de análise (quando presentes) e as preocupações predominantes de seus autores.

Assim, foi possível fazer um coeso balanço de como o assunto pesquisado foi (e, de certa forma, está sendo) abordado e até que ponto ele responde às problematizações das características política, pedagógica e administrativa da atuação dos CPs no interior das escolas. Esses estudos possibilitaram uma visão geral do que vem sendo produzido através da evolução das pesquisas na área e são importantes, como já nos referimos anteriormente, para

que não se recaia em repetições e se possa abordar um campo de atuação do CP ainda não suficientemente explorado e sobre o qual existem ainda muitas dúvidas, que é atuação da CP na gestão democrática.

Entre os procedimentos previstos para esta pesquisa, selecionamos para utilização nesta dissertação os seguintes:

- Localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que pudessem proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- Levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- Leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- Organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações.

Para melhor compreensão, as pesquisas sobre a Coordenação Pedagógica estão indicadas nos quadros abaixo:

Quadro 1- O total de pesquisas por instituição:

Instituição	Total
USP/SP	04
PUC/SP	07
UNESP	05
UNICAMP	01

Quadro 2 - Total de pesquisa por ano:

Ano	Total
2001	02

2002	*
2003	01
2004	01
2005	*
2006	04
2007	02
2008	02
2009	03
2010	02

Quadro 3 - Total de pesquisa por nível:

Doutorado	Mestrado
08	09

Analisando-se esta produção sobre o CP no estado de São Paulo, pode-se verificar que os trabalhos podem ser classificados de acordo com três dimensões: a dimensão pedagógica, a dimensão política e a dimensão administrativa das atribuições do CP.

A dimensão pedagógica, a mais importante área de atuação do CP, vislumbra quatro ações relevantes do CP em âmbito educacional: formação continuada; articulação do trabalho pedagógico; articulação com o coletivo e projeto político-pedagógico. Essas quatro ações caracterizam a atuação “pedagógica” do CP no contexto escolar e a importância do mesmo na efetivação da gestão democrática do ensino que será mais bem observada no capítulo quatro desta pesquisa.

A dimensão política está intrinsecamente relacionada com a função do CP dentro da normatização do estado de SP que se dá através de resoluções, bem como sua atuação no contexto das reformas estaduais paulistas. Nesse sentido, as pesquisas analisadas trouxeram elementos importantes para observar o CP e sua relevância dentro das políticas educacionais do estado de SP. Tais aspectos serão abordados no decorrer do capítulo três desta pesquisa onde serão analisados fatos importantes do CP no contexto estadual paulista.

Na dimensão administrativa observaram-se funções e atividades administrativas atribuídas e/ou exercidas pelo CP, mesmo que as mesmas não façam parte das atribuições legais dentro da normatização para a função.

As análises das pesquisas sobre o CP abarcaram a leitura meticulosa de cada uma e a preparação de resumos, para melhor expor a temática proposta, bem como os problemas, os objetivos e os dados das conclusões dos autores em suas pesquisas. Para melhor observar as pesquisas mencionadas, foram elaboradas fichas de análises cujos modelos se encontram nos apêndices deste trabalho, que depois de prontas facilitaram a observação de dados relevantes sobre a atuação do CP no interior das escolas paulistas.

2. O CONTEXTO HISTÓRICO DE SURGIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DE ENSINO

“a educação democrática trabalha em favor da igualdade, ela própria favorecendo a igualdade, minando as diferenças devidas a origem social, ao gênero, à raça ou a qualquer outra condição do sujeito ou do grupo” (Gimeno Sacristán, 1999 p. 59).

O surgimento da gestão democrática do ensino no Brasil, segundo a vasta literatura produzida sobre esta temática pelo menos nas duas últimas décadas, partirá de um contexto histórico marcado pelas seguintes tendências:

- as demandas sociais pela democratização, surgidas no final dos anos 1970 ampliadas nos anos de 1980, marcando o fim do regime militar e a luta pela democratização da sociedade;
- as iniciativas de reforma do Estado, sobretudo nos anos de 1990, redirecionando as políticas econômicas e sociais, dentro de um corte nitidamente neoliberal;
- o movimento pela descentralização da gestão que se tornou um campo de luta política e ideológica entre seus objetivos democráticos (anos de 1980) e seus objetivos privatistas (anos de 1990);
- a busca de novos modelos de gestão que, também, refletiram as contradições das políticas descentralizadoras, acabando por predominar uma descentralização focada nos municípios e nas escolas e um modelo de gestão tido como “gerencial”.

Faremos algumas considerações dentro de cada um dos itens anteriores, deixando para o final, o papel exercido pela educação (e particularmente pelas escolas) na democratização da sociedade e dentro dela, a gestão democrática, a atuação da equipe escolar nesse processo e, particularmente, da Coordenação Pedagógica.

2.1. A luta pela democratização na sociedade e na educação

Pode-se afirmar, que a busca pela democracia e pela ampliação de espaços em que a democracia pudesse ser praticada de forma mais ampla e direta, é um sintoma claro do desejo generalizado e planetário por democracia na sociedade contemporânea, ou seja, assistimos, pelo menos desde os anos das décadas de 1970 e 1980, movimentos de democratização de amplitude mundial e a luta por um modelo político pautado na democracia (DROR, apud

GENTILINI, 2010, p.425-426). Este movimento e esta luta, entretanto, devem levar em consideração, os contextos históricos e políticos particulares dos países, sobretudo, daqueles que viveram regimes ditatoriais e autoritários, interrompidos por breves períodos democráticos ou períodos relativamente longos, como foi o caso do Brasil, desde o golpe militar de 1964.

A educação foi um dos campos em que a luta por democratização, nestes países de passado recente autoritário, transformou-se em uma bandeira assumida por diversos segmentos sociais, uma vez que, lembrando a clássica evolução dos direitos, conforme colocada por Marshall (1967) não bastava a reconquista dos direitos civis e políticos, mas, sobretudo, garantir a efetivação dos direitos sociais, estabelecendo-se, assim, a cidadania em seu significado amplo e completo. No caso do Brasil, já na década de 1960, a ampliação do acesso à educação pública – um dos mais importantes direitos sociais - fez-se acompanhada de características excludentes: seu caráter elitista, no que se refere aos graus de ensino; seu caráter centralizador, no que se refere à gestão e, ainda mais, a sua precária qualidade (ROMANELLI, 1986; SAVIANI, 2008).

Ao final da década de 1970, motivados pela crise do chamado “milagre econômico brasileiro”, altamente excludente e concentrador de rendas, agravada pela crise do petróleo e da dívida externa, as greves, os movimentos sociais e os movimentos da sociedade civil organizada, já pressionavam pela democratização da sociedade em sua dimensão política e social. Tornaram-se, desta forma, frequentes e cada vez maiores, mesmo nos limites impostos pelo regime, as demandas por liberdade de expressão e de organização, e também frequentes as manifestações em que se expressava o descontentamento com a forma centralizada com que eram definidas as políticas sociais e a gestão do Estado e dos setores públicos de forma geral.

A queda do regime militar deu início ao nascimento de um governo civil que era considerado a porta aberta para a efetivação da democracia nacional. Apesar da grande conquista, o fim da ditadura militar, para alguns autores, não pôs fim à forma de governar pautada em processos autoritários e verticalizados. Segundo Klebis (2010) o esquema de alianças da chamada transição democrática⁵ deu continuidade ao mesmo poder autocrático das

⁵ O termo transição democrática foi utilizado para caracterizar o período que sinaliza o fim da ditadura militar e o início do governo civil. Foi precedido pela abertura política “lenta e segura” do Presidente Ernesto Geisel, pela lei da anistia e, finalmente, pela possibilidade de disputa presidencial pela via indireta, elegendo-se um dos articuladores da transição, Tancredo Neves, líder do PMDB, em 1985. Com Tancredo, inicia-se a chamada “Nova República” (nota da autora).

classes dominantes brasileiras, presentes no regime militar. Um passo importante para a democracia, entretanto, já havia sido dado, porém um longo caminho ainda havia de ser percorrido em direção a um efetivo regime democrático. Apesar dessas limitações, características de uma transição democrática “por cima” e, como veremos adiante, dificultada pelas medidas de combate à crise econômica e de reforma do Estado, a luta pela democratização seguiu adiante, movimentando toda a sociedade, luta esta que culminaria, em 1988, com a votação de uma nova Constituição que, no capítulo sobre a Ordem Social, apontava as grandes orientações segundo as quais se deveriam realizar o planejamento, a organização e a gestão do desejado sistema nacional de educação.

Educadores de todo Brasil já se movimentavam, na década de 1980 e adentrando na década de 1990, para defender mudanças na organização e gestão do sistema educacional, defendendo a gestão democrática da educação não como simples instrumento de eficiência e eficácia, mas como necessidade da **democratização da educação** em sentido amplo, ou seja, acesso e universalização e também qualidade do ensino público (ADRIÃO, 2006).

[...] Sindicatos, movimentos populares por educação e as produções acadêmicas viam na instalação de mecanismos democráticos de gestão escolar – colegiados escolares – um dos principais meios para romper com a perversidade com que a tradição escolar tratava pais e alunos dos setores populares que paulatinamente passavam a frequentar a escola. [...] (ADRIÃO, 2006, p. 55).

Nos anos de 1990, os resultados deste amplo movimento pelo estabelecimento da gestão democrática no ensino, já se materializavam em propostas concretas, vindas principalmente dos educadores, e que se constituiriam, em parte, nas diretrizes e bases da educação nacional, nas quais se enfatizava a necessidade da oferta de educação de qualidade para todos e a gestão democrática do ensino público, com base na participação, autonomia e gestão colegiada, como afirmam Noma e Lara (2012):

[...] Nos anos 1990, a luta pela democratização do ensino assumiu a defesa, como um direito, da qualidade, do ingresso, da permanência e conclusão da escolaridade. No mesmo movimento, o posicionamento a favor de uma educação antiautoritária, gradativamente, foi construindo a noção de autonomia, muitas vezes, entendida como autogoverno, autogestão, autoformação, autodeterminação. A participação, considerada como elemento essencial do processo democrático, também foi mais uma das bandeiras dos movimentos sociais na batalha pela democratização da sociedade brasileira. [...] (NOMA e LARA p. 9).

Importantíssimas, também, na formulação dessas propostas, foram as Conferências Nacionais de Educação e o Fórum Brasileiro em Defesa da Escola Pública, realizados na década de 1980, preparando as propostas e intervenções dos educadores brasileiros na discussão que se instalaria no Congresso Nacional em torno de uma Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, a partir desta lei, a luta por um Plano Nacional de Educação (PNE) democraticamente discutido.

Saviani (2007), um dos educadores que tiveram influência decisiva na elaboração do primeiro projeto de discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, considera que este período – as Conferências e o Fórum – e a intensa mobilização da sociedade em prol da educação como um direito social, refletiram também um momento de maturidade para a reflexão acadêmica e determinante para dar uma nova perspectiva de qualidade da educação pública brasileira (SAVIANI, 2007).

2.2. A reforma do Estado e o novo modelo de gestão

Uma segunda tendência que caracteriza o contexto histórico pós-regime militar e que transforma a gestão democrática em um campo de luta e disputa ideológica e política, é constituída das reformas do Estado, dentro de um corte nitidamente neoliberal, sobretudo a partir dos anos de 1990 e que irão determinar o surgimento de um novo modelo de gestão dos setores sociais (educação, saúde, etc.) até então, sob responsabilidade quase que exclusiva do Estado.

A reforma do Estado no Brasil pode ser explicada tanto como decorrência da crise econômica da década de 1980 (denominada pelos economistas de “a década perdida”), quanto pela inserção do país na chamada “globalização” que reflete um novo movimento do capital internacional para sair da crise, através do que ficou conhecido como a “reconversão produtiva e tecnológica”⁶, rompendo o modelo de organização da produção e de exploração do trabalho que predominou pelo menos até o final da década de 1970.

⁶ O modelo de capitalismo predominante até os anos de 1970, caracterizou-se pela produção em massa, ampliação crescente dos mercados e organização produtiva baseada no taylorismo, com profunda divisão do trabalho no interior das fábricas e padronização dos produtos, exigindo mão de obra que era treinada para desempenhar tarefas altamente especializadas e rotineiras, buscando a máxima eficiência na relação custo/tempo/matéria prima. A gestão da força de trabalho dependia de gestores colocados nos níveis central e intermediários, encarregados de fazer os trabalhadores cumprirem suas tarefas a partir da definição antecipada de como e quando deveriam ser executadas e sem nenhuma liberdade para intervirem no processo de forma autônoma ou criativa e submetidos ao ritmo imposto pelas máquinas. A invenção da esteira rolante por Henry Ford, em sua fábrica de automóveis na década de 1920, significou a utilização do taylorismo em sua máxima

As mudanças no modelo de gestão escolar começaram ocorrer, concomitantemente, com as mudanças dos modelos políticos e econômicos que começaram a se expandir a partir da década de 1990 quando o Brasil, assim como muitos países capitalistas, passavam por uma crise econômica e financeira que o impulsionou para um movimento do capital com vistas a sua reprodução, acumulação e expansão. A falência econômica veio acompanhada de uma grande crise política geral, que mais tarde haveria de afetar todos os setores governamentais através de reformas proposta pelo governo federal. Nesse sentido, Noma e Lara (2012) citam que:

A doutrina neoliberal atribui à interferência estatal a ocorrência das crises econômicas. Nesta lógica, constituem-se em elementos determinantes para o agravamento das crises do capital, a oferta estatal de serviços sociais e as garantias trabalhistas, os quais são associados à falta de capacidade administrativa do Estado. (NOMA e LARA, p. 2, 2012)

Nesse contexto, a visão neoliberal toma por bandeira a desregulamentação estatal com o objetivo de acumulação de capital da iniciativa privada. O interesse neoliberal estava pautado na diminuição do apoio financeiro do Estado aos serviços sociais como educação, saúde, transporte, aposentadorias etc. Na perspectiva neoliberal o Estado deveria diminuir significativamente sua atuação frente a esses serviços para liberar ao mercado o dinamismo nele contido. Assim,

A reforma do Estado brasileiro nos anos 1990 significou a redução de sua atuação nas políticas públicas e sociais, a redefinição dos limites entre o público e o privado e a constituição da esfera do público não-estatal. As reformas foram norteadas pelo propósito de reduzir os gastos públicos aplicados em proteção social, em particular entre os mais pobres, priorizando-se a assistência social aos mais vulneráveis socialmente, valendo-se de fundos públicos criados para este fim e nem sempre de existência duradoura. (NOMA e LARA, p. 3, 2012).

De acordo com Noma e Lara, (2012) a diminuição do apoio a serviços sociais para a população gerou uma atitude compensatória por parte do Estado, voltada para a formulação de políticas centradas na pobreza, mas isto não ocorre apenas no Brasil, mas em vários países da América Latina. Dessa forma, as políticas sociais começaram a ser orientadas através de recomendações de agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), para os quais os recursos públicos definidos para a educação, saúde,

expressão, dando início ao modelo denominado pelos historiadores do desenvolvimento do trabalho no capitalismo de modelo taylor-fordista que, na década de 1970, com a crise econômica mundial, foi substituído pelo modelo flexível de produção, com base na utilização de tecnologias mais avançadas e mão de obra igualmente qualificada para operá-las (BRAVERMAN 1977; LODI, 1982).

previdência, transporte, etc., deveriam ser direcionados para os segmentos da população mais necessitados, sendo que os demais segmentos deveriam buscar esses serviços na iniciativa privada. Além disso, o Estado deveria desenvolver políticas econômicas austeras (ajuste fiscal), de contenção máxima de gastos, para acumular recursos para o pagamento de dívidas contraídas junto ao capital internacional e nacional e enfrentar a crise fiscal e o déficit nas contas públicas. Tais recomendações levavam, inevitavelmente, a outras reformas do Estado e deram uma nova interpretação ao conceito de “direito social” que perde seu caráter de universalidade e passa a ser visto como um “serviço” a ser oferecido pelo Estado com a maior eficiência possível (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1998). De acordo com esses autores, as políticas sociais passaram a ser denominadas de “compensatórias” ou de “focalização”, e o Estado estimulado a terceirizar ou privatizar vários setores que, antes, eram de sua inteira responsabilidade.

O Brasil já havia iniciado a reforma do Estado, durante o governo de Fernando Collor de Mello, mas foi em 1995, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que enfrentou, além da crise fiscal, uma crise econômica externa e o aprofundamento da inserção do Brasil no contexto da globalização. Nesse contexto é que são dados passos mais amplos para efetivar a referida reforma implantando um novo modelo de gestão pública denominado Administração Pública Gerencial⁷.

A justificativa para a adoção deste modelo de gestão pública, era de que a forma excessivamente burocrática e centralizada com que o Estado estava organizado, “engessava” mais ainda a política econômica nacional. Falava-se também da influência excessiva do corporativismo nas políticas salariais, dos privilégios ao funcionalismo público, em desacordo com o setor privado e, principalmente, a falta de mecanismos de fiscalização da sociedade sobre os serviços públicos. Justificava-se, também, a reforma do Estado pelo custo de uma máquina pública “inchada” com excesso de pessoal e superposição de funções, havendo, pois, necessidade de medidas de racionalização administrativa.

⁷ Os componentes principais da Administração Pública Gerencial, proposta pelo Ministro Luís Carlos Bresser Pereira, no governo de FHC, poderiam ser resumidos da seguinte forma: delimitação das funções do Estado aos setores essenciais, com redução de seu tamanho, com programas de privatização, terceirização e “publicização”; redução do grau de interferência do Estado com a desregulamentação, deixando vários setores regulados pelo mercado; aumento da governança ou da capacidade do Estado de tornar efetivas as decisões do governo; descentralização e autonomia dos entes federativos, ou seja, Estados e Municípios; definição das funções do Estado em funções exclusivas, funções divididas com o setor privado via parcerias ou simplesmente privatizadas e aumento da governabilidade, com o fortalecimento de mecanismos de intermediação entre os interesses sociais, abrindo espaço para o controle social. (BRESSER PEREIRA, 1997, p.18-19).

Essa reforma, pautada num modelo gerencial, concebe ao cidadão pagador de imposto um *status* de **cliente/consumidor ou usuário** dos serviços públicos. As medidas contidas na referida reforma promoviam a administração descentralizada, pautada num discurso de aumento da participação da sociedade civil e aproximação da mesma com as esferas governamentais:

Essa forma de parceria entre sociedade e Estado, além de viabilizar a ação pública com mais agilidade e maior alcance, torna mais fácil e direto o controle social, mediante a participação, nos conselhos de administração, dos diversos segmentos beneficiários envolvidos. As organizações desse setor gozam de uma autonomia administrativa muito maior que aquela possível dentro do aparelho do Estado. Em compensação, seus dirigentes são chamados a assumir uma responsabilidade maior, em conjunto com a sociedade na gestão da instituição (BRASIL, 1997, p. 11 apud NOMA e LARA, 2012 p. 5).

Durante a reforma Estatal, o destaque estava contido na política de descentralização visando à responsabilização da sociedade civil em serviços que outrora eram de responsabilidade exclusiva do aparelho estatal, e transferindo uma série de funções que eram das instâncias centrais do Estado para as instâncias regionais (Estado), locais (Municípios) e, no caso da educação, para as unidades escolares. Mas a descentralização, tal como a gestão democrática, também se tornou um campo de luta política e ideológica, no contexto da reforma do Estado dos anos de 1990.

As demandas e lutas pela descentralização tiveram, como demonstrou Gentilini (2010), motivações que devem ser compreendidas em diversos contextos. Primeiro, os problemas acumulados com o modelo de modernização capitalista nos países latino-americanos desde o Pós-Guerra, denominado “nacional-desenvolvimentismo”. Esse modelo de desenvolvimento necessitou de um Estado forte, centralizador, na condição de agente principal do desenvolvimento econômico e social, responsável pelo estabelecimento e manutenção das condições gerais deste desenvolvimento e colocando sob sua dependência os agentes econômicos privados. A centralização era necessária para impedir movimentos de contestação ao poder central e conter movimentos regionalistas e locais. A formação da identidade nacional também pressupunha um Estado centralizado, capaz de estabelecer, por exemplo, um sistema nacional de educação com base nos mesmos valores, entre eles, a formação da consciência nacional (CASASSUS, apud GENTILINI, 2010, p.52-53).

Com a crise do modelo desenvolvimentista, em função das mudanças do contexto econômico e político mundial, sobretudo nas décadas de 1970 (crise do petróleo e fim do “milagre econômico”) e na década de 1980 (crise da dívida externa, estagnação econômica geral dos países latino-americanos), o aparelho de planejamento estatal, centralizado e burocrático, torna-se ineficiente e incapaz de dar conta dos problemas econômicos e sociais acumulados, apesar da modernização e do desenvolvimento obtidos, no caso do Brasil, desde os anos da década de 1930 e, sobretudo, nas décadas de 1950 a 1960. A descentralização passa a ser defendida, então, como forma de recuperar a legitimidade política perdida, na medida em que abre aos demais atores sociais e políticos, a possibilidade de intervir nos processos de gestão (GENTILINI, 2010, p. 27-28).

A descentralização torna-se, também, uma bandeira de luta após os regimes militares que existiram na América Latina nas décadas de 1960 e 1970, fortemente autoritários e centralizadores (no Brasil, de 1964 a 1985), excluindo-se a sociedade das decisões sobre as políticas a serem desenvolvidas nos setores públicos, submetendo-as às prioridades da modernização econômica e privilegiando o setor privado (nacional e internacional) em sua definição e implementação. Nesse contexto, a descentralização é defendida dentro das lutas pelo fim do regime militar e pela redemocratização da sociedade, sendo um dos pressupostos da implantação da gestão democrática, na perspectiva de estender a todos os cidadãos os direitos civis, políticos e sociais, independentemente de sua origem ou status socioeconômico (a cidadania ampliada), bem como o direito a participar nos assuntos de interesse da maioria da população brasileira.

Entretanto, com a reforma do Estado, a descentralização, tal como a gestão democrática, torna-se um campo de luta: primeiro, porque muitas ações implementadas pelo Estado, caracterizadas como *descentralizadoras*, mostraram-se, na verdade, como ações *desconcentradoras* de funções de uma instância federativa para outra e, dentro de cada instância, de um nível burocrático e administrativo superior para um inferior; em segundo lugar, porque muitos argumentos utilizados para justificar a necessidade da descentralização tinham, como o pano de fundo, o objetivo de responsabilizar a sociedade e não apenas o Estado, na oferta dos serviços públicos. Perde-se ou se enfraquece a relação entre *descentralização* e *democratização*, da mesma forma que se frustra a expectativa de que, derrotando-se um Estado *autoritário*, confundido com um Estado *centralizado*, o resultado seria, logicamente, um Estado *democrático*, confundido com um Estado *descentralizado* (CASASSUS, apud GENTILINI, 2010, p. 57-58).

Libâneo et.al. (2007) percebeu bem esta “despolitização” do conceito de descentralização que era um dos pressupostos da gestão democrática, ao demonstrar que uma questão fundamental do processo, não estava sendo levada em conta nas reformas do Estado ditas “descentralizadoras”, na medida em que todo processo de centralização x descentralização (no caso, o autor se refere ao sistema de ensino) deveria, em última análise, ser analisado sob a perspectiva política relacionada ao poder.

Por tratar-se de um processo de distribuição, de redistribuição ou de reordenamento do poder na sociedade, no qual uns diminuem o poder em benefício de outros, a questão reflete o tipo de diálogo social que prevalece e o tipo de negociação que se faz para assegurar a estabilidade e a coesão social – daí a relação com o processo de democratização conflituoso da educação nacional. (LIBÂNEO, et. al. 2007, p. 134).

O debate sobre descentralização passa a ser analisado pela ótica da democratização como abertura da participação para a sociedade na tomada de decisões e, nesse sentido, o poder é efetivamente descentralizado e passa às mãos dos cidadãos. Mas, na visão do Estado, a descentralização passa a ser uma responsabilização social sobre as demandas que antes eram exclusivas do Estado. E quando se afirma que descentralização é um campo de luta política e ideológica, ou seja, nem sempre está relacionada com democratização, pode-se ainda considerar que o próprio conceito de descentralização, em si, admite muitas interpretações e, embora carregado de positividade, nem sempre significa que tudo que é centralizador é negativo.

Abranches (2003) aponta para a descentralização como abertura para a participação da sociedade civil nas decisões públicas, e afirma que a mesma é uma característica da democracia. No entanto, existe sempre a preocupação em definir que grau de descentralização está posto e se existe a tensão entre descentralização x centralização. Assim, a autora cita que:

É preciso considerar que o termo descentralização está sempre carregado de conotações positivas, mas como todo instrumento de ação governamental, não possui qualidades exclusivamente precisas, “da mesma maneira que a centralização não é nociva por si só”. Se de um lado pode representar um mecanismo de participação que permite o retorno do poder à sociedade civil, por outro pode-se caracterizar-se como uma forma de reforçar o aparelho de dominação, encobrindo uma relação autoritária. (ABRANCHES, 2003, p. 13).

Para a autora, a premissa da descentralização, seja ela no plano político estatal, ou seja no âmbito dos sistemas de ensino, é a transferência de autoridade legal e política do poder central para as demais unidades ou organizações públicas. É um processo dotado de muita complexidade e não pode ser reduzido a uma dimensão puramente econômica ou burocrática. Mesmo que se pretenda efetivamente redistribuir o poder, implica também mudanças significativas nos mecanismos de gestão e de financiamento, o que se faz com intensa negociação entre atores, em busca de um verdadeiro rearranjo institucional (NOGUEIRA, 1995)

Ainda na perspectiva da conceituação da descentralização em si, pode-se dizer que a mesma apresenta várias situações, comprovando que não pode ser entendida de forma simplificada. Se alguns autores abordam a discussão conceitual e outros relacionam o tema à política, para se falar em descentralização torna-se necessário lidar com outros conceitos que vão desde sua dimensão política, como poder, democracia, autonomia, participação, até as várias formas em que a descentralização se apresenta, como, por exemplo, na forma de desconcentração, prefeiturização, municipalização. (ABRANCHES, 2003) ou como desconcentração, delegação de competências ou transferência de autoridade e, inclusive, privatização (HANSON, 1997).

Uma outra dimensão implicada nos processos de descentralização, é que, no caso brasileiro, o que se privilegiou não foi tanto transferência de poder ou de autoridade internamente às instâncias e instituições do Estado, mas uma preocupação em transferir responsabilidades de gestão e planejamento para as instâncias locais (municípios) e dentro dos municípios, para as escolas. Resumindo esse processo, Gentilini (2010) afirma:

A dimensão central dos processos de descentralização é que, seja em regimes políticos autoritários ou democráticos e de sistemas políticos unitários ou federais, mesmo sendo uma iniciativa dos poderes centrais, impulsionada ou não pela crise econômica ou pelas demandas sociais e políticas, é aos municípios que é transferida a maior parte das responsabilidades de gestão, manutenção e desenvolvimento da educação. E, ao transferir-se para os municípios estas responsabilidades, destaca-se nos limites do município, novo ator político, a presença de novos, múltiplos e diferenciados atores sociais e políticos locais, antes ignorados e que, agora, poderiam interferir diretamente e dar nova direção ao processo de descentralização (GENTILINI, 2010, p.57).

Concluindo, lembrando mais uma vez Noma e Lara (2012), a reforma estatal, direcionada para a descentralização da gestão em todos os níveis do Estado, envolveu também

o sistema educacional, trazendo à tona o debate sobre a descentralização ocorrido nos anos de 1960 a 1970, ainda dentro do regime militar que tentou, de forma tímida e atendendo, sobretudo, às demandas de vários municípios da região nordeste, a municipalização do ensino, através do programa PROMUNICÍPIO, executado entre 1975 e 1981.

A reforma estatal garantiu à reforma educacional, do mesmo período, um novo modelo de gestão da educação pública:

As políticas educacionais do referido período traduziu-se em reformas direcionadas pelo “[...] enfrentamento de ampliar a oferta, acertar o fluxo de alunos/as, obter ganhos de qualidade e, ao mesmo tempo, restringir o uso de recursos públicos”. Tais reformas fizeram parte de um movimento internacional “[...] que vem outorgando à educação a condição de estratégia fundamental para a redução das desigualdades econômicas e sociais nacionais e internacionais” (ROSEMBERG, 2001, p. 153 apud NOMA e LARA, 2012, p. 6).

Mais uma vez entra em cena a responsabilização das organizações sociais no tocante à manutenção e oferta da educação, bem como a institucionalização de uma divisão não igualitária das responsabilidades entre as esferas administrativas federais, estaduais e municipais. (NOMA e LARA, 2012).

Um novo modelo de gestão educacional democrática, entretanto, começava a ganhar forma e pressupostos como autonomia e participação foram colocados em pauta nos discursos e debates políticos da época, apesar de haver uma tensão clara na questão da autonomia dada às instituições de ensino: se por um lado o governo federal distribuiu aos estados e municípios a transferência dos encargos educacionais e dá maior autonomia administrativa, pedagógica e financeira às escolas, por outro lado as funções regulatórias e normativas do governo federal são postas na sua atuação como órgão planejador, regulador e coordenador das políticas educacionais, levando à interpretação de que a escola possui autonomia porém dentro de normas impostas pelo governo federal. Essa tensão fica clara na citação abaixo:

[...] ao mesmo tempo em que as políticas educativas descentralizam os sistemas de ensino e estabelecem bases para a autonomia da gestão das instituições escolares, o Estado centraliza as funções de regulamentar, avaliar e monitorar as unidades escolares, ou seja, mantém centralizadas as decisões relevantes. (NOMA e LARA, 2012, p. 10).

Para as autoras, entende-se pelo exposto acima que o Estado assumiu apenas uma postura reguladora ausentando-se de suas funções mantenedoras, principalmente no tocante aos setores de serviços públicos sociais.

Percebe-se, também, na gestão da educação, uma postura de modelo administrativo gerencial onde o Estado se afasta de suas obrigações compartilhando suas responsabilidades com a sociedade. Nesse sentido, a gestão democrática do ensino ganha duplo sentido no tocante à participação da sociedade: um primeiro sentido, que vem ao encontro das reivindicações sociais onde a participação popular é vista como ação democrática dentro das instituições; e um segundo sentido, onde a participação é entendida como parte integrante do processo de responsabilização da sociedade na manutenção e desenvolvimento das atividades escolares. Essa duplicidade de sentido dificulta que a gestão democrática do ensino público realmente se efetive.

Esta concepção de gestão compartilhada implica na participação da comunidade na provisão dos serviços públicos. Neste sentido, é valorizada a participação dos pais; na categoria de consumidores, são considerados os principais agentes de controle externo da qualidade do serviço educacional oferecido ao aluno-cliente. Sendo assim, a participação dos pais, reduzidos à condição de clientes, é destituída de seu caráter político, fundamental na perspectiva da gestão democrática da escola. (NOMA e LARA, 2012, p. 12).

Não se deve desconsiderar que as reformas políticas do Estado, bem como as reformas políticas que ocorreram no estado de São Paulo na década de 1990, se norteiam pelas bases do Banco Mundial (BM) que de acordo com Klebis (2010) tinham interesse no baixo custo da educação visando à quantidade em detrimento da qualidade, porém mantendo a qualidade na esfera do discurso. Essa visão política levou à fragilização da escola pública, sofrendo com a falta de materiais básicos, sucateamento e principalmente com o descaso em relação às necessidades de seus alunos e professores.

2.3. A gestão democrática da educação

Demonstramos, nos itens anteriores, que o contexto de origem da gestão democrática caracterizou-se tanto pelas lutas e demandas da sociedade por democratização, quanto pelas iniciativas de reforma do Estado, em função da crise econômica, dos ajustes fiscais e pelas ações de descentralização. Neste item, vamos focar nossa atenção na gestão democrática da

educação, desenvolvendo, especialmente, considerações sobre dois de seus pressupostos que são a **participação** e a **autonomia**,

Falando, inicialmente, da intensa produção teórica, sobretudo no âmbito acadêmico, pode-se verificar que os trabalhos de análise ou de crítica ao modelo de gestão da educação e da escola que vigoraram, sobretudo nas duas décadas de regime militar, marcados por forte concentração de poder, tecnicismo e submissão das políticas públicas e sociais às prioridades da modernização econômica, buscaram fundamentar teoricamente e elaborar estratégias práticas que concretizassem a gestão democrática da educação e da escola e que estivessem coerentes com a busca pela democratização da sociedade de modo geral, neste caso, profundamente ligada aos movimentos sociais, políticos e da sociedade civil organizada. Mas a gestão democrática ou a busca de um “modelo de gestão democrática” inseriu-se também em um contexto marcado pelas reformas do Estado e pelas reformas educacionais delas decorrentes e foi influenciada pelas suas contradições. Por outro lado, a busca de um “novo modelo de gestão da educação”, no qual a gestão democrática era uma, mas não apenas a única, de suas dimensões, também foi objeto de estudo de outras tendências na pesquisa acadêmica.

Foram, neste caso, reflexões, análises e tentativas de formulação de um “modelo de gestão” que rompesse com a visão taylor-fordista ou burocrática (chamada também de weberiana) das organizações em geral e das organizações educacionais em particular. A própria visão das escolas como “organizações” caracterizou essas tendências de busca de um novo modelo de gestão que, de certa forma, estavam dentro dos estudos que buscavam compreender as grandes mudanças ocorridas no próprio campo das teorias administrativas e organizacionais em função das mudanças nas bases produtivas e tecnológicas do capitalismo, pós-crise da década de 1970.

Refletindo essas tendências nos estudos administrativos e organizacionais, houve uma preocupação em se buscar um modelo de “gestão das organizações educacionais” que refletisse, exatamente, a “especificidade” dessas organizações, ou seja, apesar de ser possível aproveitar os avanços teóricos e práticos no campo das ciências administrativas e organizacionais, em geral não era possível aplicar tudo o que esses avanços prescreviam, de forma unilateral, no campo das ciências da educação.

Os estudos começavam, inclusive, pelo questionamento do termo “administração” que seria próprio da visão taylor-fordista e burocrática das organizações, e buscavam ampliá-lo, pela utilização do termo “gestão” que começou a ser utilizado nos estudos sobre

“administração educacional e escolar” e também nos cursos de qualificação de “gestores escolares”, no final da década de 1980 e principalmente, na década de 1990, coincidindo com as iniciativas de reforma do Estado e da educação.

As tentativas de diferenciação de “administração” e de “gestão”, quase sempre, começavam pela identificação das raízes etimológicas do termo, como afirma uma notável pesquisadora do novo modelo de gestão educacional e escolar adequada aos novos tempos, Heloísa Luck (2004).

[...] este termo (gestão) também provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere*, que significa: levar sobre si, chamar a si, exercer, gerar. Assim como em um dos substantivos derivados deste verbo, *gestatio*, ou seja, gestação, percebe-se o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. “Da mesma raiz provêm os termos *genitora, genitor, germen*. A gestão, neste sentido, é, por analogia, uma geração similar àquela pela qual a mulher se faz mãe ao dar a luz a uma pessoa humana”. (CURY 2002, apud LUCK 2004, p. 1242)

Observando as raízes do termo gestão, nota-se que seu significado abrange mais do que o simples ato de administrar, passa pela chamada de responsabilidade para si, a responsabilidade de inovar, de trazer algo novo à tona e de forma conjunta, o que confronta com modelos centralizadores, burocráticos e hierarquizados de gestão.

A convicção e relevância da gestão democrática de ensino aparecem, para alguns autores, como forma libertadora de uma gestão centralizada pautada nas ações burocráticas. A rigidez nas regras e ações é característica própria de uma administração burocrática, como em Luck (2006 p. 86):

[...] as organizações burocráticas apresentam certas características para garantir o bom funcionamento, de acordo com seu padrão de formalidade. Dessa forma, uma organização é eminentemente burocrática na medida que:

- a) Caracteriza-se por organização contínua de funções limitadas por regras;
- b) Apresente esfera específica de competência para cada função;
- c) O conjunto de função seja organizado segundo uma hierarquia claramente definida;
- d) Haja um conjunto de normas e regulamentos específicos e claramente descritos e conhecidos por todos, para o conjunto e para cada uma das funções; [...]

Segundo Luck (2006), é possível identificar instituições escolares onde as necessidades emergenciais deixam de serem atendidas em nome da divisão de funções e tarefas, cobrando as normas e regulamentos de uma administração burocrática pautada nos regulamentos como valores em si mesmos. Isso pode ser explicado pelo viés da história

política recente que deixou marcas e ranços na sociedade que impedem, muitas vezes, que as ações sejam concebidas sob uma ótima libertadora.

A necessidade que o profissional da educação tem de estipular delimitações para sua atuação está intrinsecamente relacionada com a burocratização de sua profissão, estabelecendo uma hierarquia e uma segmentação inadequadas, com o objetivo de ser um fim em si mesmas. (LUCK, 2006). Compreende-se que, desta forma, a gestão educacional democrática efetiva não comporta ranços equivalentes à postura engessada da burocracia.

O exagero da burocracia e da hierarquia teve como consequência, no dia-a-dia dos sistemas de ensino e das unidades escolares, a circunscrição de responsabilidade, com foco no exercício de tarefas e funções consideradas em si. Expressando tal atitude, ouve-se, por exemplo, afirmar: “vamos fazer, porque a diretora disse!” [...] (LUCK, 2006 p. 90).

A superação desse modelo burocrático e hierarquizado das funções se dá através de uma ação coordenada e horizontalizada⁸, sendo necessário o aperfeiçoamento dos membros da unidade educacional voltada para a percepção da importância da contribuição de todos os envolvidos no processo, com o propósito de se atingir objetivos comuns da educação. (LUCK, 2006).

No quadro abaixo, fica evidente essa mudança paradigmática, porém cabe elucidar em que as proposições em relação à mesma são dialéticas e não se concretizam automaticamente, sendo necessário entendimento e comprometimento com as novas proposições conceituais para que saiam do campo do idealizado para se tornarem ações concretas.

Quadro 4 . hierarquização x horizontalização

Hierarquização e burocratização	Coordenação e horizontalização
Relacionamento impessoal	Relacionamento interpessoal
Hierarquia verticalizada/subordinação	Horizontalização do relacionamento – coordenação

⁸ A horizontalização corresponde à diminuição de níveis hierárquicos de decisão que foram estabelecidos em estruturas verticais de organização de instituições, pela criação de vários níveis intermediários de postos de controle e organização de papéis e funções institucionais, distanciando a decisão da ação, muitas vezes criando papéis e funções artificiais, com um valor em si mesmos. (LUCK, 2006).

Ênfase na uniformidade das partes na formação do todo.	Ênfase na diversidade das partes, para formar a unidade do todo.
Univocidade, na determinação dos rumos.	Diversidade de vozes, na determinação dos rumos.
Departamentalização de responsabilidades, pela divisão e especialização de tarefas.	Responsabilidades compartilhadas em comum por todos os setores e profissionais.
Unidade de trabalho: a função a ser executada.	Unidade de trabalho: o resultado a ser alcançado.

Luck, 2006 p. 92.

Esse quadro, de certa forma, também aponta para uma mudança que pressupõe esclarecimento da concepção de gestão educacional que está sendo posta na atualidade com forte ênfase na participação e na valorização da pessoa, e aponta também para a ruptura dos pressupostos de um visão ultrapassada de gestão movida pelo centralismo e autoritarismo.

Ainda dentro das tendências de estudos que procuravam questionar os paradigmas ou os modelos predominantes de gestão das organizações em geral, e construir novos modelos ou novos paradigmas, podemos citar os estudos de Benno Sander, notadamente seu amplo trabalho sobre a construção e a reconstrução do conhecimento em gestão educacional dos anos de 1990 e que se tornaram referências nos cursos de qualificação dos “novos gestores educacionais e escolares”.

Sander (1995) argumenta que um dos debates sobre teoria organizacional e administrativa dos anos 80 está relacionado com a burocracia como estratégia administrativa dominante a serviço da própria organização. Para romper com essa questão paradigmática foram concebidas formas de administração participativa com perspectivas de autogestão e cogestão, apontando para uma mudança paradigmática denominada “Paradigma Multidimensional” que envolve quatro construções de administração consolidadas em quatro momentos históricos diferentes, e que muitas vezes essas construções de administração da educação convivem e muitas vezes superpõem-se na prática. Essa convivência pode ser considerada pacífica ou conflituosa.

Segundo Sander (1995) o paradigma multidimensional tem um enfoque multiparadigmático que:

[...] explora as potencialidades heurísticas e praxiológicas de distintos paradigmas ou modelos, para resolver problemas específicos na organização e na administração da educação. Essa solução apoia-se na ideia,

controversial para muitos, de que os diferentes paradigmas não são excludentes ou incomensuráveis, mas podem ser utilizados articuladamente na teoria e na prática da educação e de sua administração. [...] (SANDER 1995, p. 54).

Dessa forma, percebe-se que o paradigma multidimensional é aquele onde vários outros modelos se articulam permitindo resgatar o valor correto de cada um, explorando o que há de melhor, visando a um agrupamento de conceitos que vêm ao encontro do atendimento das necessidades específicas de cada realidade escolar. Nesse sentido, as quatro construções citadas acima são reconstruídas num paradigma mais amplo e abrangente.

No quadro abaixo será explicitado alguns procedimentos, ações e conceitos que o paradigma multidimensional admite e outros que não admite.

Quadro 5 – Paradigma Multidimensional

<i>PARADIGMA MULTIDIMENSIONAL</i>	
Não admite	Admite
<ul style="list-style-type: none"> • Não coaduna com as posturas individualistas e funcionalistas desprovidas de compromisso social na educação e na sociedade; • Não acolhe um sistema comportamentalista e funcionalista de administração da educação, baseado no utilitarismo e na competitividade funcional desprovida de transações interpessoais; • Não coaduna com soluções políticas e educacionais inspiradas no estatismo que inibem a liberdade de opção e ação humana e dificultam criações de espaços diversificados para possibilitar a plena realização do ser humano como sujeito individual e social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na perspectiva do paradigma multidimensional, a liberdade de eleição e ação por parte do ser humano implica responsabilidade e adesão social na educação e na sociedade como um todo; • Orienta-se por conteúdos substantivos e valores éticos construídos coletivamente, como a liberdade e a equidade que, por sua vez, outorgam a moldura organizacional para a participação cidadã na promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva na escola e na sociedade.

Sander (1995 p. 56 a 58)

O paradigma multidimensional, para Sander, como teoria, é construído e reconstruído à luz da prática administrativa local, sob ação do ser humano agindo e interagindo sob um conjunto de oportunidades históricas, visando a uma gestão democrática concreta que ultrapasse o simples comportamento participativo e alcance o ser humano construtor de sua cultura.

Ainda dentro das tendências nos estudos sobre gestão da educação, enfatizando as mudanças organizacionais, Juan Casassus (2002), pesquisador da OREALC, analisou o paradigma de gestão, na área produtiva e no modelo de Estado, que predominou até o final dos anos de 1970 e um novo paradigma a partir dos anos de 1980. Propõe, dessa forma, uma nova visão de mudança paradigmática que ele denominou de “paradigmas do tipo A e do tipo B”.

[...] Em la gestión se puede identificar una secuencia de marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que han ido orientado el cambio institucional. Estos modelos son: normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico institucional, calidad total, reingeniería y comunicacional. [...] (CASASSUS, 2002, p. 53).

Cada um desses modelos tem o objetivo de superar as limitações do anterior, suprimindo e invalidando o mesmo. O autor construiu um quadro que representa cada um dos modelos de gestão citados e que reproduzimos abaixo:

Quadro 6 – modelos de gestão

<i>Modelos de gestão</i>	<i>Momento histórico</i>	<i>Características</i>
Normativo	De 1950 até início de 1970	Alcançar o futuro com as ações do presente. As situações eram estáveis e sem alteração numa visão linear de futuro.
Prospectivo	Início de 1970	O futuro não se explica apenas analisando acontecimentos passados. São também ações compostas da análise do futuro que compõe o presente e por consequência o orienta. Nesse modelo passa-se a pensar em “cenário”.
Estratégico	A partir de	Consiste em articular todos os recursos: humanos,

	1980	técnicos, materiais e financeiros. Neste modelo, programação e planejamento tornam-se necessários, os recursos são escassos e é preciso muita criatividade, porém é pautado em um pensamento de tipo militar, aliados x inimigos.
Estratégico situacional	Início de 1990	Tudo depende da situação analisada, a realidade é ao mesmo tempo muitas situações, muitas variáveis.
Qualidade total	Meados da década de 1990	Refere-se ao planejamento e controle da melhora contínua (sondagem) e gerar compromissos com a qualidade, pois a qualidade agora é exigência dos usuários. Este modelo de gestão gera preocupação porque exige resultados. A qualidade total aparece como ação de revisão sistemática e contínua dos processos de trabalho para identificar e eliminar desperdícios. (neste período prevalece um misto de perspectiva estratégica clássica e perspectiva da qualidade total).
Reengenharia	Segunda metade dos anos 90	Os contextos mudam com frequência, só melhorar não basta, existe uma maior exigência a respeito da qualidade da educação. Não vem como reforma, o parâmetro adotado neste sentido é reconstruir.
Comunicacional		Usar a comunicação como ferramenta de comprometimento dos envolvidos nas ações educacionais. Na perspectiva comunicacional, o desenho organizacional supõe certa habilidade com os atos comunicativos, são esses atos de fala que possibilitam ou impedem que ocorram as ações desejadas.

Casassus, (2002 p. 53 a 58)

O paradigma “A”, no qual se encontram os modelos normativos e prescritivos de gestão, implica processos decisórios preocupados com regras, normas, níveis hierárquicos, divisão entre os que decidem e os que executam, divisão e especialização de tarefas. Esse modelo deixa de ser predominante na década de 1970, quando já se fala em “estratégias” de sobrevivência das organizações em “cenários” caracterizados por incertezas e complexidades.

Entra em cena o paradigma “B” que, para Casassus, é adequado para as organizações que querem se tornar eficientes em sociedades que estão passando por rápidas transformações, principalmente causadas pelos avanços técnicos e científicos e, sobretudo, ancoradas na “informação” e no “conhecimento”.

O interessante na proposta de Casassus é que ele não afirma que um paradigma desaparece completamente diante da emergência de outro paradigma, podendo ocorrer a utilização de processos decisórios típicos de um ou de outro, de acordo com o tipo de organização com que estamos tratando (sua especificidade ou seu campo particular de atuação) ou a natureza dos problemas a serem enfrentados (CASASSUS, 2002, p. 52). Ele faz uma analogia entre os princípios de gestão e as preocupações do campo educacional, ou seja, trata-se de lidar com os elementos humanos, buscar sempre um equilíbrio entre os objetivos dos sujeitos integrantes da organização e os objetivos organizacionais em vista de um “produto” que é o conhecimento e, acima de tudo, manter uma atitude constante de aprender com os problemas enfrentados. Tal como na educação, as organizações em geral são, acima de tudo, “organizações aprendentes”. E com relação à gestão democrática, Casassus entende que ela tem a vantagem, mediante a discussão e debate entre os sujeitos da organização, de identificar soluções criativas para o enfrentamento de problemas complexos, formados por elementos diversos, cuja explicação está no campo das relações humanas, socioculturais, políticas, ideológicas, etc. como são os problemas educacionais.

Esses estudos e pesquisas em busca um “modelo ideal de gestão” da educação ou das organizações e instituições educacionais, foi acompanhado (diríamos, até, antecedido) pelo mesmo debate que já vinha ocorrendo no campo das organizações produtivas e empresariais e ocorreu em quase todos os países latino-americanos, notadamente naqueles que promoveram reformas educacionais na década de 1990. Mas não tiveram apenas esta preocupação.

No caso particular dos países que superaram regimes ditatoriais e autoritários, como o Brasil, a discussão, simultaneamente à busca de “novos modelos organizacionais” no contexto da “sociedade da informação e do conhecimento”, teve continuidade, adentrando a década de 1990 e fortemente influenciada por perspectivas políticas e ideológicas que amadureceram nas lutas sociais por democracia e por um modelo descentralizado de gestão, do Estado e da educação, que fosse condicionado por uma visão de democratização geral da sociedade.

A realidade é que havia um fato consumado no contexto histórico que não poderia ser ignorado e que gerou, a par das análises críticas sobre a reforma do Estado e a descentralização, intensas reflexões produzidas nos anos de 1980 a 1990 pela pesquisa

acadêmica. Esse fato é que a nova Constituição de 1988 que encerrava, jurídica e institucionalmente, o ciclo militar no Brasil, trazia como um dos princípios de organização do Estado e da educação em particular, a exigência da gestão democrática da educação que passava a ser considerada um direito social e subjetivo da cidadania, cabendo às três esferas da federação – União, Estados e Municípios – a obrigatoriedade da oferta de educação em regime de mútua colaboração.

Os intensos debates, acompanhados de intensa pesquisa acadêmica, além de terem sido motivados pelo contexto de luta pela democratização das instituições políticas e da sociedade em geral, tiveram que enfrentar, portanto, as questões legais e normativas surgidas com as múltiplas interpretações dos referidos princípios, ou seja, a reorganização federativa do país e a exigência da gestão democrática, pautadas e referendadas pela Constituição Federal de 1988 e, no caso da educação, pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996.

O ineditismo do princípio de gestão democrática instaurou, pois, debates e discussões entre os pesquisadores, políticos, educadores, administradores de maneira geral. De acordo com Camargo e Adrião (2012), nenhuma outra Constituição Federal havia se referido ao princípio de gestão democrática do ensino público, de forma afirmativa, como resposta aos inúmeros movimentos sociais de amplitude nacional voltados para a reivindicação da redemocratização do país. Mas, anunciar que a educação nacional se organizaria em bases democráticas não significava que, automaticamente, ela se implantaria com tranquilidade, pois durante as discussões em torno de uma nova LDB, ocorreram pressões originadas de diversos segmentos sociais que nem sempre tinham a mesma visão sobre o que seria “gestão democrática” ou, mesmo, se seria uma regra para toda a educação nacional – por exemplo, incluindo as instituições educacionais privadas - ou apenas seria válida para as instituições públicas de ensino.

Para Camargo e Adrião (2012), este cenário explica o fato de que o surgimento do princípio de gestão democrática na Constituição Federal tenha gerado conflitos por parte das comissões que discutiam a educação no processo constituinte (1987 – 1988). Uma dessas comissões era o grupo identificado com as propostas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública constituído por entidades de caráter nacional⁹ que saiam em defesa do direito

⁹ Entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: AELAC (Associação de Educadores da América Latina e do Caribe), ANDE (Associação Nacional de Educação), ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), CONTEE (Confederação Nacional

participativo dos cidadãos (pais, alunos e comunidade local) em decisões que afetassem diretamente a forma de educação a qual estivessem sujeitos. O objetivo maior dessas entidades era que a escola democrática formasse cidadãos para atuar de forma participativa e igualitária na discussão de políticas públicas e na gestão da educação. Ao mesmo tempo, para esse grupo, a desejada qualidade do ensino público estava estreitamente relacionadas com a efetivação da gestão democrática, na medida em que qualidade de ensino implicava formação de cidadãos, e a participação na discussão de políticas públicas e na gestão da educação era uma das estratégias fundamentais para se obter esta formação.

Pela visão que orientou a reforma do Estado, o princípio de gestão democrática do ensino deixava a cargo dos estados e municípios importantes decisões que antes eram tomadas pelo Estado de forma verticalizada e centralizada. Esse princípio trouxe também maior participação e autonomia para as escolas no tocante a sua administração e também à delegação de responsabilidades que antes eram da exclusiva alçada dos poderes centrais da federação. Mas ao fazê-lo, abria-se o campo para o embate entre as diversas tendências sobre como compatibilizar a gestão democrática do ensino com a eficiência e a eficácia de sua oferta, ou seja, de sua qualidade. Se havia um consenso sobre a necessidade de um “novo modelo de gestão”, não havia quanto às suas bases teóricas e práticas, ou seja, as exigências de um modelo de gestão baseado na eficiência e na racionalidade, típicas de um modelo gerencial, poderiam ser compatibilizadas com a exigência de um modelo de gestão efetivamente democrático.

Ao analisar a visão de Luck (2006), Sander (1995) e Casassus (2002), sobre a gestão democrática de ensino percebe-se que existem pontos de discurso semelhantes entre eles. Dentre esses pontos podemos citar:

- A preocupação de transpor um modelo de gestão altamente autoritário, burocrático e que valorizava mais a dimensão econômica, fundada na eficiência e na racionalidade burocrática em detrimento da dimensão humana;

dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino), CUT (Central Única dos Trabalhadores), FASUBRA Sindical (Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras), SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal de 1º, 2º e 3º graus da Educação Tecnológica), UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), UNE (União Nacional dos Estudantes), Fórum Mineiro em Defesa da Escola Pública, Fórum Norte Mineiro em Defesa da Escola Pública, SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos de Educação e Sociedade), EEEPe/SP (Executiva dos Cursos de Pedagogia de São Paulo), Fóruns Estaduais e Municipais de Educação, MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) entre outras. (CAMARGO e ADRIÃO p. 2)

- A preocupação de efetivação de um modelo de gestão democrática que rompesse com a postura do modelo posto na época, de características gerenciais.

Dentro destas preocupações, a crítica à forma gerencialista colocada no novo modelo de gestão do Estado, movida por uma lógica de mercado onde o Estado é fornecedor de serviços e o indivíduo é considerado um “cliente” ou um “consumidor” de direitos, baseava-se na perspectiva de que uma gestão democrática fazia parte imprescindível de um processo educacional que não apenas transmite conhecimentos, mas forma cidadãos ou seja, sujeito de direitos, capaz de participar coletivamente da própria gestão. Já o “cliente” ou “consumidor” tem a ver com uma visão fundada no individualismo e na competição, qualidades típicas de uma sociedade de mercado, onde a educação teria, entre outras, a função de proporcionar aos indivíduos, meios para atuar em meio a esta competição e ser “recompensado” ao atingir ou superar expectativas, objetivos e metas. Nesse sentido, Ferreira (2000), pesquisadora que se coloca no campo da crítica a esta visão de educação e de gestão, argumenta que:

Antagônico, exclusivo e excludente, o individualismo se constitui o único princípio da ideologia liberal que se desenvolveu e instalou na sociedade humana, acirrando-se com intensidade voraz no mundo hodierno, nos seres humanos e nas instituições. O individualismo, cujas coordenadas filosóficas podem ser encontradas na Renascença, pulveriza as necessidades políticas e sociais e condiciona, em função do indivíduo, a transformação das instituições e das finalidades coletivas. (FERREIRA, 2000, p. 169).

Além do estímulo ao individualismo, a visão neoliberal, tal como foi posta nas reformas do Estado e da educação, engessa e cristaliza o movimento de democratização, levando, inclusive, à ambiguidade quanto à sua interpretação e significado. Transmite a visão, no mínimo paradoxal, de que uma gestão democrática, limita-se a uma forma de governo que, ao mesmo tempo em que delega, transfere ou repassa para as esferas locais responsabilidades e atribuições que antes eram exclusividade do Estado, com a justificativa de que elas serão exercidas com mais eficiência e mediante maior controle social. Também centraliza e regulamenta a criação de políticas sem a participação da sociedade e cria mecanismos de controle e avaliação que não permitem uma autonomia pedagógica, política e administrativa por parte da escola.

Não haveria, ainda, nesta visão, contradições entre os objetivos educacionais fundados no individualismo e na competição e a gestão democrática. Segundo Sennett (2000, p.12), os novos modelos de gestão, que se tornaram predominante no neoliberalismo, têm a ver com as

mudanças produtivas e tecnológicas ocorridas no capitalismo ao final da década de 1970 do século passado, impondo-se uma nova forma de administração no setor produtivo privado que foi a substituição de uma *autoridade burocrática* por uma *autonomia democrática* (grifos nossos) onde os gestores não mais centralizam o poder, mas coordenam e agilizam a tomada de decisões por parte das equipes de trabalho. Nas palavras do autor:

Nessa nova lógica empresarial, o gerenciamento e a liderança são as chaves para a vantagem competitiva. O novo líder é aquele que tem capacidade de influenciar pessoas: sua tarefa não é ditar normas, mas organizar as ações na diversidade, conviver com outras opiniões e estabelecer trocas mútuas. É um ‘administrador do processo’, ou seja, seu papel é (...) facilitar uma solução entre o grupo e ‘mediar’ entre o cliente e a equipe (SENNETT, 2000, p.129).

Essa nova forma de se considerar a gestão, foi motivada pelo novo modelo de produção no capitalismo chamado de “modelo de acumulação flexível” que é completamente diferente do modelo fordista de acumulação, baseado na constante ampliação dos mercados e na produção em massa. Neste, não há tanta preocupação com a qualidade mas com a quantidade, e a mão de obra utilizada é especializada em tarefas repetitivas e rotineiras. Naquele, a preocupação é com a qualidade e a mão de obra utilizada tem que ter competências mais amplas, fundadas na autonomia de decisão e na responsabilidade pessoal do trabalhador. A racionalidade técnica, burocrática e normativa é substituída por competências de interação e responsabilidade pessoal, ajustando o trabalho às constantes mudanças de uma sociedade cada vez mais competitiva e sujeita a imprevistos, onde se tornam importantes o trabalho em grupo, a cooperação, a participação, a autonomia e a gestão descentralizada. Isto é que se entende por democratização ou por gestão democrática que passam a ser confundidas, na expressão do autor, com *exercício flexível de poder* (SENNETT, 2000, p. 137).

Esse novo modelo de se conceber a gestão, adequada às novas condições do capitalismo, influenciou o setor público de ensino, já que o Estado e suas instituições e organizações tiveram que se adequar a ele – inclusive para mudar também as funções da educação que passa a ter responsabilidade na formação de um novo tipo de trabalhador, ou seja, a qualidade do ensino buscada nas escolas passou a ser avaliada na medida em que a escola é capaz de proporcionar ensino que crie as competências exigidas pelo novo modelo de produção.

Mas essa é uma das visões críticas que se tornaram comuns nas reflexões e estudos sobre o contexto em que surge a gestão democrática da educação. Como vimos, temos que considerar as visões que, sem desconsiderar esta análise da relação entre a gestão democrática

e o neoliberalismo, procuram aprofundar a análise da gestão democrática no contexto da democratização da sociedade, onde se coloca a exigência, como vimos anteriormente, da necessidade de novos arranjos institucionais em que cada instituição pode exercer, mesmo que de forma relativa, sua autonomia, sem interferir na mudança de uma cultura política de uma sociedade e influenciar o grau de democracia em toda a sociedade.

Nesse caso, a criação de novos espaços¹⁰ de participação, onde se possa praticar uma democracia direta, participativa e deliberativa, tornou-se uma das demandas dos movimentos sociais e políticos surgidos pós-regime ditatorial no Brasil e em vários outros países latino-americanos.

A possibilidade real e de fato de que estes espaços no campo educacional possam funcionar para fortalecer a democracia em toda a sociedade, já está colocada pela Constituição de 1988 e pela LDB/1996, ao afirmarem a exigência da gestão democrática que não se limita à mera participação (muitas vezes, apenas formal) de professores e da comunidade nas questões cotidianas da escola.

Conti (2012), por exemplo, lembra que há três aspectos fundamentais a serem considerados na democratização da escola que contribuem, diretamente, para a democratização da sociedade. O primeiro é o *acesso* à escola que é muito maior do que nas décadas passadas, já que a escola pública deixou de ser privilégio de poucos; o segundo é a *permanência*, quando as escolas têm que promover todos os esforços, através de sua equipe gestora, de seus professores e com a participação da comunidade, para manter os alunos em sua trajetória de aprendizado e, por último, *a qualidade do ensino*, sem a qual não há acesso nem permanência (CONTI, 2012, p. 101-102).

A qualidade do ensino, para esse autor, é um campo de discussões e debates, existindo atualmente várias formas de se avaliar essa qualidade, entre elas, a avaliação dos conteúdos escolares mínimos. Mas deve-se considerar o que segue imediatamente expresso na própria Constituição, ou seja, o acesso, a permanência e a qualidade do ensino, estão intimamente relacionados ao *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho* o que coloca a necessidade de se compreender a relação entre uma *escola democrática* e uma *gestão democrática* (CONTI, 2012, p. 192, grifos do autor).

¹⁰ As instituições educacionais e, particularmente, as escolas, seriam um desses espaços e dentro delas, os Conselhos, dos quais falaremos no capítulo sobre a atuação do CP na gestão democrática.

Na medida em que a “gestão democrática do ensino público” tem o objetivo de elevar o “padrão de qualidade” deste ensino, o que tem a ver com o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa, enquanto cidadão e enquanto trabalhador, o acesso e a permanência são condições prévias, mas o elemento fundamental é o preparo para o exercício da cidadania, elemento que articula a democratização da escola com a gestão democrática (CONTI, 2012, p. 102-103).

Cury (2005) faz a relação entre escola democrática, gestão democrática e a tão desejada democratização da sociedade que foi uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais e políticos de resistência e de derrocada do autoritarismo na sociedade brasileira.

Assim como vários autores, Cury (2005) reafirma o que está expresso na Constituição Federal e na LDB e parte também da constatação de que é dever do Estado a oferta de educação de qualidade, considerada amplamente como pleno desenvolvimento da pessoa e preparo para o exercício da cidadania. Lembra, entretanto, que a gestão democrática, no novo sistema federativo inaugurado pela Constituição, repassou para os sistemas de ensino a definição das normas de sua organização e funcionamento (inciso VIII, artigo 3º da LDB/1996), mas preservou dois princípios a serem assumidos por todas as três instâncias federativas, ou seja, o princípio da gestão democrática da educação nacional e a autonomia dos entes federativos para a sua normatização, organização e funcionamento que serão das esferas de competências dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação em diálogo com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e com as entidades representativas dos docentes (CURY, 2005, p. 15-16).

No âmbito da organização da gestão democrática, o autor, baseando-se no estatuto da democracia representativa expresso pela Constituição de 1988 (artigo 1º. parágrafo único), afirma que esta democracia pode e deve ser aperfeiçoada com os mecanismos de democracia direta, semidireta ou mista, ou seja, o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular que possibilitam a manifestação da vontade popular de forma soberana, ampliando esta soberania que, na democracia representativa, limita-se à realização de eleições periódicas nas quais os cidadãos se manifestam tão somente pelo voto individual (CURY, 2005, p.16).

Portanto, segundo ainda o autor, esses princípios apontam para o estabelecimento de uma nova cultura política de um Estado Democrático de Direito e implica cidadania ampliada e antagônica aos processos clientelísticos ou quaisquer outras formas de particularismos. Os processos de decisão neste tipo de cidadania ampliada implicam participação da sociedade, respeito à autonomia dos entes federativos (Estados e Municípios), e das instituições

educacionais pertencentes aos seus respectivos sistemas de ensino, entre elas, as escolas. Mais ainda, a participação deve ser precedida de mecanismos que garantam a *publicidade* e a *transparência* das decisões, dimensões imprescindíveis do poder que se define como público (CURY, 2012, p.18).

Verifica-se, portanto, que as várias dimensões da gestão democrática em todos os níveis e instâncias do Estado, baseadas na busca incessante de uma nova cultura política na qual a cidadania é considerada de forma substantiva e ampliada, onde os cidadãos são considerados sujeitos de direitos (civis, políticos, sociais) e são criados novos espaços de participação e onde se busca, no horizonte, a democratização efetiva da sociedade, confrontam claramente com a gestão democrática na perspectiva do gerencialismo, na qual os cidadãos são “clientes” e “consumidores” dos “serviços” oferecidos pelo Estado e se cultiva, não o sentimento de participação coletiva, mas o individualismo, a competição, a busca de um “lugar ao sol” na sociedade de mercado. O alcance da gestão democrática, da cidadania e da democratização da sociedade, não é um processo fácil, sendo, acima de tudo, um processo de aprendizado.

As escolas são chamadas, portanto, a exercer a sua função, porque nelas estão sendo formados os cidadãos sem os quais esta democratização, política e social, não existe ou fica limitada pela concepção neoliberal de uma “democratização” do consumo de bens e mercadorias que, numa sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, acaba beneficiando alguns segmentos da sociedade e não toda a sociedade. E dentro das escolas, solicita-se o empenho e o compromisso de toda a equipe escolar não apenas com um ensino de qualidade baseado no acesso aos conteúdos disciplinares mínimos ou pela preparação para o trabalho, mas com uma qualidade definida também e principalmente pelo desenvolvimento pleno das pessoas e seu preparo para o exercício da autonomia.

Falemos, agora, de duas das dimensões importantes da prática da gestão democrática nas escolas que são a participação e a autonomia e, posteriormente, entrando diretamente em nosso objeto de estudo, a atuação da Coordenação Pedagógica.

2.4. A participação e a autonomia como princípios da gestão democrática da educação

O tema da participação e da autonomia é objeto de reflexões e estudos que refletem as diferentes tendências nas pesquisas e as diferentes posições teóricas de seus autores. Em alguns autores, o tema é abordado sob um ponto de vista histórico e político, inserido dentro do processo de mobilização pela democratização e pelo estabelecimento de um Estado democrático de direito; em outros, integra uma das dimensões das análises sobre as transformações dos sistemas políticos democráticos na atualidade e em outros, ainda, refletem os estudos sobre as novas tendências administrativas e organizacionais, neste caso, preocupados com os “novos modelos de gestão das organizações”, nos quais os níveis decisórios centrais “abrem mão” de seu poder de decidir, estimulando os níveis intermediários ou que estão na base das organizações, a participar mais ativamente da busca de soluções de problemas e mesmo das decisões sobre a atuação da organização.

A conquista da participação e da autonomia das escolas no Brasil tem uma longa história, embora deva se reconhecer que os esforços maiores para que esta participação e autonomia fossem expressamente declaradas em lei (Constituição, LDB) e um esforço semelhante tenha sido feito para que elas deixassem de ser expressar apenas “no papel” e se transformassem em realidade, coincidiu com o término do período autoritário e as intensas mobilizações para a reconstrução da democracia.

Historicamente, o Brasil tem um passado marcado por períodos mais autoritários do que democráticos, fortalecendo uma cultura política de baixa participação da sociedade nos processos de decisão de políticas. Os poucos períodos democráticos vividos pelo país, coincidiram com governos populistas que, ainda que sintonizados com as reivindicações populares, decidiam “em nome do povo” e quase sempre, para evitar um rompimento da ordem social e econômica. Essa cultura política, com raízes em nosso passado colonial e imperial, tão bem estudada por Raimundo Faoro (1984), permitiu a sobrevivência de formas patrimonialísticas e clientelísticas de se tratar a “coisa pública” em favor, como demonstrou Faoro, de benefícios privados.

Na educação, Mendonça (2001), demonstrou que as escolas brasileiras, frente à exigência de se adequarem ao novo ordenamento jurídico definido na Constituição de 1988, estabelecendo a gestão democrática como princípio do ensino público, para atender às demandas por participação em sua gestão, encontraram resistências dentro do próprio sistema

de ensino a que pertenciam, em decorrência da cultura burocrática e patrimonialista ainda vigente no Estado. Há, como demonstrou um discurso de participação, originado do poder público central, que não se traduz em medidas concretas para garantir a participação democrática e a autonomia da escola, numa perspectiva realmente democrática de descentralização de gestão.

Pedroso (2000), estudando o período de mobilizações dos professores e funcionários públicos ocorridas em São Paulo ao final do regime militar, estimuladas pelos governos de oposição que assumiram o Estado nesta época de transição à democracia, demonstrou os obstáculos e dificuldades que os próprios governos colocavam, seja para atender às demandas geradas por aquelas mobilizações, seja para estabelecer mecanismos permanentes de participação, com ampla representatividade e legitimidade perante os educadores. Mesmo que o órgão central, no caso, a Secretaria da Educação de São Paulo, fosse eventualmente ocupado por secretários que trabalhavam no sentido de estimular e garantir os mecanismos de participação e atender às demandas por gestão democrática e de melhoria da escola pública paulista¹¹, ocorriam resistências dentro da própria estrutura burocrática da secretaria ou dificuldades resultantes de pressões e compromissos político-partidários dos novos governantes.

Tanto a participação quanto a autonomia são pressupostos da gestão democrática e devem fazer parte da prática real de escolas que se pretendem democráticas. Porém, esses pressupostos não são dados e não vêm com instruções a serem seguidas: a história recente de luta por participação e autonomia, em São Paulo e nos demais estados da federação, demonstra que elas são resultantes de um *aprendizado pautado na realidade das escolas*, a partir das *experiências cotidianas* e são por elas gradativamente conquistadas que, por sua vez, é importante não esquecer, não são experiências isoladas, pois as *escolas estão inseridas em sistemas de ensino (federal, estaduais, municipais) cuja gestão ainda depende das instâncias decisórias centrais e intermediárias*.

¹¹ Em São Paulo, as discussões sobre os problemas enfrentados pelo ensino público do Estado, se iniciaram com a formação da Comissão de Educação, após o I Seminário de Educação Brasileira, em 1978 e a Conferência Brasileira de Educação, em 1980. Sob influência do PMDB, partido que congregou uma ampla frente de oposição ao regime autoritário, a referida Comissão tinha o objetivo de elaborar propostas para o governo de Franco Montoro, um dos nove governos da oposição vitoriosos no país. Uma das demandas mais fortes nesta época era a democratização entendida como possibilidades de participação na elaboração de políticas educacionais, ampliação do acesso, melhoria das condições para garantir a permanência dos alunos e uma gestão participativa e autônoma das escolas (PEDROSO, 2000, p.12-13).

A pesquisa acadêmica ou os estudos¹² que acabam gerando propostas de políticas para a concretização da participação e da autonomia, partem sempre daquilo que está expresso legalmente (Constituição, LDB) e procuram verificar como as escolas, concretamente, têm agido para tornar aqueles pressupostos realidade. Procura-se focar a atenção na realidade das unidades escolares, questionando os referidos pressupostos e levantando questões ao nível destas e da atuação de suas equipes gestoras.

Cada instituição tem a sua identidade, ou seja, suas características próprias e sua cultura organizacional e o respeito a estes condicionantes são essenciais para que a equipe escolar construa as condições para a participação que implica um longo caminho a ser percorrido por todo coletivo escolar. É a gestão democrática que viabiliza e permite o constructo da participação e esta por sua vez cria instrumentos, ao nível das unidades escolares, de superação dos modelos autoritários, patrimonialísticos e clientelísticos que ainda existem em muitos estados e municípios brasileiros.

Alguns questionamentos dos estudos referem-se a níveis ou graus de participação que ocorrem em todas as instituições educacionais (como de resto em todas as instituições e organizações sociais, notadamente as públicas) e que não contribuem para o fortalecimento da gestão democrática e para a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos na sociedade. Como afirma Ferreira, (2000):

O termo *participação*, tomado em sentido estrito, é definido para situações em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política. Esta contribuição, ao menos no que respeita à maior parte dos cidadãos, só poderá ser dada de forma direta em contextos políticos muito restritos; na maioria dos casos, a contribuição é indireta e se expressa na escolha do pessoal dirigente, isto é, do pessoal investido de poder por certo período de tempo para analisar alternativas e tomar decisões que vinculem toda a sociedade. (FERREIRA, 2000 p. 171).

A participação, assim entendida, reforça uma errônea visão de democracia, pois o simples fato de eleger alguém para o poder não faz do cidadão um indivíduo participativo. De

¹² Estas pesquisas não se limitam à realidade das escolas brasileiras, mas procuram confrontá-las com as experiências de busca por participação e autonomia em outros países. No Brasil, tem sido divulgadas as análises sobre a experiência das escolas portuguesas, como as de Licínio C.Lima e João Barroso (1995) que aproveitamos em nossas reflexões. Citamos também o amplo estudo feito pela UNESCO, coordenado por Ibtisam Abu-Duhou (2002), sobre a gestão autônoma das escolas, abrangendo os sistemas de ensino de países europeus, Estados Unidos, Canadá e de alguns países latino-americanos.

acordo com Ferreira (2000), o ideal democrático pressupõe cidadãos críticos e atentos à evolução da coisa pública, aquele que se interessa pelas formas diretas e indiretas de participação e sabe agir em cada uma delas. Desta forma pressupõe-se que é este cidadão que a escola democrática deseja formar, além de participativo plenamente consciente da sua construção como agente histórico na sociedade de seu tempo.

De forma consensual autores, situados em posições não tanto convergentes nos estudos sobre gestão educacional e escolar, como Paro (2002), Luck (2004) e Luck et al (2005) abordam a participação como condição para a efetivação da gestão democrática escolar. Quando se discute a gestão democrática escolar, Paro (2002) argumenta que a mesma está intrinsecamente ligada à participação, sendo esta a condição primordial para que a gestão se efetive como democrática. A participação da comunidade escolar¹³ é parte integrante da gestão democrática, e se esta não acontece corre-se o risco de não atender os interesses da comunidade escolar e da sociedade em geral.

Luck et. al. (2004), preocupada mais com os aspectos organizacionais¹⁴ das unidades escolares, enfatiza a participação como instrumento básico da gestão democrática. Para a autora, a democratização da gestão escolar está pautada em três vertentes: 1) participação da comunidade na escolha dos gestores; 2) participação efetiva do colegiado escolar e 3) ampliação da autonomia. Para a autora, democracia e participação são termos inseparáveis na medida em que se condicionam mutuamente: é impossível pensar em gestão democrática sem alguma forma de participação. A autora coloca a participação como uma das formas para se combater a burocratização e a centralização próprias das organizações e instituições antes das profundas mudanças científicas, tecnológicas e seus reflexos no campo das teorias organizacionais e administrativas.

A participação dos cidadãos pela busca da melhoria da qualidade de educação oferecida pelo Estado, segundo Paro (2002), não se detém apenas pela implantação de fórmulas mágicas que, supostamente, conseguiriam banir a insuficiência de escolaridade no meio social, mas passam também pela necessidade de se obter participação efetiva da

¹³ Neste trabalho o termo “comunidade escolar” será utilizado para identificar o conjunto de professores/alunos/pais/famílias/funcionários que atuam no interior da Unidade Escolar.

¹⁴ Reportamo-nos aqui, mais uma vez, ao quadro construído por Heloisa Luck et. al (p. 41) mostrando essas mudanças, no qual ela enfatiza as responsabilidades compartilhadas em comum por todos os setores profissionais e a diversidade de vozes na determinação dos rumos das organizações e instituições ou por Benno Sander, ao propor o paradigma multidimensional de gestão que possibilita a construção coletiva de valores éticos que determinem uma moldura organizacional voltada para a participação cidadã na promoção de uma vida humana de qualidade na escola e na sociedade.

comunidade escolar no interior das escolas de modo que, apesar dos obstáculos, explore ao máximo as potencialidades colocadas pela legislação e normas que regulam ou limitam a sua autonomia no sistema de ensino a que pertencem e em relação às instâncias intermediárias e centrais. Criar condições para que a participação se efetive, interna e externamente, é uma das principais atribuições da equipe gestora.

Uma vez abordadas as questões que envolvem gestão democrática do ensino e o seu princípio de participação, cabe fazer menção também a mais um pressuposto da gestão democrática que é a autonomia. Esse pressuposto é dado tanto na esfera macro da descentralização, através dos governos estaduais e municipais, quanto na esfera micro como é o caso da educação. Nesta última, Azanha (1987 apud Gadotti 1997 p. 5) afirma que a autonomia é parte integrante do próprio fazer educativo “a autonomia da escola só ganha relevância se significar autonomia da tarefa educativa... é algo que se põe com relação a liberdade de formular e executar um projeto educativo”.

De acordo com Gadotti (1997) a palavra autonomia vem do grego “autos” (si mesmo) e “nomos” (lei) e significa capacidade de se autodeterminar, de se autorrealizar e, portanto, uma escola autônoma seria aquela que se autogoverna. A palavra que se opõe a autonomia é a heteronomia, ou seja, é a incapacidade de se reger por leis próprias tendo que se orientar através de regências externas a si mesmo, devendo ser orientado e seguir “leis” de um terceiro. Para o autor, a autonomia da escola, amparada pela Constituição Federal quando institui a democracia participativa e o princípio de gestão democrática, refere-se principalmente às possibilidades de a escola construir seu projeto pedagógico fundamentado no “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” e com a “liberdade de expressão e de ensino” o que, em nosso entendimento, incide mais profundamente na construção de um currículo escolar e de sua execução de forma coletiva e democrática. Pode-se dizer que a autonomia é um instrumento que se opõe às ações autoritárias de governo e ao centralismo de poder.

Azanha (1997), que participou ativamente da mobilização por democracia na educação em São Paulo, não concebia essa gestão sem que com ela estivesse associada à ideia de autonomia que, por sua vez, está associada à liberdade de ensino. Não é, como lembra o autor, um conceito novo em educação, o que vem a ser um equívoco, pois ele ganha ênfase a partir da metade do século passado sendo associado a uma educação emancipadora, defendida pelos integrantes do movimento da Escola Nova.

Entretanto, se autonomia for inserida dentro das reformas da educação, seguindo as reformas do Estado, ocorridas no Brasil e em outros países europeus e latino-americanos, a mesma poderá perder seu significado original para atender aos interesses das instâncias centrais com o intuito de viabilizar as reformas impostas.

Lima, (2009), a este respeito, argumenta que há uma tensão no tocante ao novo discurso da autonomia das escolas que vem composta por um adjetivo que a converte para um conceito no mínimo paradoxal. Na visão de Lima (2009) a autonomia é tida como heterogovernada.

Trata-se de uma lógica de autonomia instrumental ou operacional, subordinada a decisões políticas e estratégicas produzidas pelo centro político-administrativo, concedendo às periferias o encargo de executar de forma eficaz e eficiente às decisões supra-organizacionalmente produzidas. (LIMA, (2009) p. 237)

Observa-se que os agentes educacionais atuam, no interior das escolas, através de uma autonomia concebida de forma regulada. Nesse sentido, o próprio conceito de autonomia ganha um aspecto paradoxal e dúbio que, para o autor citado, reflete as contradições que acompanharam o processo de descentralização, no qual foram mantidos vários mecanismos de controle do poder central sobre as escolas. Esta não parece ser uma característica apenas do processo de descentralização ocorrido no Brasil Pós-LDB/1996 e que se constituía em uma das demandas por participação e que, posteriormente, ficou subordinada aos objetivos das reformas educacionais dos anos de 1990.

Estudando as reformas de ensino em Portugal, Lima (1995) demonstrou que se pode rescentralizar a gestão pelo que ele denominou de *controle remoto*, ou seja, manutenção ou estabelecimento de mecanismos de delegação de poderes (que pode ser retirada a qualquer momento) ou de avaliação.

Na mesma direção Scotuzzi (2008), argumenta que a autonomia é relativa tanto na esfera pedagógica, quanto na administrativa e financeira. Na esfera pedagógica a autonomia torna-se relativa porque é avaliada através de uma política de avaliação externa padronizada. Na esfera administrativa a autonomia é relativa porque a mesma é regida através de políticas que são elaboradas pelo Estado sem a participação da escola, é também através dessa política que a escola deve cumprir uma quantidade de dias e horas de trabalho: outro aspecto que relativiza a autonomia administrativa é a contratação de trabalhadores da educação na forma de processos externos à escola. A relatividade da autonomia financeira está pautada num processo de repasse de verbas que já vem com um fim estabelecido, as verbas destinadas às

escolas devem ser usufruídas de acordo com determinações regulatórias, não podendo ser gastas para fins diferentes. Assim, muitas vezes a escola não pode suprir uma necessidade básica porque a verba que possui não é para aquele determinado fim.

Mas, sem desconsiderar essas reflexões mais gerais sobre o conceito e significado de participação e autonomia, insistimos que todo movimento de gestão democrática escolar está vinculado à capacidade que uma escola demonstra de atuar em três dimensões extremamente importantes: a capacidade de construir um **projeto político-pedagógico**, através da participação coletiva, tendo em vista a melhoria da educação, seja no sentido de atender às necessidades de seus alunos, considerando-se as exigências da sociedade atual, mas também com a preocupação de formar cidadãos críticos e participativos nessa sociedade; a capacidade de criar e fazer funcionar **estruturas participativas** (como os Conselhos) que se abrem para a participação da comunidade escolar, dando-lhe a oportunidade para exigir e contribuir para a melhoria da qualidade da educação e possibilita a integração do trabalho da escola com a comunidade, criando o sentido de responsabilidade compartilhada ou de corresponsabilidade na busca desta qualidade e, finalmente, entre os elementos desse projeto político-pedagógico, as formas pelas quais a escola vai executar um **currículo**, de forma compartilhada, coletiva, capaz de proporcionar, no dizer de Ferreira (2000) experiências democráticas verdadeiras, cotidianas, gratificantes, sem perder de vista, seus objetivos institucionais quanto à qualidade da aprendizagem e do ensino.

Acreditamos que a Coordenação Pedagógica tem, potencialmente, no âmbito escolar, um papel importante nesse processo que transcende ou extrapola suas funções definidas nos instrumentos normativos e legais que surgiram com as mudanças ocorridas na organização do ensino público, notadamente no Estado de São Paulo. Iremos, dessa forma, explorar essas mudanças no capítulo seguinte.

3. O COORDENADOR PEDAGÓGICO: SUA TRAJETÓRIA NO ESTADO DE SÃO PAULO

O objetivo deste capítulo é trazer à tona o processo histórico mais recente da trajetória do Coordenador Pedagógico, com base na literatura especializada sobre o tema. Utilizamos, em grande parte, os trabalhos levantados na fase inicial desta pesquisa, para saber como a Coordenação Pedagógica foi tratada na pesquisa acadêmica e também obras históricas focadas nesta temática.

Assim, não apenas esperamos satisfazer um dos objetivos da dissertação que é rever as mudanças ocorridas na legislação quanto às funções e à atuação do CP nas escolas públicas paulistas, como também esperamos, nos estudos a respeito, identificar as dimensões nas quais o CP pode atuar na perspectiva da gestão democrática da educação ou pelos menos, apresentar-se potencialmente nessa direção.

3.1. A história da Coordenação Pedagógica

Para compreender os fatos mais relevantes da trajetória do CP é necessário analisar a literatura produzida sobre a temática da Coordenação Pedagógica desde os seus primórdios, uma vez que ocorreram inúmeras modificações terminológicas ao longo do tempo, sendo necessário considerar, também, a trajetória do inspetor de ensino, do orientador pedagógico e do supervisor de ensino.

É importante considerar nessas trajetórias, os fatos mais relevantes da história recente do CP, principalmente após a Constituição de 1988 e as reformas ocorridas no estado de São Paulo na década de 1990. Algumas das teses e dissertações estudadas realizaram uma abordagem histórica da função desde os seus primórdios que datam de 1920 como Inspetor Escolar¹⁵, até os dias atuais. Autores como: Roman (2001), Polizel (2003) Fernandes (2004), Duarte (2007), Fernandes (2008), Horta (2007) e Lima (2009), trazem em suas pesquisas importantes fatos que marcaram a evolução da função do CP, possibilitando compreender os complexos caminhos que culminaram na expansão e implantação dos CPs em todas as escolas públicas paulistas.

¹⁵ As atividades relacionadas às funções do CP dentro do contexto escolar antecedem a data de 1920. Meneses (1977), traz um rico levantamento histórico dos cargos que antecederam o CP. Quaglio (1989), em sua tese de doutorado faz um importante levantamento da história do CP.

A função do CP teve seus primórdios na expansão da escola pública e na reforma do ensino paulista iniciada nos anos de 1920, já indicando uma certa dicotomia entre o trabalho pedagógico e o trabalho administrativo através da criação de instâncias externas ao trabalho docente. Nessa época, a inspeção escolar passou por um processo de descentralização com a criação de quinze delegacias subdividindo os inspetores em inspetores gerais e especiais. (QUAGLIO, 1989). A partir de 1942 é que a função supervisora, em termos de coordenação, orientação ou assistência pedagógica, aparece nas leis e normas escolares. No entanto, apesar das mais variadas terminologias, *inspetor de ensino* ainda era a denominação mais usada.

A terminologia *supervisão* usada no sistema escolar do estado de São Paulo começou a ser institucionalizada a partir do PABAEE (Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar)¹⁶. O primeiro objetivo do PABAEE não estava voltado para a supervisão, porém no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, já se tornou bastante clara a ênfase na supervisão como função especializada.

O treinamento dado aos supervisores, nos EUA, tinha como base assegurar a melhoria de ensino primário através de novas metodologias e técnicas com o intuito de iniciar um processo de modernização do ensino. Os treze supervisores formados pelo programa fizeram parte de um núcleo piloto onde o objetivo era a formação tanto de supervisores quanto de professores, portanto, a formação de um centro cuja natureza era ser “formador dos formadores” ou, mais especificamente, de treinamento de futuros supervisores para atuarem em todo o território nacional. Essa formação ou “treinamento” tinha um caráter extremamente tecnicista e traria para a formação dos supervisores um olhar fragmentado do trabalho educacional, separando concepção e execução (ROMAN, 2001; DUARTE, 2007; LIMA, 2009).

Após a realização do referido programa de formação ou de treinamento, feito através da parceria entre o Brasil e os Estados Unidos, o segundo fato histórico importante na trajetória do CP de que estamos tratando foi a discussão e a votação da LDB de 1961, quando a função supervisora obteve base legal, sendo regulamentada através do Parecer MEC 252/1969 e a Resolução 69 determinando que a formação do supervisor escolar passaria a dar-se em cursos de graduação em Pedagogia na forma de uma “habilitação”. O parecer e a resolução refletiam, na área educacional, a política educacional estabelecida com o golpe

¹⁶ O PABAEE foi um programa de assistência técnica, firmado entre o Brasil e os EUA a partir de 1956 com o objetivo de formar professores para mais tarde esses formarem supervisores educacionais no Brasil. A interferência do PABAEE contribuiu para enfatizar metodologias e técnicas de ensino.

militar de 1964, estabelecendo estreita relação entre a educação e a economia. Em termos bastante críticos, Roman (2001) afirma a respeito:

Refletindo as linhas mestras do movimento de 64 – na “formação voltada para o mercado de trabalho, na reprodução acrítica do conhecimento adquirido, na ‘despolitização’ dos membros da comunidade de ensino, no desestímulo à reflexão, na fragmentação e na especialização do trabalho.” – nascia a habilitação em Supervisão Escolar, que formava o profissional para trabalhar tanto nos órgãos técnico-administrativos quanto na unidade escolar; trabalhando nesta última, o profissional passaria a ser denominado Coordenador Pedagógico. (ROMAN, 2001 p. 14).

Percebe-se, dessa forma que, cada vez mais, o trabalho do CP estava sendo posto dentro de uma perspectiva fragmentada do ensino, refletindo uma tensão entre a dimensão administrativa e a dimensão pedagógica. A habilitação de supervisão garantia ao formando uma atuação tanto em órgãos técnico-administrativos, quanto no interior da escola. Para diferenciar um profissional do outro, o agente que atuava no nível escolar era reconhecido como “coordenador pedagógico”. Embora a formação para as duas funções fosse a mesma, a forma utilizada para separar *o agente que exercia a função administrativa* do *agente que exercia a função pedagógica* estava situada no local de trabalho do supervisor: o agente “administrativo/burocrático” trabalhava em ambiente externo às instituições escolares e o agente “pedagógico” trabalhava dentro das instituições escolares.

É importante lembrar que, a partir de 1962, surgia nos cursos de especialização agrícola o Assistente Pedagógico que talvez tenha sido o primeiro profissional da coordenação pedagógica a trabalhar no interior das escolas paulistas. Em 1970, essa função é ampliada e implantada em projetos específicos nos ginásios pluricurriculares ou polivalentes, nos grupos escolares, nos ginásios e nas escolas que adotavam planos de ação didático-administrativa na linha da educação renovada. (ROMAN, 2001). As inovações implantadas pelo Assistente Pedagógico na época eram as concernentes à “Universalização do Ensino Básico” impetrada pela lei 5692/71 que estabelece um supervisor ao nível da unidade escolar. Só em 1976 é que o termo Coordenador Pedagógico aparece em lei para designar o supervisor que atua dentro das escolas. (ROMAN, 2001).

As mudanças não só no campo de atuação do CP, quanto em toda educação paulista, aconteciam rapidamente. Duarte (2007 p. 57) observa que na rede estadual paulista, o Coordenador Pedagógico e o Professor Coordenador aparecem juntos como função regulamentada no quadro do magistério na Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de

1974, no artigo 10. As designações das funções permitiam que houvesse dentro das escolas os dois profissionais. Esta função só se tornou cargo¹⁷ através da reformulação do Estatuto do Magistério Paulista (Lei Complementar nº 201/78) que estabelece a nova condição profissional do CP que passa da condição de *função* para *cargo*. No texto mesmo desta lei aparece também a mudança da nomenclatura do supervisor pedagógico para supervisor de ensino.

Artigo 17 - Serão transformados em cargos de Coordenador Pedagógico os cargos dos professores efetivos que, em 31 de agosto de 1978, estivessem no exercício da função de Coordenador Pedagógico, designados na forma de legislação pertinente mediante processo seletivo, desde que, na data da publicação desta lei complementar, contem, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício no magistério oficial de 1º e /ou 2º graus do Estado de São Paulo.

Apesar de ser uma lei elaborada com a presença de alguns profissionais da educação e ser reconhecida como “progressista” devido à presença dos dois profissionais no interior das escolas, ou seja, o Coordenador Pedagógico e Professor Coordenador, percebe-se que não houve nenhum esforço, por parte do sistema de ensino, em promover a continuidade dos concursos públicos para a provisão e efetivação dos cargos de Coordenação Pedagógica. Aos poucos, os ocupantes de cargo de CP foram se aposentando e pedindo exoneração até culminar na total vacância do cargo. (DUARTE, 2007).

Ao longo dos anos, o CP foi introduzido dentro das escolas com atuação específica, ora para garantir o bom andamento dos programas educacionais, ora para acompanhar e fiscalizar a atuação docente. Cabe ressaltar que a coordenação pedagógica no contexto da ditadura era oferecida parcialmente, e muitas instituições educacionais não contavam com a figura desse agente dentro do ambiente escolar.

A análise histórica da função de CP apresenta evidências de que essa função tem sido marcada por rupturas e descontinuidades em vários âmbitos e que entra na era da “redemocratização” do ensino com identidade ambígua e desconfigurada (FERNANDES,

¹⁷ Com a reformulação do Estatuto do Magistério Paulista (Lei Complementar nº 201/78), são criados 800 cargos de CP, possibilitando que os professores que exerciam a função por designação passassem a exercer o cargo efetivamente. Em 1979, 1101 escolas paulistas contavam com o CP. Esse número baixou para 945 em 1980 e atingiu a marca de 864 em 1981. Tal diminuição foi atribuída à designação de CPs para a direção e supervisão de ensino, fazendo com que no ano de 1981 pouco menos de 23% das escolas de 1º e 2º graus do estado de São Paulo contassem com CP. Em 1982, através das Resoluções SE de 5 e 13 de agosto, foram designados 288 professores para exercerem a função de CP. (ROMAN p. 17).

2008). Porém, a função tão aclamada pelos agentes educacionais e pelos segmentos progressistas como o personagem que apoiará os docentes com um trabalho de natureza pedagógica, é implantada no interior das escolas por uma política de cunho neoliberal que impõe medidas verticalizadas e centralizadoras.

A descontinuidade do cargo de CP, consenso entre as pesquisas analisadas, não se dá apenas na terminologia da função, mas sim nas proposições em ter ou não esse agente dentro das instituições escolares; no jogo sutil das mudanças e desdobramentos de suas atribuições; bem como na forma como ocorre a escolha para efetivar o posto de CP. Outro ponto que chama a atenção está relacionado com a diferença entre CP cargo e CP função. Eram designados “cargos” àqueles concursados ou efetivados e “função” para os designados pela SEE.

Apesar do fato de que haver um CP em cada escola seja uma efetiva conquista da luta de classe do magistério, as atribuições que o mesmo desempenha dentro das unidades escolares não condizem com o aclamado pelos professores. (FERNANDES, 2004; DUARTE, 2007). Evidencia-se, assim, que a função de CP inserido dentro das escolas vem perdendo seu caráter essencialmente pedagógico em seus objetivos centrais de servir de ‘apoio’ ao professor, considerando que o CP passa a ser mais um apoio (elo) entre as diretorias e secretarias da educação para disseminar a política educacional do que um apoio em ambiente escolar.

O novo Estatuto do Magistério, promulgado em 1985 através da Lei Complementar nº 444 de 27 de novembro do mesmo ano¹⁸, trouxe em seu bojo várias medidas que foram implementadas para que o debate se realizasse dentro do novo paradigma democrático, visando à participação dos interessados.

Foi através de encontros e eventos promovidos pela secretaria da educação de estado que vários profissionais da área educacional foram chamados para participar do novo estatuto do Magistério paulista, porém obtiveram resultados parciais na luta pelos seus objetivos para a classe do magistério e muitas de suas solicitações e sugestões não foram plenamente atendidas. Nesse novo estatuto, no artigo 5º, o CP é enquadrado como “especialista de educação” e a forma de ocupação do cargo será obtida através de concurso público. Ainda nesse estatuto, os requisitos para ocupar o cargo seriam habilitação plena em Pedagogia manifestando assim, o interesse dos órgãos centrais com os aspectos pedagógicos da função.

¹⁸ Esta lei dispõe sobre o estatuto do Magistério Paulista, onde a classe foi convidada a debater os assuntos de seu interesse. Foi um ganho significativo pós-ditadura.

Porém, o mesmo estatuto ainda abre a possibilidade de existir dentro das unidades escolares o Professor Coordenador, não sendo requisito para a ocupação da função a formação pedagógica, podendo ser um professor coordenador de “matéria específica” e a forma de ingresso seria a escolha pelos pares.

A década de 90 foi marcada por várias reformas ocorridas no âmbito educacional dentro do estado de São Paulo que elevou a função do CP ao patamar de um profissional imprescindível dentro das unidades escolares, ora por ser um agente que implantava e fiscalizava as políticas educacionais, ora por ser aclamado por inúmeros agentes educacionais. Pesquisadores como Roman (2001), Duarte (2007), Fernandes (2008) e Polizel (2001) fazem uma discussão relevante sobre a atuação do CP junto às reformas educacionais realizadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), bem como sua atuação em alguns projetos específicos como: Projeto noturno no ciclo básico e CEFAMs (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), Escola de Cara Nova (1996) e Escola do Acolhimento (2002). Durante essas reformas, a função do CP teve suas atribuições alteradas pela resolução que a normatiza, alterando e modificando sua natureza pedagógica a cada resolução.

Na atualidade, dentro da SEE/SP e nas diretorias regionais, entende-se por supervisor escolar aquele agente que atua fora da escola, junto às diretorias de ensino e que seu trabalho é totalmente administrativo/burocrático e o professor-coordenador (antigo Coordenador Pedagógico) atua diretamente dentro das instituições de ensino e, embora seja cobrada, por parte dos profissionais da educação, uma postura pedagógica, o mesmo já passou a desempenhar um trabalho mais burocrático/administrativo dentro das escolas devido à imposição vertical de políticas educacionais ou à busca por resultados que evidenciem a melhoria da educação.

3.2. O Coordenador Pedagógico no contexto da normatização para a função no estado de São Paulo

Os estados brasileiros, após a Constituição Federal de 1988 e principalmente após a LDB/96 adequaram suas políticas para a educação com o objetivo de atender as proposições das referidas leis e também para atender aos objetivos da política educacional e das reformas dos anos de 1990, cujo foco era não mais a expansão, mas a melhoria da qualidade da

educação. Iniciativas para a reorganização educacional norteadas pelas políticas educacionais já se haviam consolidado no início da década de 1980.

No estado de São Paulo ocorreram inúmeras reformas educacionais que por vezes culminavam em rupturas das reformas anteriores levando os agentes educacionais a se realinharem em outra direção estabelecida. Dentro desse contexto, a resolução SE 28 de 04/04/1996 com a reforma: Escola de Cara Nova, do governo Mário Covas, tendo como secretária da educação Rose Neubauer, instituiu várias inovações dentro do sistema de educação do estado de São Paulo, com vistas à melhoria da qualidade de ensino, dentre elas o regime de progressão continuada; flexibilização curricular, com destaque para as classes de aceleração; projeto sala ambiente; mudança na concepção de avaliação; reorganização escolar e plano de carreira. Com toda a mudança na reorganização da educação do estado de São Paulo, houve a necessidade de inserir dentro de todas as unidades educacionais a figura do CP. Esse fato veio ao encontro dos anseios de inúmeros agentes educacionais que durante muito tempo lutaram por ter um CP em cada escola. Nesse sentido Duarte (2007), argumenta que:

A presença do PC nas escolas foi vista com grande expectativa pelos professores. Ele se configura de um modo geral como um dos articuladores da construção do projeto pedagógico da escola, como um interlocutor privilegiado entre os diversos segmentos da unidade escolar (pais, alunos, funcionários, direção e professores), um suporte importante para o aperfeiçoamento/atualização do professor em serviço. (DUARTE, 2007, p. 71 e 72).

Pode-se observar pela citação acima que, para toda classe do magistério era um ganho muito grande obter a presença do CP no interior das escolas, visto que o mesmo era tido com um perfil de natureza fortemente pedagógica, além de se constituir um “apoio a mais” no interior das escolas.

A cada nova resolução eram observadas algumas mudanças que descaracterizaram a atuação do CP no interior das escolas. Duarte (2007) faz uma importante observação referente à atuação do CP no interior das escolas em relação ao aperfeiçoamento em serviço, e à formação continuada que estava contemplada na resolução SE 28 de 04/04/1996 e era fruto de uma luta constante dos sindicatos e docentes, e que foi abolida na resolução SE 35 de 07/04/2000. Tais alternâncias propiciam campo fértil para a descaracterização da função.

A resolução SE 35 ficou em vigor até 2006 quando foi alterada, de forma sucinta pela resolução SE 66 de 03/10/2006, durante a gestão do governo Geraldo Alckmin. Nessa época,

a proposta educacional do estado de São Paulo para a educação vinha com o título “escola do acolhimento”, que segundo Duarte (2007) estava pautada em uma pedagogia do afeto no sentido de entender que a educação é afetiva, portanto ela acontece no campo do respeito, da inclusão e do amor.

Nesse período, a resolução SE 66 de 03/10/2006 é alterada no sentido de viabilizar a inserção do CP também nas escolas de tempo integral, com a finalidade de trabalhar especificamente com atividades voltadas para efetivação do projeto da escola de tempo integral.

Com a frequente mudança de projetos e alterações nas resoluções que tratam das atribuições do CP, fica implícita a ideia de que o CP age mais de forma política, visando ao bom andamento da proposta estabelecida, e atuando como interlocutor da SEE/SP do que de forma pedagógica atuando diretamente com o professor e com a melhoria da qualidade de educação.

Essa ideia fica mais evidente ao se analisar a resolução SE 88 de 19 de dezembro de 2007, que traz a seguinte introdução:

A Secretária da Educação, considerando que a coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política com objetivos de:

- ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
- intervir na prática docente, 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 melhoria de seu trabalho.

Na referida resolução (SE, 88 - 2007), criada no governo José Serra, foi implantado um novo programa denominado “São Paulo Faz Escola” onde suas principais metas foram voltadas para a implantação de um currículo único para as cinco mil escolas estaduais dentro de São Paulo. A intenção era obter melhoria da educação através da homogeneidade do currículo e dos conteúdos. Dessa forma, todos os alunos de norte a sul e de leste a oeste do estado tiveram acesso aos mesmos conhecimentos no mesmo período de tempo.

O governo estadual, através da SEE/SP forneceu a todos alunos o mesmo material didático e aos professores forneceu auxílio pedagógico nas oficinas pedagógicas das DEs com

CPs de cada disciplina denominados Professores Coordenadores de Oficinas Pedagógicas (PCOP), antigo Assistente Técnico Pedagógico (ATP), mais uma ator da coordenação pedagógica, mas com formação específica por área (Matemática, Língua Portuguesa, História etc.). É dentro desse contexto que a nova normatização para CPs é inserida no estado de São Paulo.

A Resolução SE - 88, de 19-12-2007 sofreu inúmeras alterações. A primeira delas foi a resolução SE 53 de 26/06/2010, que logo em seguida sofreu alterações pela Resolução SE 8 de 15/02/2011 e por último pela Resolução SE 42 de 10/04/2012 retificada em 18/04/2012. Esta última foi implantada pelo atual governador Geraldo Alckmin que instituiu o programa *Educação – Compromisso de São Paulo*. Esse programa traz como principal bandeira a valorização da carreira do magistério e traz em seu texto a seguinte citação: *O programa tem como visão de futuro a educação de São Paulo figurar entre as mais avançadas do mundo até 2030.*

No contexto dessa nova resolução, um dos pontos que chama a atenção é a forma como o CP será designado: começa a perder seu caráter democrático a partir da resolução SE 88 de 19/12/2007, passando de um agente eleito pelo conselho de escola a ser designado por um único agente educacional: o diretor escolar. A forma democrática de designação do CP contida na resolução SE 35 de 7 de abril de 2000, que foi vista como “ato inovador e democrático” pelas pesquisas analisadas e pela própria APEOESP¹⁹, foi totalmente abolida na atual resolução.

No quadro abaixo fica explícita a forma de designação de três resoluções.

Quadro 7. Designação do coordenador pedagógico nas três últimas resoluções.

Designação para a função de CP		
Resolução SE de 07 de abril de 2000	Resolução SE 88 de 19/12/2007	Resolução SE 42 de 10/04/2012 retificada em 18/04/2012
Artigo 5º - O processo de seleção e escolha para as funções de Professor Coordenador compreende as seguintes etapas: I - realização de prova	Art. 5º Constituem-se componentes do processo de designação do docente para a função de Professor Coordenador: I – credenciamento	“Artigo 5º - A designação para o posto de trabalho de Professor Coordenador, na unidade escolar, dar-se-á por ato do Diretor de Escola e no Núcleo Pedagógico das

¹⁹ A APEOESP elaborou 9 cadernos de formação para o CP que discutiam assuntos relevantes da função. No caderno 8 menciona o fato positivo e inovador da forma como o CP foi designado após a SE 35 de 2000.

<p>em âmbito de Diretoria de Ensino;</p> <p>II - credenciamento, em nível de Diretoria de Ensino, para apresentação de proposta de trabalho junto a unidades escolares da própria Diretoria ou de outras;</p> <p>III - elaboração e apresentação de proposta de trabalho junto à unidade escolar;</p> <p>IV - indicação pelo Conselho de Escola da unidade pretendida.</p> <p>Parágrafo único - O processo de seleção e escolha referido no caput deste artigo poderá ser feito em conjunto por Diretorias de Ensino de uma mesma região.</p>	<p>obtido em processo seletivo a ser organizado pela Diretoria de Ensino, consistindo de uma prova escrita;</p> <p>II - realização de entrevista individual;</p> <p>III - apresentação de projeto que vise à melhoria do processo ensino e aprendizagem de uma unidade escolar;</p> <p>IV - ato de designação para a função de Professor Coordenador, editado pelo Diretor da Escola ou, no caso das Oficinas Pedagógicas, pela autoridade responsável pelo órgão, a ser publicado em Diário Oficial do Estado - DOE.</p>	<p>Diretorias de Ensino, por ato do Dirigente Regional, em ambos os casos, devidamente publicado no Diário Oficial do Estado.”</p>
---	---	--

Observa-se que o caráter pedagógico da implantação do CP no início de 2007 vai se descaracterizando e dando lugar a um agente cada vez mais voltado para atuar na área administrativo-burocrática, implantando as reformas educacionais dentro da escola.

A bibliografia analisada permite avançar na compreensão de que elencar fatos históricos é de suma importância para compreender a evolução da função de CP dentro das escolas estaduais paulistas e para entender seus avanços e recuos, porém que a trajetória do CP passa a fazer sentido e a merecer um olhar mais crítico com a sua expansão para todas as escolas, quando o governo passa a ser democrático e a preocupação com a educação começa a ser pauta de assuntos sociais e políticos.

4. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Constitui um dos princípios da gestão democrática do ensino, a prioridade dada à participação cidadã como pressuposto para se garantir a igualdade, a qualidade e a equidade do ensino. Neste capítulo pretendemos responder a uma das perguntas da dissertação, colocadas no capítulo introdutório, que é *onde e como* se situa a atuação da Coordenação Pedagógica na problemática maior da gestão democrática.

Quando a coordenação pedagógica foi (re) criada com a nomenclatura de professor-coordenador, através do programa de reorganização das escolas da rede pública do estado de São Paulo, uma das atribuições do CP, segundo a SEE/SP, era a coordenação e implementação do trabalho coletivo, em forma conjunta com o diretor e equipe escolar. Dessa forma observa-se que a função de CP é reinventada sob uma forte conotação de coordenação do trabalho coletivo. Isto por si só já deixa explícito o caráter democrático da função. Começamos, pois, a discussão, pela questão do trabalho coletivo que é uma das dimensões da gestão democrática da escola. Utilizaremos em nossa discussão, um paralelo entre as informações colhidas na bibliografia utilizada, com a nossa percepção pessoal resultado de nossa experiência no trabalho de Coordenação Pedagógica na rede pública de ensino de São Paulo.

4.1. O Coordenador Pedagógico e o trabalho coletivo na escola

De acordo com a bibliografia analisada, o trabalho coletivo, sob a coordenação do Coordenador Pedagógico são os seguintes:

- Viabilização e acompanhamento dos órgãos colegiados;
- Formação de professores em serviço nas horas de trabalho pedagógico coletivo;
- Articulação e viabilização do projeto coletivo da escola (PPP);
- Atendimento aos pais e comunidade.

Apesar de o trabalho coletivo ser pautado como função do CP, cabe lembrar que todo trabalho da instituição de ensino está inserido num ambiente democrático. Isso significa que há necessidade de haver articulação e envolvimento de toda a equipe diretiva no atendimento

coletivo. Orsolon (2009) argumenta que o trabalho do CP conseguirá ser transformador à medida que houver intencionalidade de ações e conexão com a gestão escolar em um trabalho coletivo e integrado. As ações intencionais do CP vão além da realização de um trabalho coletivo com a escola e a família, na medida em que elas estão pautadas na parceria da educação do indivíduo, família e escola com o objetivo em comum: educação de qualidade²⁰ para todos.

Para Placco e Souza (2008), qualquer trabalho formativo e qualquer prática educativa só avançam se abordados na perspectiva do trabalho coletivo. Por sua vez, pressupõe a conexão dos atores educacionais locais em ações isentas de fragmentação e compromissadas com o atendimento ao aluno. As ações coletivas implicam enfrentar as dificuldades no interior da escola, cabendo à equipe diretiva, através de um trabalho articulado, mobilizar-se para atender às necessidades dos alunos.

Contemplar o individual no coletivo e fazer com que o coletivo reflita o conjunto dos pontos de vista individuais é o que confere ao trabalho coletivo seu caráter de coletividade, visto que só assim há uma participação efetiva – não no sentido de *tomar parte em*, mas de adesão de cada um, com sentimentos e pensamentos, valores e princípios. Logo, o trabalho coletivo é construído por cada educador e promovido pelo coordenador, responsável pela mediação nesse processo de construção. [...] (PLACCO e SOUZA, 2008, p. 28).

A importância do CP no contexto educacional como responsável pelo processo de mediação do trabalho coletivo fica evidente diante do fato de que ações e intenções praticadas no interior das escolas não são avulsas e isoladas, na medida em que dependem de comprometimento da equipe diretiva e também dos professores: uma escola que articula o processo coletivo em prol da melhoria da educação está efetivamente vivenciando, internamente, a gestão democrática. É importante adiantar aqui, para discussão posterior, que a proposta de articulação coletiva e a intencionalidade de suas ações devem estar contidas no projeto político-pedagógico da escola, ou seja, é preciso que este projeto reflita seus objetivos e finalidades e que acima de tudo visem à formação do aluno e do professor. (PLACCO E SOUZA, 2008).

²⁰ Entendendo-se aqui “qualidade de ensino” nas dimensões colocadas no capítulo sobre a gestão democrática do ensino, ou seja, acesso e permanência dos alunos na escola, pleno desenvolvimento da pessoa, preparação para o exercício da cidadania, como está expresso na LDB/1996.

Observa-se, dessa forma, que as ações coletivas no interior das escolas não estão pautadas apenas nas relações pessoais, mas compreendem também o universo político pedagógico, onde estão presentes as visões, interesses e perspectivas de todos os atores com relação ao ensino e à aprendizagem e, também, com relação à importância da educação na sociedade. O trabalho pedagógico pode ser considerado o “âmago das instituições de ensino”, sendo seu núcleo o trabalho com o conhecimento. Dessa forma, não pode ser tratado de forma individual, sendo imprescindível, para a sua eficiência e eficácia, que ele seja *coordenado*.

A coordenação é entendida, aqui, como o esforço de se caminhar junto, intimamente relacionada com ação intencional, não devendo ser desarticulada nem fragmentada. Nesse sentido, a coordenação do trabalho pedagógico deve ser pautada em ações coletivas, na perspectiva de uma gestão democrática e libertadora que se distancia de métodos individuais centrados na figura de um líder autoritário. (VASCONCELOS, 2009).

O CP é apenas um dos agentes que compõem o coletivo da escola e para que o seu trabalho de “coordenação” seja exitoso é preciso que o mesmo tenha em mente que ele não se dá de forma isolada, mas sim em meio coletivo com articulação de todos que atuam na escola, através de trocas, de diálogos e “todos” envolvidos em um projeto político-pedagógico transformador. (ORSOLON, 2010).

[...] não há, tal como compreendo, coordenação a partir de um só lugar, operando apenas com semelhanças ou, ainda, privilegiando a homogeneidade. Coordenação pressupõe, portanto, uma disponibilidade para transitar entre diferentes cenários e espaços, encontrando projetos diversos (às vezes antagônicos), construindo caminhos de aproximação, negociação, diálogo e troca, entendendo os constituintes do grupo coordenado como pares legítimos institucionalmente e partícipes de um dado projeto político pedagógico. (BATISTA, 2010).

Outro ponto relevante destacado por Vasconcelos (2009) é o fato de não relacionar a coordenação do trabalho pedagógico centrado apenas na figura do coordenador pedagógico ou dos supervisores. A ideia é justamente a oposta, a coordenação do trabalho pedagógico, deve ser partilhada com todos os sujeitos e todas as instâncias formativas no interior da escola. A prática participativa e o movimento de democratização escolar é um complexo processo que ainda está sendo incorporado pela educação geral, já que implica uma profunda e gradativa

mudança paradigmática no campo dos conhecimentos e das práticas de gestão,²¹ trazendo novas responsabilidades e compromissos das instituições educacionais.

Observando a literatura produzida tendo o CP como objeto de estudo, percebe-se que apesar das atribuições legais divergirem das atribuições da prática, o CP busca, no âmbito escolar, a atribuição que lhe é concedida ou imposta, condizente com a realidade da escola, município e secretaria da educação local. Neste sentido fica evidente que, ao contrário do que posto na resolução SE 8 de 15/02/2011, o mais importante é a atuação do CP orientado pelas necessidades da realidade escolar. A exemplo disso, Mate (2009) traz à tona um debate relevante sobre os riscos de se tentar definir a identidade e função do CP, pois, a mesma está sendo construída de várias formas e estilos de se coordenar o trabalho pedagógico nas escolas e que, por muitas vezes, as experiências isoladas da coordenação pedagógica trazem angústias pautadas na intenção de se definir o cargo/ função.

[...] é possível apreender um movimento criativo e inventivo em que, a despeito da não “institucionalização” da função, ou talvez por isso mesmo, existe um processo de conquista de “territorialidade própria” Neste último sentido é preciso decorrer um tempo para a acomodação de conquistas, pois não há, felizmente uma tradição ou modelos que condicionem tais práticas. [...] (MATE, 2009, p. 20)

Assim, é na troca com os pares e na busca de respostas para suas indagações, que os CPs vão aprendendo a ser CPs. Um professor de Natal – RN – na pesquisa da fundação Victor Civita fala o seguinte: *“a gente aprende a ser coordenador, sendo. E ainda é preciso sempre estar se atualizando”*. É no dia a dia, no conhecimento dos espaços e necessidades escolares, no acompanhamento pedagógico, que o CP vai tecendo sua identidade e seu aprendizado, é na sua própria atuação que se descobre a forma mais adequada de se realizar uma boa coordenação do trabalho pedagógico. Não se pode deixar de evidenciar também, que é através da atuação de uma efetiva gestão democrática que o CP orienta seu trabalho, não só CP, mas toda equipe escolar deve obter orientação do seu trabalho através da efetivação da

²¹ A própria palavra “gestão”, como vimos ao tratar da questão da descentralização no contexto histórico de surgimento da gestão democrática do ensino, já está imbuída de conceitos de participação, porém, gestão participativa não quer dizer que “todos irão fazer tudo de um pouco”. Há necessidade de que se respeite um mínimo de divisão de trabalho no interior da escola, de acordo com as responsabilidades e competências de cada um, mas que estas responsabilidades e competências devem ser articuladas e compartilhadas, cabendo à direção escolar a coordenação geral das decisões relacionadas com o contexto escolar particular em que se insere a escola e com a sua própria função social.

democracia. Nesse sentido, o PPP tem uma importante função: a de nortear a escola que se deseja planejar e objetivar as ações educativas e as responsabilidades que cada membro tem dentro do contexto educacional. Dentro dessa visão é que se torna significativo o termo usado por Mate (2009): “territorialidade própria”.

4.2. O Coordenador Pedagógico e sua atuação junto aos órgãos colegiados.

Dentro do contexto da escola pública, os conselhos escolares²² são, sem dúvida, um dos órgãos mais atuantes do colegiado educacional.

Dentre os órgãos colegiados atuantes no ambiente educacional, em especial na educação básica, pode-se citar a Associação de Pais e Mestres, o grêmio estudantil, conselho de classe, conselho de sala, conselho de ciclo e conselho escolar. Este último talvez seja o campo mais fértil para a atuação do Coordenador Pedagógico no que diz respeito à efetivação da democracia, e ao mesmo tempo, o mais desafiador, pois amplia a sua atuação para um espaço coletivo bem mais diversificado (pais, alunos, líderes comunitários, funcionários, professores e equipe diretiva) e não apenas os docentes da escola.

Com a redemocratização, no início dos anos de 1980, surgiram em todos os segmentos organizados da sociedade, intensas demandas para a criação de formas de participação na gestão pública alternativas às formas tradicionais (Câmaras Municipais, Assembleias Legislativas, sindicatos, associações, etc.) e que as ações políticas não fossem mais elaboradas de forma a ignorar a importância da representação de todos aqueles segmentos. Após a Constituição de 1988, os conselhos ganham voz coletiva, para dirigir as ações do Estado em prol da cidadania. É nesse contexto que os conselhos são implantados dentro do Estado exercendo a função mediadora entre o estado e a Sociedade.

Os conselhos passaram a exercer um papel da maior importância na luta pela concretização dos direitos que definem uma cidadania completa e autêntica, como o caso do direito à educação. No âmbito das reformas descentralizadoras que passaram para os municípios responsabilidades para os quais não estavam administrativa e financeiramente

²² No Brasil, os conselhos chegaram com fortes características europeias fundadas sob a perspectiva da monarquia sob considerável crivo patrimonialista. Pelo menos até a década de 1960, os membros dos conselhos eram indicados, recaindo a escolha em pessoas supostamente conhecedoras das leis do ensino ou mesmo com prestígio político, sendo o critério de escolha dos membros de um conselho, portanto, o denominado “notório saber”, tal como entendia o poder governamental, especialmente nas áreas de educação, saúde, cultura, assistência social. Embora tendo como atribuições assessorar o governo na formulação de políticas públicas, esses conselhos se assumiam como de “caráter técnico especializado”, e sua atuação se concentrava nas questões da normatização e do credencialismo dos respectivos sistemas. (BRASIL, 2004, p. 16).

preparados, os conselhos locais se constituíram formas de se promover maior controle social sobre a elaboração de políticas e a gestão dos sistemas sociais que até então, fazia-se de forma autoritária e centralizada. Nesse sentido, a esfera política foi consideravelmente ampliada, contribuindo para tornar a democracia mais participativa, ainda que formalmente representativa (GENTILINI, 2010).

Mesmo com tantas iniciativas para se efetivar a forma de participação social nos variados segmentos, os representantes dos órgãos colegiados tiveram um longo aprendizado pela frente²³, como já foi dito anteriormente, pois a forma de um governo verticalizada deixou sequelas que impedem a população de agir de forma autônoma e participativa. Participação não é um processo dado, é um processo aprendido e conquistado e a escola tem um importante papel social relacionado à conquista da autonomia e participação. É necessário promover situações onde todos os atores educacionais exerçam a participação e aprendam a agir e reagir de forma crítica. A participação nos órgãos colegiados é uma oportunidade de efetivar a voz do coletivo nas tomadas de decisões e para os CPs é uma oportunidade de valorizar a democracia no contexto escolar.

No tocante aos órgãos colegiados, as pesquisas, em geral, apontam que é o Coordenador Pedagógico que atua como elemento dinamizador de cada um deles.

- **Conselho de escola:** órgão de maior representatividade da escola, agrega os seguintes representantes: pais, alunos, membros da comunidade, da equipe administrativa, funcionário e dos docentes. A esse conselho é concedido poder deliberativo, é através desse conselho que se efetiva a descentralização do poder.
- **Conselho de classe:** este conselho é um órgão de grande relevância dentro da escola. Fazem parte dele: todos os professores da classe e também alunos, independentemente da idade. Os alunos representantes, na maioria dos casos, são escolhidos por eleição. É comum também escolher um professor representante de classe, este professor se torna o porta-voz da classe em reuniões de pais e de conselhos.

²³ Uma iniciativa que comprova a importância dos conselhos é o recente programa de fortalecimento dos mesmos através de formação aos dirigentes educacionais fornecida pelo MEC em parceria com as universidades públicas, iniciativas como esta evidenciam a importância de se concretizar a participação social através dos conselhos.

- **Conselho de ciclo:** alguns estados e municípios estabelecem o regime de ciclos ao invés de um regime seriado, desta forma institui-se um conselho que auxiliará na demanda por vagas, na adequação da escola em oportunizar educação de qualidade a todos e em outras decisões onde existem normas políticas a seguir que se orientam pelo regime de ciclos.
- **Conselho de série:** este conselho é constituído por todos os professores que ministram aula naquela série. A função deste conselho é garantir a integração dos conteúdos do currículo, também a análise dos dados diagnósticos de cada série.

A articulação do coletivo escolar, através dos conselhos²⁴, com vistas a uma melhoria da qualidade da educação, faz do CP um importante aliado para que a educação seja democrática e mais que isso, para que se efetive internamente o modelo de gestão democrática nas escolas.

Os Conselhos Escolares na educação básica, concebidos pela LDB como uma das estratégias de gestão democrática da escola pública, tem como pressuposto o exercício de poder, pela participação, das comunidades escolar e local. Sua atribuição é deliberar, nos casos de sua competência, e aconselhar os dirigentes, no que julgar prudente, sobre as ações a empreender e os meios a utilizar para o alcance dos fins da escola. O conselho existe para dizer ou, pelo menos, indicar aos dirigentes o que a comunidade quer da escola e, no âmbito de sua competência, o que deve ser feito para que se alcance a qualidade do ensino.

O Coordenador Pedagógico tem à sua disposição, além de extensa produção bibliográfica, também documentos oficiais produzidos nos órgãos federais e estaduais de ensino, contendo orientações sobre as atribuições dos conselhos. Pode levar para o conselho, por exemplo, questões de natureza disciplinar e pedagógica ou que se relacionam com o ambiente escolar (convivência entre alunos e professores e entre estes e as famílias) que estão no campo de preocupações da equipe escolar e principalmente, no campo de preocupações dos docentes, na medida em que afetam direta ou indiretamente o seu trabalho. Atuar dessa

²⁴ As atribuições dos conselhos da área da educação, nas devidas proporções, se equivalem, seja os conselhos municipais, seja os conselhos escolares. Estas atribuições podem ser classificadas em **deliberativas, consultivas, fiscalizadoras e mobilizadoras** que tratam, entre outras, das questões relacionadas com o esclarecimento da comunidade quanto à legislação do ensino, discussão do projeto pedagógico, a organização escolar, as questões administrativas e financeiras, os recursos didático-pedagógicos e as relações da escola com a sua comunidade, com as autoridades locais e com os órgãos estaduais e federais de ensino (MEC-INEP, 2006).

forma significa considerar a gestão democrática em seu sentido amplo, extrapolando questões financeiras e administrativas e utilizando a educação naquilo em que ela contribui efetivamente, para o aprendizado democrático que se dá dentro e fora dos muros escolares.

Essa atitude do CP aproxima a comunidade escolar dos problemas enfrentados pelos professores em sua prática pedagógica que, em geral, é considerada pelos pais, funcionários e a comunidade escolar como de competência exclusiva dos mesmos, cabendo ao Coordenador Pedagógico efetuar um trabalho de esclarecimento daquelas questões, motivando a reflexão coletiva sobre elas. Mas, o que parece se constituir em um momento fundamental de sua atuação é quando o conselho é convocado para discutir o projeto político-pedagógico da escola – sobre o qual falaremos posteriormente. A presença do CP nesse momento é a garantia de que esse projeto, discutido e compreendido pela comunidade escolar faça – se ela deseja um ensino de qualidade - com que esta assuma responsabilidades e compromissos em sua implementação. O compromisso dos pais em acompanhar o desempenho de seus filhos e seu comparecimento espontâneo (e não imposto) nas reuniões pedagógicas e nas reuniões regulares do conselho, também depende da atuação do CP que, em última análise, é quem exerce o papel mediador das relações entre os pais e os professores e entre estes e os alunos.

As relações da Coordenação Pedagógica com as famílias e com a comunidade em geral, dependem muito da posição da equipe diretiva como um todo e, particularmente, do tipo de gestão que se estabelece em uma escola. O que não se pode fazer é ignorar que as famílias passaram a ter uma atitude que não é mais de indiferença quanto à educação de seus filhos, agora que efetivamente, democratizou-se o acesso à escola pública. A aceleração pelo atendimento da democratização da educação sob a consigna “Educação para todos”, traz para o interior das escolas um conjunto diversificado de alunos em relação à origem socioeconômica, à etnia, aos valores e demais demandas e necessidades. (ORSOLON, 2009).

Nesse sentido, a função do CP passa a ser repensada na direção de um trabalho coletivo, não apenas com os agentes educacionais, professores e alunos, mas também no atendimento aos pais e à comunidade.

Este cenário mostra-nos que, de maneira geral, vivemos uma crise que envolve família e escola: esta, abrindo espaço de participação (gestão democrática) para uma comunidade que ainda não está habituada à prática participativa; a família por sua vez, exigindo da escola o que ambas ainda não sabem resolver; e a coordenação pedagógica, revendo suas funções em relação ao trabalho com os pais. (ORSOLON, 2009, p. 178 e 179).

As profundas mudanças na educação acompanhando as mudanças socioculturais, econômicas, tecnológicas etc., juntamente com a avalanche de reformas ocorridas nas décadas de 1980 e 1990 (assunto discutido no capítulo sobre o contexto histórico), estabelecem, portanto, uma relação diferenciada entre o Coordenador Pedagógico, as famílias e os professores. A pesquisa sobre as expectativas docentes quanto à sua profissão e quanto à sua prática pedagógica, indicam que não é mais possível a permanência de um professor formado nos padrões tradicionais. Dessa forma, a atuação do Coordenador Pedagógico na formação continuada dos professores é indispensável para que eles se sintam em condições de atuar em uma realidade complexa e mutável. E a questão que se coloca é como promover essa formação continuada de forma coerente com a gestão democrática.

4.3. O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada

Antes de entrar na questão da formação continuada de professores especificamente em serviço e a atuação da Coordenação Pedagógica, cabe analisar e refletir sobre o que os autores querem dizer quando usam a expressão “formação continuada”.

Segundo Geglío (2009): A expressão “formação em serviço” pode apresentar variações de significado de um autor para o outro. Alguns a consideram sinônimo de “formação continuada” (cf SILVA e FRAUDE, 1997), isto é, aquela que se estende ao longo da vida profissional do professor, após sua certificação profissional. [...] há aqueles, ainda, que entendem como formação em serviço um tipo de atividade esporadicamente realizada no próprio ambiente de trabalho, ou seja, um curso, uma palestra, um estudo, um seminário efetivados na escola. Formação em serviço é formação continuada. E que ocorre no ambiente de trabalho do professor. Porém trata-se de um tipo de formação que tem a singularidade de ser efetivamente contínua e contextual, além de ser conduzida pelos próprios professores. (GEGLIO, 2009, p. 114)

Placo e Silva (2001) levantam questionamentos sobre a formação continuada, considerando um campo desafiador, arriscado, mas cheio de perspectivas. Deve-se, inicialmente, perguntar “o que é formar?”, “o que é formação de professores?” e, mais ainda, “formar em relação a quê?”, querendo dizer com isto que existem muitas dimensões possíveis onde a questão pode ser discutida. Em suas reflexões, colocam a necessidade de se ter clareza ao se falar em formação que exige uma atitude crítico-reflexiva e avaliativa quanto às práticas

e funções docentes. Afirmam que se deve ter o cuidado de não se “secundarizar as dimensões importantes da formação”, quando:

[...] ora havendo uma centralização na dimensão da apropriação de conhecimentos específicos, ora nas metodologias de ensino, fragmentando-se a relação forma-conteúdo, tem implicado processos educativos empobrecidos em suas possibilidades de contribuir para a autonomia, a criatividade, a crítica e a busca ativa e interativa do conhecimento (PLACO e SILVA, 2000 p. 30 e 31).

Outros autores evidenciam a dimensão relacional no processo de formação docente, à qual o CP deve estar atento. Almeida (2000), baseando-se nas pesquisas de Rogers e Wallon, fala que compreender a importância das relações interpessoais significa confiar que as pessoas possuem dentro de si mesmas os recursos para a sua autocompreensão e para a modificação de seu autoconceito, de suas atitudes e comportamentos, se houver um clima psicológico facilitador. O trabalho do CP estende-se, neste caso, além das questões cognitivas e racionais do trabalho docente, também às questões afetivas, o que implica que o CP deve saber “falar” e saber “ouvir”, deve incentivar o “planejar coletivo” e fazer “aflorar o vivido” dos professores (ALMEIDA, 2000, p. 86).

Na mesma linha de pensamento, Santos (2000) fala da atenção que o CP deve ter quando inicia seus trabalhos de coordenação, sobretudo quando tem professores recém-chegados à escola ou que estão em fase inicial de sua profissão. Nesse caso, deve tentar trazê-los para o coletivo respeitando-se seus saberes e seus sentimentos, sendo o mais comum, a insegurança quanto ao seu desempenho na sala de aula. A relação com esses professores, segundo a autora, deve ser de natureza profissional, pessoal, reflexiva e também afetiva. E, acima de tudo, integrá-los na perspectiva da gestão democrática, principalmente se for percebido que esses professores trazem de fora ceticismo quanto à eficácia das relações democráticas na educação e na escola, devido a experiências anteriores não muito positivas.

As pesquisas avançam no sentido de identificar o CP no ambiente escolar e uma questão quase unânime entre os autores se dá no sentido de que o CP tem a função de formador de professores e preferencialmente que ela se dê dentro do contexto escolar enfocando as reais e particulares necessidades das escolas, mas não pode pensar em formação continuada em serviço com alta rotatividade de professores e coordenadores pedagógicos, percebe-se que quando estes entraves acontecem, a formação que segue baseada na queixa

dos professores, perde o sentido, pois nos próximos anos outros professores e CPs que não viveram determinada situação ficam sem entender os caminhos pelos quais a escola trilha.

De qualquer maneira, é consensual em todos os estudos e pesquisas sobre a atuação do CP que esta formação continuada em serviço deve partir do diagnóstico das necessidades escolares. Para tanto, é necessária uma equipe de baixa rotatividade que elabore o PPP e os projetos que serão contemplados nele, inclusive os projetos de formação continuada em serviço. Deve-se atentar que todo projeto demanda tempo e trabalho, e seria interessante analisar a forma de compensação desses professores em relação à formação que receberão: a mesma é contemplada no plano de carreira? Haverá certificação e progressão funcional? Parceria com faculdades e universidades? Cabe lembrar que o distanciamento entre o real (escola) e os estudos e pesquisas realizados em instituições de ensino superior, faz com que nos distanciemos ainda mais do conhecimento produzido e muitos dos nossos problemas “reais” já têm respostas e não sabemos. Que tipo de planejamento e currículo implementar? Muito se fala em formação em serviço, porém pouco se esclarece sobre as questões suscitadas acima. (FUSARI, 2000). É necessário pensar em duas formações continuadas: a de fora dos portões da escola e as que estão dentro, e não elevar uma em detrimento à outra. Aprender dentro dos portões escolares é imprescindível, porém se alienar do conhecimento gerado fora dela é falta de sabedoria.

Garrido (2000) argumenta que é recorrente nos textos sobre CP que a sua principal função é a formação continuada, seja ela em local de trabalho, durante as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)²⁵ e até mesmo em incentivos para participação em congressos, seminários e orientações.

(...) as atribuições do coordenador, no que se refere à dimensão formativa, se fundamentam em: promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político pedagógico da escola, mediar às relações interpessoais, planejar, organizar e conduzir as HTPCs, enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola, desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas, efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola. (GARRIDO 2000, p. 18)

²⁵A partir de 2013 as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), mudou sua nomenclatura para Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), pois houve mudança no tempo de duração que antes era de 60 minutos (hora) e passou a ser de 50 minutos (hora/aula), portanto a partir deste ponto em diante usaremos a sigla ATPC ao invés de HTPC.

A formação continuada do professor em serviço, mesmo que não esteja colocada de forma legal dentro da Resolução SE 42 de 10/04/2012 como uma atribuição do CP ainda assim se configura como uma das ações mais solicitadas pelos atores educacionais, em especial os docentes. É através das ATPCs que o CP articula o coletivo docente em prol de uma formação significativa para determinada realidade escolar.

Das pesquisas analisadas neste trabalho, que abordam a temática da coordenação pedagógica, 24% delas trazem em seu título à temática “formação”. Há ainda outras pesquisas, que apesar de não enfatizarem a formação continuada em seu título, abordam o tema com grande relevância, como em Campos (2010 p. 15) que traz uma justificativa para a importância da formação continuada dos professores: “O desenvolvimento pleno do currículo escolar traz a necessidade da formação contínua de professores em serviço, que vem sendo muito valorizada por ser considerada uma das ações que contribuem significativamente com as atividades de docência”.

Entretanto, para realizar um trabalho eficaz de formação continuada dos professores, havia necessidade de um preparo específico que não era previsto em sua formação tradicional. Não só o governo, mas as entidades representativas dos profissionais do ensino, sobretudo da rede pública, perceberam essa dimensão vulnerável da atuação do CP e buscaram inserir esse preparo nos cursos e eventos em que a sua atuação era discutida.

A preocupação dos sindicatos, como APEOESP, a respeito da formação continuada, tal como nas pesquisas acadêmicas (ROMAN, 2001; DUARTE, 2007) pode ser tomada como exemplo desta preocupação. O projeto de formação estabelecido pelo referido sindicato, representado pela edição de cinco cadernos de formação, foram dedicados exclusivamente para a formação do CP. Esse material traduzia a intenção do sindicato e dos professores pesquisadores em formar o professor em geral e o professor que poderia assumir a função de Coordenação Pedagógica na perspectiva de aprimorar seus conhecimentos para uma maior compreensão do universo escolar, reconhecimento do papel político e profissional do seu trabalho e definição de seu espaço de atuação.

Roman (2001) aborda os detalhes desses cinco cadernos de formação oferecida ao CP pela APEOESP, e ressalta que logo no primeiro caderno percebe-se a natureza paradoxal da função de CP, no próprio título, “Não ser e ser: o desafio do Professor-Coordenador-pedagógico”. Os cinco primeiros cadernos de formação que eram direcionados aos CPs ofereciam alguns subsídios no sentido de: sugestões práticas aos ingressantes da função; a

valorização da troca de experiência entre os pares; a valorização do cotidiano escolar como domínio da formação docente; participação nos processos coletivos, entre outros.

Por parte do governo do Estado de São Paulo houve investimentos em relação à formação dos professores. No projeto “Escola de Cara Nova” foram implantados programas de formação ligados ao MEC como o Proinfo, a TV escola, o Proformação e os Parâmetros Curriculares em ação (LIMA, 2009 p. 24).

Já na implantação da Proposta Curricular do estado de São Paulo, o Professor Coordenador passa por inúmeras capacitações, porém voltadas para a efetivação da nova proposta no interior das escolas. “As ATPCs, através dos Cadernos de Gestores passaram a ser formatados pela própria SEE”. Com isto o trabalho que antes era de forma aleatória passou a ser orientado pelas Diretorias de Ensino e pela própria SEE. (LIMA, 2009 p. 71).

Paradoxalmente, no contexto das resoluções que norteiam a função do CP Polizel (2003) constata que na resolução SE 28 (SÃO PAULO,1996), apesar de se visualizar a atuação do CP no aperfeiçoamento individual e coletivo dos docentes, não se encontra a atuação desse profissional como responsável pela formação continuada dos docentes, considerando que se atribui um caráter ambíguo a esta função dentro da própria legislação. No entanto, não há como negar a necessidade que os docentes possuem em relação a um apoio pedagógico que possibilite a intervenção nos momentos de dúvidas, e observando as pesquisas pode-se perceber que o CP desempenha este papel no interior das escolas, seja no cotidiano, seja no trabalho coletivo com os professores.

De qualquer maneira, nos limites definidos pela legislação, com as suas ambiguidades, não se pode negar, pelo que dissemos anteriormente, que o *trabalho do CP é fundamentalmente, um trabalho de formação continuada em serviço* (grifos nossos) onde ele se torna formador, articulador e, principalmente, transformador das práticas pedagógicas tradicionais, tendo em vista as mudanças ocorridas na sociedade e na educação (GARRIDO, 2000).

Essa mesma autora afirma que mudar práticas não é algo que se consiga facilmente: ocorrem resistências às mudanças, falta de experiência acumulada nas instituições escolares que agora, tem a responsabilidade direta dessa formação. Fusari (2000) chega a afirmar que para que a escola cumpra essa função de formar seu próprio quadro docente, deveria passar por uma mudança estrutural profunda, de maneira que pudesse contar com um corpo de professores preparado para exercer as suas funções pedagógicas específicas e, ao mesmo tempo, preparado para atuar, quando necessário, na área administrativa, atendendo às suas

necessidades pessoais, profissionais e ao mesmo tempo, inserir-se e identificar-se com o projeto pedagógico da escola. Para esse autor, na formação continuada, considerando-se as estruturas e a gestão democráticas, o CP deve valorizar os docentes, a partir de suas experiências, de seus saberes e dominar, razoavelmente, as possíveis teorias que fundamentam as suas práticas.

Em uma reflexão sobre as novas tendências de formação continuada, Inforsato (2012), fala da necessidade de se incentivar a busca da formação continuada, como uma componente prioritária do projeto pedagógico e com um *valor em si*, ou seja, não apenas como oportunidade de vantagens salariais ou profissionais. A equipe gestora deve monitorar sistematicamente os processos formativos internos da escola, incentivando novas práticas pedagógicas e criar facilidades para aplicação das novas práticas aprendidas no trabalho pedagógico. Deve-se, ainda segundo o autor, propiciar o surgimento de um *clima de formação continuada* e fazer da escola um *verdadeiro ambiente de aprendizagem* e não apenas um local onde se verifique esporadicamente ações de formação descontextualizadas e improvisadas, sem relação com as demandas e necessidades dos professores (todos os grifos nossos).

Tem sido também, um tema polêmico nas novas tendências de formação continuada de professores, a presença das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), seja nos programas de formação a distância, seja como recursos didático-pedagógicos. É impossível que o CP ignore esta realidade, ou seja, as ofertas formativas tradicionais estão sendo rapidamente superadas e a utilização das novas tecnologias as quais as escolas têm acesso, pois estão interligadas com redes de informação e formação, está configurando um modelo formativo sobre o qual ainda ocorrem muitas dúvidas sobre sua eficácia. Os próprios professores, individualmente, têm acesso a essas redes, mas a questão principal é a adequação desses recursos ao projeto pedagógico da unidade escolar. Refletindo sobre essa questão, Sarmiento (2000), afirma que é um desafio para o CP, pois deve ajudar os professores a trabalharem de forma qualificada com as novas tecnologias e isto implica que ele próprio, esteja familiarizado com elas, como por exemplo, os softwares educacionais (SARMENTO, 2000, p.64-65).

Pensar a formação continuada nos termos colocados, pelos autores acima citados, implica necessariamente adquirir e cultivar uma mentalidade de gestão democrática e colegiada na unidade escolar para que as ações de formação tenham legitimidade e não se configurem como ações impostas ou que sejam definidas de acordo com o que o gestor ou o

CP entendem que seja formação continuada. Considerando-se, portanto, que o CP integra a equipe gestora, pode-se concluir que ele se torna um elemento-chave nesse processo.

4.4. O Coordenador Pedagógico e as ATPCs

Ao analisar as atividades inerentes ao CP, percebe-se que seu trabalho no interior das escolas tornou-se indispensável após a instituição da gestão democrática e as exigências de atividades participativas nos processos de ensino. É o CP quem articula e programa as reuniões de Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), para a discussão de temáticas relevantes do contexto escolar e também para formação continuada dos professores. Esse trabalho, imprescindível dentro da unidade escolar, só se faz através da participação coletiva e consequentemente sob o crivo da democracia, haja vista que as discussões são pautadas em uma abordagem de participação onde o professor pode falar e expor seus pensamentos e também deve ser ouvido pelos demais agentes participantes da reunião.

Nas ATPCs, está embutida a concepção de trabalho coletivo que por sua vez é a ideia mãe da gestão democrática, condição para a existência da coordenação pedagógica no interior das escolas. O trabalho pedagógico e coletivo democrático *coordenado*, é que garante que uma atividade está intrinsecamente relacionada à outra e só haverá êxito na gestão democrática no interior das escolas se a corrente não se quebrar.

Através do Decreto de Reorganização das Escolas é que os professores tiveram a possibilidade de ter como parte da atribuição de carga horária as ATPCs, porém as iniciativas de horas de trabalho coletivo no interior das escolas são anteriores à sua implantação legal através do Programa de Reorganização das Escolas da Rede Estadual Paulista²⁶ (POLIZEL, 2003).

Algumas dessas iniciativas surgiram durante o Ciclo Básico (CB) onde o Professor Coordenador passou a desempenhar o relevante papel de coordenar a equipe de professores alfabetizadores nas reuniões de HTP (horário de trabalho pedagógico) com o objetivo de discutir práticas pedagógicas, questões pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, leituras diversificadas e outras atividades correlatas que embasassem o trabalho daqueles professores no sentido de dirimir problemas enfrentados dentro da sala de aula. (DUARTE,

²⁶ Decreto nº 40.150 de 4/12/1995 – Dispõe sobre o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1995)

2007). Nesse contexto, a atuação do CP era a restrita apenas à atuação com os professores pertencentes ao CB.

No projeto “escola padrão”, a presença do CP foi determinante nas discussões de caráter pedagógico viabilizando momentos de discussão coletiva entre os docentes, para abordarem assuntos relacionados à prática pedagógica e superação das dificuldades do cotidiano escolar. Nesse sentido, Fernandes (2004 p. 50) argumenta que: “construiu-se um desejo quase consensual entre os professores de que estes dois instrumentos: HTP e a presença do Professor Coordenador deveriam ser estendidas para a totalidade das escolas da rede, motivando um movimento reivindicatório”.

As reuniões coletivas foram uma conquista significativa para a classe docente, porém essa carga horária ainda não contempla todas as demandas inerentes à docência, ou seja, é uma conquista que precisa ser ampliada. Na pesquisa de Campos (2010) fica evidente que os professores e os CPs reivindicam esse tempo como período de formação em serviço, porém não é somente nas ATPCs que deve haver a formação docente em serviço.

4.5. O Coordenador Pedagógico e sua atuação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

A LDB 9.394/96, possibilitou que as unidades escolares construíssem de forma autônoma e participativa, o seu próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP). Tal exigência gerou entre os profissionais da educação inúmeras dúvidas e questionamentos, embora o fato não deixasse de ser reconhecido como um avanço. Porém, sua efetivação demanda um processo difícil, demorado, e reflete a realidade de cada escola.

O PPP é o “norte” para que a escola defina seus objetivos e metas, através de um diálogo com diferentes agentes escolares. O PPP expressa a própria organização da escola e de sua identidade, de forma que, de todas as ações que movimentam essa escola, no sentido democrático, o mesmo é talvez a mais importante delas e, por isso, espera-se que seja construído e implementado em todos os momentos e por todos os envolvidos no processo educacional.

Duarte (2007 p. 85) define o que seja um projeto político-pedagógico e a posição do CP em seu processo de construção:

Por Projeto Político-Pedagógico entendemos aquele refletido e construído por um grupo colegiado de pessoas (professor, diretor, professor coordenador, pais, funcionários da escola e alunos) que tenham em comum o compromisso com a qualidade de ensino e com as necessidades de assegurar ao aluno sua permanência na escola. A presença do Professor Coordenador nas Escolas Públicas Estaduais é estratégica. A ele cabe o compromisso político de iniciar no interior das escolas uma prática ainda não consolidada em seu dia-a-dia, que exige empenho, persistência e crença naquilo que se quer.

Campos (2010) fala da importância do processo de construção do projeto político-pedagógico nos seguintes termos:

Sua dimensão política se vincula ao compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. [...] político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis, à efetivação de sua intencionalidade. [...] por todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. (CAMPOS, 2010 p. 29).

A função do projeto político-pedagógico não deve se limitar a um mero instrumento de organização escolar, mas sim constituir-se em um instrumento de estímulo que propicie a reflexão sobre as complicadas interações que se dá entre a “educação e a sociedade, os problemas do contexto político social e as ideologias que perpassam os conteúdos escolares, formulando ações que ajudem a efetivar as mudanças no interior da escola”. (CAMPOS, 2010).

Para Polizel (2003), no Estado de São Paulo o PPP foi implantado pela SEE/SP a partir de 1995 e está associado às funções da coordenação pedagógica e visam à melhoria da qualidade de ensino. Nesse sentido, a resolução SE nº 35 (SÃO PAULO, 2000) prevê que o CP execute, acompanhe e avalie as ações previstas no PPP. Já Duarte²⁷ (2007) aponta a necessidade de haver a construção de um PPP pautado no sentido de colaboração e articulação

²⁷ Esta pesquisadora apresenta a ambiguidade existente na proposição da SE ao exigir um projeto pedagógico elaborado, implementado e executado pela escola, visando à realidade escolar, e a imposição de inúmeros projetos oficiais impostos pela SE, cobrando a sua execução. Neste sentido Duarte (2007 p. 117) argumenta que: “A ausência de um Projeto Político-Pedagógico consistente, construído coletivamente, facilita a interferência burocrática externa da SE, por meio de mecanismos diversos, nas decisões da escola”.

com os demais agentes educacionais e articulado com a concepção de educação que garanta não apenas a melhoria da educação, mas sim uma qualidade política para todos, com respeito à diversidade e que veja o aluno como sujeito.

O projeto político-pedagógico como manifestação da autonomia pedagógica da escola, além de ser uma exigência da LDB/1996, ganhou lugar de destaque nas atribuições do CP explícitas nas resoluções da Secretaria da Educação de São Paulo. A respeito disso, Horta (2007 p. 73) argumenta que “uma das primeiras tarefas, apontada como primordial, diz respeito ao papel do coordenador pedagógico de articular e mobilizar a equipe dos professores na construção e viabilização do projeto político-pedagógico”. Essa autora, ao analisar a literatura especializada do CP, ressalta que os resultados positivos são visíveis quando um CP consegue, com êxito, elaborar um PPP pautado no diagnóstico local.

A ideia de uma *escola organizada por todos* vem atribuindo novos significados à gestão educacional. Essa expectativa pode ser alcançada através da construção do projeto coletivo da escola que, embora seja um desejo de melhoria da qualidade de educação, possui muitos entraves na sua elaboração. Para Bruno (2010) uma das maiores dificuldades encontradas para elaboração deste projeto está no confronto das expectativas e desejos dos envolvidos na elaboração do mesmo e, nesse caso, a atuação do CP na superação desta problemática é fundamental. Pode-se pensar em três visões do papel que o CP tem a desempenhar na elaboração do projeto da escola:

- Representante de objetivos e princípios da rede escolar a qual pertence;
- Como educador que tem a obrigação de favorecer a formação dos professores;
- Como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico.

São comuns e de mais fácil realização a primeira e a última visão citadas, porém de qualquer forma que se organize e viabilize a construção do projeto da escola, dois componentes devem ser pensados: a complexidade e o tempo. (BRUNO, 2009).

O enfrentamento da complexidade dessa formação exige, em primeiro lugar, tempo para estar junto. Tempo para a construção da confiança que permite a coragem de expressar os próprios desejos, as próprias dúvidas e medos. Tempo para a revisão e a crítica de cada convicção publicada. (BRUNO, 2009, p. 18)

A complexidade elencada aqui vem sob o viés do trabalho com seres humanos visando a seus sinais de cultura, bem como a cultura do grupo com valores e relações interpessoais. Essas características são fatores que tornam a viabilização do PPP como “complexa”, além do

tempo que se mostra um fator limitante do PPP, visto que as ações que estão contidas nele necessitam de tempo para serem pensadas e analisadas.

Essas dificuldades também são consideradas por Santiago (2004) que prefere falar não de “complexidades”, mas da “complexificação da sociedade” (SANTIAGO, 2004, p. 141) que repercute profundamente na função social da escola e no tipo de aluno que se deseja formar. Estão em evidência, no caso, as concepções pedagógicas que fundamentam o trabalho pedagógico e que o CP deve ter, senão domínio, pelo menos razoável conhecimento.

A autora baseia-se nas relações entre *conhecimento* e *poder* que estão na base de qualquer projeto, principalmente, projetos pedagógicos, destacando-se as múltiplas mudanças paradigmáticas ocorridas nas últimas décadas, afetando o campo da economia, da ciência, da educação. Para ela, a escola que caracterizou o “projeto da modernidade”, fundada na racionalidade científica e ocupada em atender as demandas por conhecimentos e habilidades úteis para a economia e a sociedade, está em vias de desaparecimento e os conceitos que fundaram aquele projeto, como de “natureza humana”, “liberdade”, “justiça” foram questionados. A construção de projetos pedagógicos, portanto, deve agora levar em conta que as escolas estão inseridas em um mundo complexo, globalizado e interligado por processos sofisticados de comunicação e que se deva definir, no projeto, por um “modelo de formação” dentre os que se mostram dominantes ou hegemônicos na sociedade. Na verdade, segundo a autora, os projetos pedagógicos da escola moderna expressavam “relações de poder” e “regimes de verdade” que dificultavam as utopias sobre as possibilidades da educação na construção de “sujeitos autônomos e de sociedades livres” (SANTIAGO, 2004).

Aranha (2005), partindo do ponto de vista de que administrar uma escola é uma atividade essencialmente político-pedagógica, também chama a atenção para um “novo público escolar” que chega às escolas, em decorrência da democratização do acesso ao ensino e que desafia as equipes escolares a trabalharem também pela democratização da permanência – uma das dimensões da qualidade do ensino. A escola, para esta autora, ao refletir sobre os alunos e os professores enquanto sujeitos socioculturais, já se mostra “radicalmente democrática” e tudo o que ocorre dentro dela integra uma “experiência de democratização” que parte dos saberes, vivências, experiências, adquiridos pelos alunos e pelos professores no contexto da vida e da história (ARANHA, 2005).

Com base nessa autora, pode-se concluir que o trabalho pedagógico cotidiano se submete constantemente à perspectiva da mudança, ou seja, a mudança deve ser incorporada à prática docente, e o projeto político-pedagógico deve estar aberto e ter suficiente flexibilidade

para permitir experiências criativas e inovações em termos de práticas pedagógicas, desde que sejam resultados da troca, do diálogo entre os sujeitos, ou seja, motivando a *corresponsabilidade* (grifos nossos) pelo que se faz (inclusive quando os resultados não forem os esperados) desde que democraticamente discutidos. A gestão democrática, parece-nos, para ser eficiente, eficaz e efetiva é exatamente isto: decisões planejadas de forma coletiva e responsabilidade pelo seus resultados. É, dessa forma, mais uma das dimensões do trabalho da Coordenação Pedagógica.

As observações anteriores nos levam, novamente, a refletir sobre a atuação do CP na reflexão coletiva sobre *o que a escola deseja em termos de formação* e como os professores se posicionam diante disso. Tal posição, se democraticamente tomada, pode levar os professores a refletirem sobre a pluralidade de elementos que influenciam a sua prática pedagógica (discursos dominantes, ideologias, preconceitos, preceitos, senso comum, etc.) sobre os quais nem sempre os professores têm consciência e de superarem a passividade diante de imposições ou determinações externas ou de submissão a regras e padrões de conduta e práticas sociais que definem externamente o que é falso, o que é verdadeiro, o que é ou não é “pedagogicamente correto”.

Há um profundo sentido de autonomia e de democracia nesta atitude tomada pelo CP perante o grupo de docentes, atitude esta que contribui para um projeto pedagógico que objetive uma qualidade de ensino que não se limite à obtenção de resultados “quantificados” de ensino/aprendizagem, mas se estenda a todas as dimensões que conduzem ao desenvolvimento integral dos alunos, ou seja, aquisição de valores, conhecimentos, competências, habilidades, atitudes, convivência, comportamentos, compreensão crítica da sociedade, qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania.

4.6. O Coordenador Pedagógico e sua atuação na construção de um currículo democrático

Pensar no projeto político-pedagógico é pensar, sobretudo, na elaboração do currículo. Se estamos falando de uma escola que constrói democraticamente seu projeto pedagógico, não há como deixar de pensar em um currículo que também seja construído democraticamente. Mas o que se pretende dizer com um “currículo democrático”?

O currículo tem uma vinculação central com o trabalho da escola, na medida em que é o instrumento mais importante para a transmissão de conhecimentos social e historicamente produzidos, dentro de uma certa organização, onde estão, tradicionalmente presentes, os conteúdos disciplinares, as metodologias de ensino, as formas de avaliação e os recursos didático-pedagógicos que serão utilizados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Entretanto, dentro de uma gestão que se pretende democrática, onde as ações de formação continuada, de HTPC, de elaboração do projeto pedagógico, são planejadas democraticamente, respeitando-se os tempos, saberes, expectativas dos professores, não há como pensar o currículo também de forma democrática. Mas o que seria um “currículo democrático”?

No levantamento das pesquisas feitas para esta dissertação, praticamente não encontramos reflexões específicas sobre a *atuação* do CP na construção de um *currículo democrático*. Em geral, os autores partem do que é convencionalmente aceito, ou seja, o CP deve pautar-se pelas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, à escola, resta discutir o que pode ser acrescentado a esses PCNs em função de suas realidades, interesses específicos e principalmente, de seu projeto pedagógico.

Discutindo os princípios norteadores de um projeto pedagógico para uma escola e um currículo democráticos, Oliveira, Souza e Bahia (2005), citam os princípios da *autoridade* inerente à competência dos professores, gestores e todos os profissionais da educação na escola para assegurarem o atendimento das metas e objetivos buscados pela instituição; a *qualidade* nas várias dimensões já colocadas em nosso trabalho, que garante a formação dos indivíduos enquanto cidadãos e enquanto sujeitos da *práxis social*; a *participação* que garante uma ação coletiva e na discussão dos problemas escolares sem que se perca a visão do todo, entendendo-se a escola e sua comunidade, esta, cuja voz deve se refletir no projeto pedagógico ; a *autonomia* que é intrínseca à democracia e à cidadania; a própria *democracia* que deve ser o princípio substantivo da gestão da educação, como ponto de partida e como ponto de chegada e, finalmente, a *igualdade*, no reconhecimento das diferenças de gênero, idade, condição socioeconômica, raça, deficiências mentais, físicas, sensoriais e neurológicas (OLIVEIRA, SOUZA, BAHIA, 2005, p.43-45)

Tendo esses princípios, as autoras acreditam que está assegurado um projeto pedagógico democrático, no qual os processos pedagógicos serão permanentemente construídos e reconstruídos, com a definição de resultados imediatos, mediatos e flexíveis, com a participação da comunidade escolar que conhece a sua cultura, seus problemas, suas

expectativas, suas necessidades e na explicitação clara de suas metas e das condições objetivas, tanto no nível infraestrutural quanto na definição de uma equipe que tenha legitimidade junto aos professores e à comunidade para concretizar na prática o projeto pedagógico. Para as autoras, a discussão e a implementação de um projeto pedagógico dentro dos princípios acima, já é um primeiro e importante passo para se reverter o discurso dominante sobre o currículo que, desta forma, perde a sua rigidez, seu burocratismo, seu fechamento frente às novas exigências postas para a escola face à possibilidade de uma organização dos conteúdos e métodos de ensino com base na experiência dos grupos e coletividades de forma a “gerar o novo”.

Santiago (2004) afirma que o currículo traduz a opção política do projeto pedagógico da escola, é a sua “matéria significante” na atribuição de sentidos às normas, valores, regras, espaços, tempos, enfim, tudo o que estrutura e organiza a escola e traduz a opção política do projeto pedagógico da escola. Um currículo radicalmente democrático levará em conta as múltiplas diversidades, diferenças, elementos culturais e sociais da comunidade escolar, dos alunos e dos professores, aceitando a pluralidade dos saberes e de expressões culturais. Se a proposta pedagógica é gestada *com e na* comunidade, refletirá a identidade da escola sem perder de vista a articulação entre os elementos externos e internos da sociedade, da cultura, da História e proporciona sentido às ações desenvolvidas (SANTIAGO, 2004, p.54-56).

Ainda nas palavras da autora:

“[...] perceber o currículo como espaço de conflito e diversidade não significa abdicar do compromisso de propor alternativas, mas amplia o desafio de romper com estruturas tradicionais, respeitando diferenças e a polissemia de vozes [...] sendo que a organização curricular pode ser uma forma de regulação social como verdadeira produtora de subjetividades” (SANTIAGO, 2004, p.56-57).

Como norteador da prática docente, o currículo, para a autora, é sempre provisório e inacabado, pois, sendo a prática pedagógica uma prática social, deve sempre incorporar experiências culturais, incorporando o saber dos alunos em confronto com o que é reconhecido como “científico”. Nele, manifestam-se “representações” ou “significados simbólicos” contidos na língua, arte, tecnologia, ciência, religião e os conteúdos (disciplinares)²⁸ não podem, mais, ser vistos como mera linguagem de informações, mas

²⁸ A proposta do currículo interdisciplinar já consta dos PCNs como uma forma de se trabalhar conceitos básicos e significativos de cada disciplina. Alguns autores consideram que se pode, inclusive, avançar para um currículo *transdisciplinar*.

como elementos mediadores entre o mundo concreto das vivências dos educandos e o conhecimento científico que fornece explicações legítimas (mas inacabadas) dos fenômenos naturais e sociais (SANTIAGO, 2004, p. 56-57).

Tendo em vista as reflexões acima, como se pode situar a atuação do CP para a construção de um currículo democrático? Muitos autores, inclusive os que citamos anteriormente, reconhecem que são muitos os obstáculos, sobretudo na realidade educacional e escolar que impedem ou dificultam que a escola tenha plena autonomia para definir democraticamente seu currículo (e também seu projeto pedagógico) porque sobre ela pairam as normas e leis que normatizam o sistema educacional, sendo difícil, muitas vezes, que até um currículo mínimo, obrigatório, seja cumprido com eficácia. Temos que considerar também as *competências, habilidades, atitudes* que se espera que os alunos adquiram durante sua trajetória escolar e que estas devem ser consideradas no desenvolvimento de todas e de cada uma das disciplinas.

Mas os autores também reconhecem que há uma margem de autonomia a ser explorada e que o CP, ao nível do trabalho pedagógico junto aos professores, pode contribuir para práticas pedagógicas inovadoras, para seleção de conteúdos e temas significativos para os alunos, desde que sua atuação seja baseada em uma postura democrática e não autoritária, fechada e burocrática, cabendo a ele a tarefa de auxiliar os professores a selecionar esses conteúdos e a planejar as ações correspondentes dentro da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa buscou-se investigar as atribuições do CP na rede pública do ensino do estado de SP, as possibilidades e limites de sua atuação na construção da gestão democrática do ensino tendo como base a literatura especializada e as produções de pesquisas já realizadas sobre o CP dentro das faculdades e universidades do estado de São Paulo.

Para realizar este estudo foi necessário abrir uma discussão sobre o surgimento da gestão democrática de ensino tendo como base a análise da literatura que discute o tema, principalmente nas últimas duas décadas, observando as demandas sociais pela democratização do final dos anos 1970; os movimentos políticos e ideológicos no entorno da descentralização dos anos 1980; a reforma de Estado ocorrida nos anos 1990 redirecionando as políticas econômicas e sociais e a busca por novos modelos de gestão que refletiram as contradições das políticas descentralizadoras.

O contexto de origem da gestão democrática caracterizou-se tanto pelas lutas e demandas da sociedade por democratização, quanto pelas iniciativas de reforma do Estado, em função da crise econômica, dos ajustes fiscais e pelas ações de descentralização.

A queda do regime militar caracterizou-se como porta aberta para a implantação de um novo modelo de governo pautado na democracia, porém mesmo após a conquista da democracia nacional o governo continuou centrado na autocracia das classes dominantes. (KLEBIS, 2010). Assim, a luta política e ideológica em torno da democracia se acentuou e culminou na votação de uma nova Constituição Federal que apontava as orientações para a organização do sistema nacional de educação que motivou inúmeros educadores a se mobilizarem para defender a gestão democrática do ensino já impetrada na referida Lei.

O processo de democratização estatal também deu abertura para a reforma e a descentralização da gestão educacional. Neste íterim, entra em cena a responsabilização das organizações sociais no tocante à manutenção e oferta da educação, bem como à institucionalização de uma divisão não igualitária das responsabilidades nas esferas governamentais da nação. (NOMA e LARA, 2012).

A gestão democrática de ensino traz como pressupostos de sua efetivação a participação e a autonomia, estas, por sua vez, tornaram-se objeto de grandes debates e discussões entre autores no tocante à análise do grau de autonomia e participação direcionadas tanto à escola quanto aos atores educacionais, visto que cabe ao Estado a elaboração de políticas que norteiam a escola e a gestão do ensino. Mesmo sob o viés de uma política

educacional de base estatal, insistimos que todo movimento de gestão democrática escolar, bem como seus pressupostos, estão vinculados à capacidade que a escola demonstra em construir seu PPP de forma coletiva e fazer funcionar as estruturas participativas no interior das escolas. Esses condicionantes viabilizam a maior autonomia e participação dentro do contexto educacional.

É dentro do contexto da efetivação da gestão democrática do ensino que este trabalho objetivou estudar a atuação do CP nas estruturas participativas dentro das escolas e as ações que o mesmo realiza para que de fato exista democracia no âmbito educacional. Para melhor compreender a figura do CP na rede de ensino pública paulista foi necessário analisar sua trajetória sob o contexto histórico, tendo como base a história recente da educação paulista.

Inúmeras pesquisas abordam a história do CP no contexto da educação pública estadual paulista. Quaglio 1989, Fernandes, 2004, Duarte 2007 entre outros trazem aspectos relevantes da trajetória histórica do CP enfatizando que o mesmo surge fortemente no âmbito educacional sob a nomenclatura de Supervisor de Ensino, passando pela nomenclatura de orientador educacional, coordenador pedagógico e professor coordenador pedagógico. Um ponto consensual entre esses autores aponta para as inúmeras mudanças terminológicas que o mesmo passou ao longo da história.

Após a Constituição Federal de 1988 e LDB/96, as reformas educacionais no estado de São Paulo exigiram dentro de cada unidade de ensino a presença do CP, tendo como base a melhoria da qualidade de educação. Anteriormente às leis mencionadas acima houve iniciativas, em projetos específicos (CEFAM, Ciclo Básico entre outros) onde o CP esteve presente com forte caráter pedagógico, porém, não era um ator presente dentro de todas as escolas.

No estado de São Paulo, verificou-se que ocorreram inúmeras reformas educacionais que culminaram em rupturas das reformas anteriores levando os atores educacionais a se adaptarem a outra ordem estabelecida. A escola de Cara Nova do governo Mário Covas foi a primeira reforma educacional paulista que reforçou a presença do CP dentro de todas as escolas. Essa ação política foi vista e recebida com grande expectativa pela classe do magistério e também pelos sindicatos, visto que uma das bandeiras de sindicância da classe do magistério era a implantação das ATPCs na jornada de trabalho docente, e a presença do CP dentro de todas as escolas estaduais paulistas validava o ganho dessa luta, pois uma das atribuições do CP é a organização das ATPCs no interior das escolas com o objetivo de articular o coletivo docente em prol de uma escola mais atenta à realidade local.

A normatização da função do CP se dá pela primeira vez na resolução SE 28 de 04/04/1996 na reforma escola de cara nova do governo Mário Covas, tendo na pasta da educação a secretária Rose Neubauer. Essa resolução foi alterada inúmeras vezes a cada nova reforma educacional, como argumenta Fernandes, 2008 e Duarte, 2007, e a cada reforma educacional as atribuições do CP se alteravam, levando a concluir que o mesmo estava sendo inserido no interior das escolas com o objetivo de efetivar a política educacional do governo vigente, descaracterizando a natureza do trabalho e levando à ambiguidade do mesmo.

A última resolução inserida pela SEE/SP foi a SE 42 de 10/04/2012, e observa-se que logo de início a mesma traz implícita a ideia de que a Coordenação Pedagógica possui característica de sustentação da política de melhoria da educação imposta pelo estado de São Paulo, o que pode ser evidenciado pela consideração de que a coordenação pedagógica é posta como um “pilar”; outro ponto relevante para ser observado, no tangente à atuação do CP no interior das escolas está posto na seguinte frase: “os professores coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política”. Observa-se, dessa forma, que o estado de São Paulo, através da SEE, elabora suas políticas, transmite para o interior das escolas de forma verticalizada tendo como agente de “transmissão” o CP e o mantém no interior das escolas como implementador dessa política de forma prescritiva, com o objetivo de se alcançar uma meta imposta através dos objetivos explícitos na referida resolução. Os caminhos que a coordenação pedagógica percorre nesse momento trazem embutidos consigo uma forte natureza política de pressupostos embasados na racionalidade técnica, onde a eficácia do professor é vista como um instrumento de melhoria da educação. Verificou-se assim que a atuação do CP dentro das escolas está posta com forte caráter político, distanciando-se muito dos aspectos pedagógicos contidos no momento histórico de seu surgimento.

Nossa pesquisa evidenciou que embora a normatização legal distancie o CP das suas atividades pedagógicas, o mesmo possui um papel relevante no tocante à efetivação da gestão democrática do ensino, sendo articulador do coletivo educacional dentro dos órgãos colegiados, das ATPCs, no PPP, na formação continuada do professor e na construção de um currículo democrático.

Analisamos que ao CP é atribuída a articulação do trabalho coletivo, tanto com docentes como com os pais e comunidade, e ele articula a escola com a comunidade, a escola com a SEE ou SME e também faz a articulação dos docentes com a equipe diretiva escolar. Dessa forma se evidencia, neste trabalho, a importância do CP no contexto educacional como responsável pelo processo de mediação do trabalho coletivo, ficando claro o fato de que ações

e intenções praticadas no interior das escolas não são avulsas e isoladas, na medida em que dependem de comprometimento da equipe diretiva e também dos professores: uma escola que articula o processo coletivo em prol da melhoria da educação está efetivamente vivenciando, internamente, a gestão democrática.

Dessa forma comprovou-se a relevância do trabalho do CP nas ações que promovem a gestão democrática do ensino, porém as análises nos deram base, também, para entender que o trabalho de articulação coletiva do CP não se pauta apenas nas relações pessoais no interior da escola; elas vivenciam o universo político e pedagógico, onde estão presentes as visões, interesses e perspectivas de todos os atores com relação ao ensino aprendizagem e, também, da importância da educação na sociedade.

Sustentamos em nossa dissertação que a participação e a autonomia da escola se dão através da elaboração de um PPP que de fato evidencie todos os objetivos da escola, buscando fazer deste um documento que viabiliza os desejos da comunidade escolar, buscando compreender que o PPP é uma ferramenta da democracia e é nele que devem estar contidas todas as intencionalidades da escola, desde a escola que queremos aos profissionais que desejamos. O PPP bem elaborado, pautado em decisões coletivas, derruba por terra as ambiguidades do trabalho educacional e a descaracterização dos seus profissionais. Nele devem estar contidas concepções pedagógicas adotadas pela escola, os profissionais que objetivamos ter dentro da escola, bem como a educação que pretendemos ter e alcançar.

Por fim, defendemos que é através da efetivação da gestão democrática sem ranços e vícios, refletida e efetivada pelo coletivo educacional que vai de fato estabelecer a educação de qualidade que pretendemos alcançar, com o objetivo de oferecer aos alunos condições para se apropriarem dos conhecimentos necessários, com o intuito de levar à formação de uma sociedade justa e de valores pautados na igualdade social.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, M. **Colegiado Escolar**. São Paulo, Cortez, 2003.
- ADRIÃO, T. **Educação e Produtividade a Reforma do Ensino Paulista e a Desobrigação do Estado**. São Paulo: Ed. Xamã, 2006.
- ALMEIDA, L, R. **A dimensão relacional no processo da formação docente: uma abordagem possível**. In O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente In: BRUNO, E. et. al. org. Editora Loyola, 2000, p. 78 - 88.
- AVELLAR, R. M. G. **A Avaliação como Eixo do Projeto Pedagógico: Construindo uma nova Qualidade de Ensino**. Tese de Doutorado, 156p. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Araraquara, 2002.
- ARANHA, A,V,S. **Gestão e Organização do Trabalho Escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem**. In “Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens” (OLIVEIRA, Maria A.M., org.). Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2005, pag.75-86.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROSO, J. **Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre “gestão” e “administração”**. In Revista Portuguesa de Educação, V. 8, n.1, 1995, p.33-56.
- BOBBIO, N. **O Futuro da Democracia: Uma Defesa das regras do Jogo**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**. Zahar Editores. 1977.
- BRESSER, P, L, C. **A Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), 1997.
- BRUNO, E, B, G. **O trabalho coletivo como espaço de formação**. In. O coordenador Pedagógico e a educação continuada. In. GUIMARÃES, A, A. et. al. Editora Loyola, 2009, p. 15 – 18.
- CAMARGO, R, B; ADRIÃO, T, M, F. **Princípios e Processos da Gestão Democrática do Ensino: Implicações Para os Conselhos Escolares**. Disponível em, <http://www.upcme.org.br/site/docs/Rubens%20Carlos.pdf>, acesso em 10/10/2012.
- CASASSUS, J. Problemas de La Gestión Educativa em América Latina: La Tensión Entre os Paradigmas de tipo A y El Tipo B. In: **Gestão Educacional: o Brasil no Mundo Contemporâneo**. Brasília, Em Aberto, v. 19, n. 75, p. 49 - 69, jul. 2002.
- COLARES, M, L,I,S.; PACÍFICO, J, M.; ESTRELA, G, Q. (orgs.). **Gestão Escolar: enfrentando os desafios cotidianos**. Editora CRV, Curitiba, 2009.

CONTI, C. **Democratização da Sociedade e da Escola: tendências e desafios.** In Políticas Públicas em Educação: gestão educacional e democratização em Hortolândia (SILVA, Flávio Caetano, org.), Compacta Editora, 2012, p.87-113.

CURY, C, R.J. **Gestão Democrática dos Sistemas Públicos de Ensino.** In Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens (OLIVEIRA, Maria A., org.). Editora Vozes, 2005, p. 15-21.

DROR, Y. **A capacidade para governar.** Edições FUNDAP (Fundação para o Desenvolvimento Administrativo de São Paulo), 2002.

FAORO, R. **Os Donos do Poder: a formação do patronato político brasileiro.** Editora Globo, 1984.

FERREIRA, N. S C. **Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades.** Brasília, Em Aberto, v. 17, n. 72, p. 167 – 177, fev./jun. 2000. Disponível em, <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1104/1004>. Acesso em 10/10/2012.

_____. **Repensando e resignificando a Gestão Escolar da Educação na Cultura Globalizada.** Educ. Soc., Campinas, vol 25, n. 89, p. 1227 – 1249, set/dez, 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em 13/10/2012.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações.** In O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. In: BRUNO, E. et. al. org. Editora Loyola, 2000,p. 17 – 24.

GARRIDO, E. **Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador.** In O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. In: BRUNO, E. et. al. org. Editora Loyola, 2000, p. 12-21

GEGLIO, P, C. **O papel do coordenador pedagógico na formação.** In. O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. In. PLACO, V, M, N, S.; ALMEIDA, L, R. Edições Loyola, São Paulo, 2009, p. 113 – 120.

GENTILINI, J, A. **Conselhos e Conselhos de Educação no Brasil: participação, democracia e cidadania.** In Desafios Educacionais para o século XXI: contribuições dos contextos espanhol e brasileiro (SOUZA, Cláudio B.G.; RIBEIRO, Paulo R.M., org.). Araraquara (SP). Editora Cultura Acadêmica/Universidad de Alcalá, 2010, pg. 421-444.

GENTILINI, J. A. **Planejamento da Educação, Projeto Político e Autonomia: Desafios para o Poder Local.** São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010.

HANSON, M. **La Descentralización Educacional: problemas y desafios.** In Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y El Caribe. OREALC (Chile), 1997, p. 5-22.

INFORSATO, E. **Novas Tendências de Formação Continuada dos Professores, Conferência pronunciada no encontro presencial do Programa de Apoio aos Dirigentes**

Municipais de Ensino (PRADIME). Ministério da Educação/UNDIME/Universidade Federal de São Carlos, março/2013.

KLEBIS, A. B. S. O. Conceção de Gestão Escolar: A Perspectiva dos Documentos Oficiais e dos Programas de Formação Continuada de Diretores de Escola no Estado de São Paulo – 1990/2009. Tese (Doutorado em Educação) 232f – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Marília, São Paulo, 2000.

LIMA, L. A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11727/1/Artigo%20Revista%20Sociologia%20n%C2%BA19%20%282009%29.pdf>. Acesso em 22/10/2012

LIMA, L. Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. In Revista Portuguesa de Educação, V.8, n.1, 1995, p.57-71.

LODI. História da Administração e da Organização do Trabalho. Editora Pioneira, 1982.

LÜCK, H.; FREITAS, K. S.; GIRLING, R.; KEITH, S. A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar. Editora Vozes, 2005.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In. Coordenador Pedagógico e a educação continuada. In. GUIMARÃES, Q, A. et. al. Edições Loyola, São Paulo, 2009, p. 19 – 24.

MEC-INEP. As funções dos Conselhos de Educação. In Programa de Formação de Conselheiros Escolares. 2006. www.cfge.ufscar.br. Acesso em 22/março/2013.

MENDONÇA, E, F. Estado Patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. Revista Educação&Sociedade (UNICAMP), V.22, No.75, agosto/2001, p.84-108.

MENEZES, J, G. C. Princípios e Métodos de Inspeção Escolar. Saraiva, São Paulo, 1977.

NOGUEIRA, R, M. A transformação do modelo de organização e gestão educativa: o aprendizado acumulado. In Inovações na gestão educativa. OREALC (Chile). 1995, p. 11-39.

NOMA, A, K; LARA, A, M, B. Modelo de Gestão Educacional no Brasil nos anos 1990. http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/17.pdf. Acesso em 14/11/2012.

OLIVEIRA, M, A, M; SOUZA, M, I, S; BAHIA, M, G, M. Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. In Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens (OLIVEIRA, Maria A.M., org.), Petrópolis (RJ), Editora Vozes, 2005, p.40-53.

ORSOLON, L, A, M. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In, O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. In, PLACO, V, M, N, S.; ALMEIDA, L, R. Edições Loyola, São Paulo, 2009, p. 177 – 182.

_____ **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola.** In. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. In. ALMEIDA, L, R.; PLACO, V, M, N, S. Edições Loyola, São Paulo, 2010, p. 27 - 26.

PLACO, V; SILVA, S. **A formação dos professores: reflexões, desafios, perspectivas.** In O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. In: BRUNO, E. et. al. org. Editora Loyola, 2000, p. 25 – 32.

PLACO, V, M, N.; SOUZA, V, L, T. **Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?** In, O coordenador pedagógico e os desafios da educação. In, PLACO, V, M, N, S.; ALMEIDA, L, R. Edições Loyola, São Paulo, 2008, p. 25 – 36.

QUAGLIO, P. **O Papel dos Agentes da Supervisão: da Teoria à Prática.** Tese (Em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1989.

PEDROSO, L, A. **Slogans de democratização do ensino no Estado de São Paulo.** In Política Educacional, Planejamento e Gestão (GENTILINI, João A., org.). Editora Cultura Acadêmica, 2000, p.9-37.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930-1973).** Editora Vozes, 1986.

SANTOS, M. **Saberes e Sentimentos dos Professores.** In: O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente In: BRUNO, E. et. al. org. Editora Loyola, 2000, p. 89 – 93.

SANTIAGO, A, R. Projeto **Político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma.** Rio de Janeiro. Editora Vozes. 2004.

SARMENTO, M, L, de M. **O Coordenador Pedagógico e o desafio das Novas Tecnologias.** In O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. In, BRUNO, E, B, G. et al, orgs. São Paulo. Editora Loyola. 2000. p. 63-69.

SAVIANI, D. **O legado educacional do regime militar.** In Os Vinte Anos de Ditadura Militar no Brasil e a Educação: seu legado para o debate educacional atual. In Cadernos CEDES, V.28, N.76, setembro/dezembro, 2008, p.291-312.

SCOTUZZI, C, A, S. **Gestão Democrática nas Escolas e Progestão: que Relação é essa?** Dissertação (Mestre em Educação), 235f – Instituto de Biociências, Departamento de educação. Rio Claro, São Paulo, 2008.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no capitalismo.** Editora Record, São Paulo, 2000.

SILVA, C. **Nove olhares sobre a supervisão pedagógica.** 14ª ed. Papirus, Campinas SP, 2008.

TOMMASI, L.; WARDE, M, J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** Cortez, São Paulo, 1996.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** Libertad, São Paulo, 2009.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília, 1988.

BRASIL. MEC. Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares. **Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública.** MEC/SEB, Brasília – DF, 2004. Disponível In: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf. Acesso em 12/02/2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** lei 9394 de 1996.

SÃO PAULO. **Estado do Estatuto do Magistério.** Lei Complementar nº. 201, de 9 de novembro de 1978.

MATERIAL INVESTIGADO

ABREU, L. S. **O Professor Coordenador na escola Pública Estadual: sua Atuação Frente aos Conflitos.** – Dissertação de Mestrado, 94 p. Pontífca Universidade Católica, São Paulo, 2006.

BAPTISTA, I. A. P. **A Atuação da Coordenação Pedagógica como um dos Possibilitadores do Reencantamento Docente no Ensino Fundamental de uma Escola Pública no Município de São Paulo.** Dissertação de Mestrado, 217 p. Pontífca Universidade Católica, São Paulo, 2009.

BRUNO, E. B. G. **Os Saberes das Relações Interpessoais e a Formação Inicial do Coordenador Pedagógico.** Tese de Doutorado, 211 p. Pontífca Universidade Católica, São Paulo, 2006.

CAMPOS, E. F. E. **A Coordenação Pedagógica em Questão: Diálogos nos Círculos de Debates.** Tese de Doutorado, 237 p. Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010.

CARDOZO, M. F. I. **O Professor Coordenador: Um Estudo Sobre a Identidade.** Dissertação de Mestrado, 216 p. Pontífca Universidade Católica, São Paulo, 2006.

CHRISTOV, L. H. S. **Sabedorias do Coordenador Pedagógico: enredos do interpessoal e de (cons) Ciências na escola.** Tese de Doutorado, 162 p. Pontífca Universidade Católica, São Paulo, 2001.

CUNHA, R. C. O. B. **Pelas Telas, Pelas Janelas: A Coordenação Pedagógica e a Formação de Professores nas Escolas.** Tese de Doutorado, 288. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

DOMINGUES, I. **O Coordenador Pedagógico e o Desafio da Formação Contínua do Docente na Escola.** Tese de Doutorado, 237 p. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DUARTE, R. C. **O Professor Coordenador das Escolas Públicas Estaduais Paulistas: análise das condições de trabalho e a construção do projeto político-pedagógico.** Dissertação de Mestrado, 132 p. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

FERNANDES, M. J. S. **Problematizando o Trabalho do Professor Coordenador Pedagógico Nas Escolas Públicas Paulistas.** Dissertação de Mestrado, 113 p. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho, Araraquara, 2004.

FERNANDES, M. J. S. **A Coordenação Pedagógica em Faces das Reformas Escolares Paulistas (1996-2007).** Tese de Doutorado, 284 p. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2008.

GARCIA, M. **Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos e a escola, como fica?** Tese de Doutorado, p. 198. Pontífica Universidade Católica, São Paulo, 2008.

HORTA, P. R. T. **Identidades em Jogo: duplo mal-estar das Professoras e das Coordenadoras Pedagógicas do Ensino Fundamental I na Constante Construção de seus Papéis.** Dissertação de Mestrado, 168 p. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

LIMA, M. N. **O Professor Coordenador na Rede Oficial de Ensino de São Paulo: Um Estudo Sobre a (re) Construção de sua Ação Pelo Cotidiano.** Dissertação de Mestrado, 93 p. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.

POLIZEL, F. A. P. **Práticas Pedagógicas do/a Professor/a Coordenador/a no Contexto da Política Educacional Paulista: 1995-2002.** Dissertação de Mestrado, 157p. Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2003.

PESSÔA, L. C. **O Papel do Outro na atuação do Professor Coordenador.** Dissertação de Mestrado, 185 p. Pontífica Universidade Católica, São Paulo, 2010.

ROMAN, M. D. **O Professor Coordenador Pedagógico e o Cotidiano Escolar: Um Estudo de Caso Etnográfico.** Dissertação de Mestrado, 237 p. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

APÊNDICES

**APÊNDICE A: QUADRO DAS PESQUISAS UTILIZADAS NESTE TRABALHO:
Autores, títulos, instituição e sujeitos envolvidos nas pesquisas**

Pesquisador	Título/instituição/ano	Nível	Sujeitos da pesquisa*				Total	Já foi CP?
			DR/ V	CP	PRO	A L		
Elaine Bambini G. Bruno	Os saberes das relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico.	D	-	1	18	2 8 2	300	Não
Patrícia Rossi Torralba Horta	Identities em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental I na constante construção de seus papéis. USP – 2007	M	-	-	-	-	0	Sim
Léia Soares de Abreu	O professor coordenador na escola pública estadual: sua atuação frente aos conflitos – PUC/SP – 2006	M	1	1	5	3 1 6	323	Não
Marilene Garcia	Formação Continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica? – PUC – 2008	D	-	4	-	-	004	Sim
Marcel Fernando Inácio Cardozo	O professor coordenador: um estudo sobre identidade – PUC – 2006	M	-	1	-	-	001	Sim

Isabel Aparecida Prandina Baptista	A atuação da coordenação pedagógica como um dos possibilitadores do reencantamento docente do ensino fundamental de uma escola pública no município de São Paulo – PUC – SP – 2009	M	-	-	-	-	-	Sim
Lilian Corrêa Pessôa	O papel do <i>outro</i> na atuação do professor coordenador – PUC – SP – 2010	M	-	-	-	-	-	Sim
Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha	Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores na escola – UNICAMP – 2006	D	-	52	-	-	052	Não
Luiza Helena da Silva Christov	Sabedorias do Coordenador Pedagógico: enredos do interpessoal e de (com) ciências na escola – PUC – 2001	D	-	-	1	-	-	Sim
Isaneide Domingues	O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola – USP – 2009	D	-	4	-	-	004	Sim
Maria José Fernandes	Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico	M	-	-	-	-	-	Sim

	nas escolas públicas estaduais paulistas – UNESP – 2004							
Maria José Fernandes	A coordenação Pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007) – UNESP – 2008	D	-	3	30	-	033	Sim
Marcelo Domingues Roman	O coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico – USP – 2001	M	-	2	2	2	002	Sim
Fátima Aparecida Palotti Polizel	Práticas pedagógicas do/a professor/a coordenador/a no contexto da política educacional paulista: 1995 – 2002 – FCT-UNESP – 2003	M	-	10	-	-	010	Sim
Rita de Cássia Duarte	O professor Coordenador das Escolas Públicas Estaduais Paulistas: Análise das Condições de Trabalho e a Construção do Projeto Político-Pedagógico. – UNESP – 2007	M	-	8	30	-	038	Sim
Elisabete Ferreira Esteves campos	A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos circuitos de debates – USP – 2010	D	-	5	-	-	005	Sim

Marcos Nogueira de Lima	O professor coordenador na rede oficial de ensino do estado de São Paulo: um estudo sobre a (re) construção de sua ação pelo cotidiano – UNESP – 2009	M	1	43	280	-	323	Sim
Total de pesquisas-17			2	134	365	600	1096	S. 14 N. 03

*na coluna sujeitos da pesquisa entenda-se por: DR/V: diretor e vice-diretor – CP: coordenador pedagógico – PRO: professor – AL: aluno.

APÊNDICE B: MODELO DE FICHA DE ANÁLISE DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA PESQUISADAS

Instituição, Autor e ano	
Título	
Nível	
Problema de Pesquisa	
Objetivos	
Dados e resultados	

APÊNDICE C: A EVOLUÇÃO DO CP NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO

Terminologia	Ano	Atribuições	Local de atuação
Inspetor Escolar	1920	Tinha a finalidade de verificar as ações pedagógicas, orientar os professores e repassar orientações oriundas das delegacias de ensino, bem como fiscalizar o trabalho burocrático da unidade escolar. (DUARTE, 2007)	Deixavam de estar associados aos órgãos centrais do sistema educacional, mas não chegavam a compor o quadro funcional das unidades escolares. (ROMAN, p. 12)
Orientador Educacional	1945	Apoio ao professor e execução de atividades administrativas. (ROMAN p. 12)	Nível central do sistema (ROMAN p. 12)
Supervisor de ensino	1957	Planejamento e organização racional das ações pedagógicas, parcelamento do trabalho, (separação entre concepção e execução), especialização de funções, controle de processo e burocratização. (ROMAN p. 13) (FERNANDES, 2004 p. 45)	Nível central do sistema (ROMAN p. 13)
Assistente Pedagógico (era o supervisor ao	1962	Agente de inovações educacionais tais como a universalização do ensino. (ROMAN, 2001 p. 14 e	Dentro da unidade escolar no sistema de ensino paulista. (ROMAN p. 14)

nível da unidade escolar)		FERNANDES, 2004 p. 53)	
Coordenador Pedagógico * (o Assistente pedagógico passa a receber o nome de Coordenador Pedagógico)	1974	Promotor de transformações no “chão da escola” (ROMAN, 2001 p. 15)	Dentro da unidade escolar no sistema de ensino paulista. (ROMAN, 2001 p. 15)
Coordenador Pedagógico e Professor coordenador**	1974	Para o CP: Atividades de planejamento pedagógico, o acompanhamento do ensino-aprendizagem, a organização das classes, horários e reuniões e a reformulação dos programas e métodos de ensino. Para o PC: trabalhar com os professores, auxiliando-os nas discussões curriculares e na implantação de novos programas e métodos de ensino. (DUARTE, 2007 p. 58)	Dentro das unidades escolares. (DUARTE, 2007 p. 58)
Professor Coordenador Pedagógico	1996	Auxiliar a direção escolar na organização, execução, implementação e acompanhamento da	Dentro das unidades escolares.

		proposta pedagógica que seria gerida no interior de cada escola. (FERNANDES, 2008 P. 125)	
Professor Coordenador	2000	Acompanhamento dos projetos desenvolvidos pela escola, a orientação dos professores em relação aos referenciais teóricos defendidos pela SEE, o desenvolvimento e análise de referenciais de desempenho escolar e até mesmo a ampliação da articulação escola e comunidade, aspecto decisivo na “Escola do Acolhimento”. (FERNANDES, 2008 p. 133)	Dentro das unidades escolares.

*parece consenso entre os pesquisadores que o CP é o profissional que necessariamente trabalha junto à unidade escolar – diferenciando-se do Supervisor Escolar – e que tem como objeto de trabalho conteúdos e métodos de ensino – diferenciando-se do Orientador Educacional, que trabalha junto aos alunos. (ROMAN p. 15).

**havia a possibilidade de a escola contar com esses dois profissionais, o que diferenciava eram os requisitos para o preenchimento dos cargos. Para o CP era exigida habilitação específica em Supervisão escolar, e para o PC era exigida apenas licenciatura plena em qualquer disciplina do currículo. (DUARTE p. 58).

APÊNDICE D: TEMAS ABORDADOS NOS LIVROS SOBRE A TEMÁTICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Total de textos = 60	Temática
16	Formação do professor
08	Ação do CP no contexto escolar
08	Trabalho coletivo HTPC
03	PPP
03	Formação do CP
03	Saberes do CP e dos Professores
02	Instrumentos de formação do professor
02	Inclusão
01	Identidade do CP
01	O CP e a diversidade
01	EJA
01	Importância do CP na escola
01	Reunião pedagógica
03	Relacionamento interpessoal
02	Dificuldade de aprendizagem
01	Avaliação
02	Desvio de função (abordado juntamente com outra temática)
01	Memórias do CP
01	Indisciplina
01	Trabalho com a família
01	Classe de aceleração
01	Autoridade
01	Cuidar
01	Trabalho com jovens
01	Registro