

Maria José da Silva Fernandes

**PROBLEMATIZANDO O TRABALHO DO PROFESSOR
COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS
PAULISTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Orientador: Prof^a Dr^a Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva

**Araraquara – SP
2004**

Maria José da Silva Fernandes

PROBLEMATIZANDO O TRABALHO DO PROFESSOR COORDENADOR
PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar

Comissão Julgadora

Presidente e Orientador : _____

2º Examinador _____

3º Examinador _____

Araraquara, _____ de _____ de 2004.

Aos meus pais, *José e Teodora*
por acreditarem no valor da educação e no potencial dos filhos;

Aos meus irmãos, *Adriana, Fernando e Marquinho*
pela convivência afetiva e prazerosa;

Ao meu sobrinho, *Caio*
pelo prazer de dividir comigo suas “descobertas”;

Ao meu marido, *Edson*
por partilhar as angústias e as alegrias do cotidiano.

Agradecimentos

Realizar uma pesquisa é, muitas vezes, um trabalho solitário, principalmente quando chegamos à sua redação final. No entanto, para chegarmos até este ponto precisamos da ajuda de muitas pessoas que, de diferentes maneiras, colaboraram para que o trabalho tomasse forma. Podemos até cometer algumas injustiças, esquecendo um ou outro nome, mas algumas pessoas merecem um agradecimento especial...

- À Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva, grande pesquisadora e militante na defesa da escola pública. Acreditou em meu potencial e na possibilidade de realização desta pesquisa. Também pelo colo oferecido nos momentos de crise intelectual e pessoal...
- Às professoras Alda Junqueira Marin e Maria Regina Guarnieri, pelas críticas construtivas e sugestões oferecidas no momento da qualificação.
- Ao professor Heudo Borghi pelas sugestões de bibliografia.
- Aos professores do curso de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp-Araraquara e à Prof^a Maria da Graça Nicoletti Mizukami, por terem possibilitado com suas aulas e discussões a construção de um referencial teórico para a compreensão do professor e da escola pública.
- À Direção e professores e funcionários da E.E. "Dr. Paulo Zillo" pela paciência e compreensão nos momentos de ausência e pela possibilidade de exercer a função de professora coordenadora pedagógica com suas dificuldades e possibilidades cotidianas.

- Às funcionárias da secretaria da E.E. “Dr. Paulo Zillo”, Gilsa Helena Casali, Nair Lourenço e Neusa Aparecida Momo, ao diretor da E. E. “Virgílio Capoani”, Ivan Regis Montanholi, por permitirem o acesso à legislação e diários oficiais antigos e ajudarem na elucidação da trajetória legal da coordenação pedagógica.
- À Ady Joanina Grassi Fernandes, pelas informações sobre a coordenação pedagógica.
- Às amigas de Pós-Graduação, Ana Paula Rescia, Rosilene B. Oliveira e Edelir Salomão Garcia, pelo apoio e partilha das angústias durante a realização do mestrado.
- À Claudenice Xavier Borali, Ana Lúcia Maciel Bertoli e Gilda Luisa Mac Lean Meneses, pela amizade e pelo apoio recebido nos momentos de crise.
- À minha família, por ter compreendido minha ausência e isolamento. A vocês todo o meu amor e gratidão.
- Ao meu grande companheiro, Edson Fernandes, olhos sempre atentos e coração aberto, exemplo de professor e grande incentivador deste trabalho, pela paciência e disponibilidade dispensada à leitura da dissertação.

FERNANDES, M. J. S. Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas. Araraquara, 2004. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Resumo

Os esforços investidos nesta pesquisa foram direcionados para a contextualização e a compreensão da função de professor coordenador pedagógico no Estado de São Paulo, criada nas escolas públicas em 1996. Apoiando-nos em uma pesquisa que analisou documentos da Secretaria de Educação (inclusive legislação), materiais produzidos por entidades representativas dos professores e uma bibliografia relacionada à história da educação, procuramos elucidar a trajetória percorrida pela coordenação pedagógica. Por outro lado, analisamos as dificuldades e possibilidades de trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas da rede estadual de ensino recorrendo às pesquisas recentes que foram produzidas sobre o tema. A análise realizada permite afirmar que na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo existe uma distinção legal entre os cargos de coordenador pedagógico e supervisor em relação à função de professor coordenador pedagógico, sendo que nos dois primeiros casos as atribuições funcionais são cumpridas por um “expert”, um especialista formado em Pedagogia, enquanto que o professor coordenador é um par, um igual que realiza seu trabalho no interior das escolas e convive diariamente com as dificuldades e conflitos presentes no cotidiano. A função de professor coordenador pedagógico, que se apresentou como novidade nas reformas educacionais da década de 1990, tem uma trajetória anterior que nos permite evidenciar que em outros momentos onde ocorreram movimentos de inovação pedagógica e de reformas educacionais ela também esteve presente. A análise das pesquisas sobre o professor coordenador pedagógico nos permitiu uma aproximação com o cotidiano vivenciado nas escolas e nos levou a afirmar que os PCPs convivem com dificuldades impostas pelas próprias condições de trabalho adversas a que são submetidos. Algumas dificuldades vivenciadas pelos PCPs e apontadas pelas pesquisas são obstáculos decisivos para esse trabalho, como por exemplo: o desvio de função, a ausência de identidade, a falta de um território próprio de atuação no ambiente escolar, o isolamento do trabalho cotidiano, a deficiência na formação pedagógica, a convivência com uma rotina de trabalho burocratizada, a utilização da função na veiculação, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação, a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos. A partir da pesquisa realizada, concluímos que a presença dos professores coordenadores pedagógicos está inserida em um contexto contraditório marcado pelo jogo sutil que existe entre as reformas educacionais dos anos 90 e a presença de uma visão progressista de educação, herança dos anos 80. É neste jogo entre o tecnicismo e a re-significação do papel dos professores que se situa atualmente a coordenação pedagógica.

Palavras-chaves: professores coordenadores pedagógicos; coordenação pedagógica; escola pública; reformas educacionais; trabalho cotidiano nas escolas.

FERNANDES, M. J. S. Problemizing the pedagogical coordinator-professor at paulistas public schools. Araraquara, 2004. 113 p. Essay (Master's Degree in Scholl Education) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

ABSTRACT

All the efforts used through this research paper have been aimed at the contextualization and understanding about the pedagogical coordinator-professor function in São Paulo State, created at public schools in 1996. Based upon a research which analyzed documents of Secretaria da Educação (including its legislation), material produced by professors' representative entities and biography related to education history, we have tried to clear the routes gone by the pedagogical coordination. On the other hand, we have analyzed the difficulties and possibilities of a pedagogical coordinator-professor's job at state-run schools looking at theme-related researches produced. The analysis made has allowed us to assure that at Secretaria Estadual de Educação de São Paulo there is a legal distinction between a pedagogical coordinator-professor's job and a supervisor's job in relation to a pedagogical coordinator professor's function. In the first two cases, the functional attributions are performed by an "expert", an specialist graduated in Pedagogy, while the coordinator-professor is a peer, an equal who makes his/her job inside schools and faces the daily difficulties and conflicts. The pedagogical coordinator-professor's function, which appeared as a novel thing in the educational reforms during the 1990s, has a prior route that enables us to evidence that at other times there had been movements for the pedagogical innovation and educational reforms. The analysis of the researches about the pedagogical coordinator-professor has allowed us to approach to the daily life lived at schools and led us to the statement that PCPs live with imposed difficulties by their adverse work conditions to which they are submitted. Some of the difficulties faced by the PCPs and pointed out by the researches are decisive obstacles for this job, such as the function deviation, lack of identity, lack of its own territory for acting in a school environment, isolation from daily work, deficiency on the pedagogical formation, living with a bureaucratic work routine, the use of the function in the diffusion, imposition and defense of projects of the Secretaria da Educação, the presence of dictatorial and judgemental traits and the weakness of procedures to achieve collective works. From the carried out research, we have concluded that the presence of pedagogical coordinator- professors is inserted into a conflicting context marked by the subtle game which exists between the educational reforms of the 90s and the presence of a progressionist vision of education, inherited from the 80s. It is between this technicism and re-meaning of the professors' role that pedagogical coordination is set into at present.

Key-words: pedagogical coordinator-professors; pedagogical coordination; public schools; educational reforms; daily work at schools.

Lista de Siglas

APASE	Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo
APEOESP	Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de S. Paulo
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CPP	Centro do Professorado Paulista
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PABAE	Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
UDEM	Sindicato dos Especialistas de Educação do Magistério
USAID	Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

Sumário

INTRODUÇÃO	09
SEÇÃO 1	
A escola e o trabalho docente no contexto das reformas educacionais	15
SEÇÃO 2	
Avanços e recuos na trajetória da coordenação pedagógica nas escolas públicas paulistas	37
SEÇÃO 3	
O trabalho dos professores coordenadores pedagógicos no contexto da reforma educacional paulista – o que dizem as pesquisas?	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	106

Introdução

O estudo que ora se apresenta, desde as suas angústias iniciais até os seus resultados finais, é parte do meu percurso intelectual, como mestranda da Universidade Estadual Paulista, e como professora da rede pública de ensino, onde atuo como professora coordenadora pedagógica. O envolvimento entre a vida profissional e a pesquisa foi tão grande que é quase impossível separá-las.

O desejo inicial de conhecer o trabalho dos professores coordenadores pedagógicos surgiu dos questionamentos que me angustiavam como sujeito que desempenha essa função em uma escola da rede pública estadual. Assumi a função de PCP depois de sete anos de experiência como professora de Geografia do ensino fundamental e médio e confesso que muitas vezes me perguntava qual a minha real função dentro da escola e se estava contribuindo de maneira significativa para auxiliar a prática pedagógica dos professores.

A profunda diferença existente entre o professor coordenador pedagógico legal propagado nos documentos da Secretaria da Educação (leis, resoluções etc) e o professor coordenador pedagógico real me deixava desanimada e diante de uma impotência que dificultava a percepção de meu próprio trabalho. Perguntava-me constantemente o que estava fazendo na escola, qual a minha identidade e qual o meu papel.

Uma das maneiras que encontrei para aliviar essa sensação de impotência e de solidão foi estudar e refletir para poder tomar algumas iniciativas que acreditava que

dariam certo. Também procurava não me distanciar dos docentes, pois continuava a ser professora e me identificava constantemente com o grupo. Para mim, era uma necessidade me colocar no lugar do outro.

Porém, precisava aprofundar o conhecimento sobre este assunto, o meu trabalho, em algum lugar e este somente poderia ser a universidade. Assim, neste quadro de incertezas, avanços e recuos resolvi conhecer melhor o professor coordenador pedagógico concreto que age e pode ter um trabalho significativo na combalida estrutura da rede pública paulista.

Desta forma, ingressei no curso de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – Araraquara, na linha de pesquisa “Trabalho Docente”, em março de 2002 com um pré-projeto de pesquisa que se dispunha a estudar o professor coordenador pedagógico e verificar se havia coincidência entre as atribuições legais e o trabalho cotidiano realizado nas escolas.

Durante as leituras que realizei nas diversas disciplinas que cursei e com orientações recebidas na disciplina “Produção da Pesquisa”, redefini os elementos iniciais do estudo elaborando um projeto de pesquisa que tinha como objetivo reconhecer as concepções que os professores coordenadores pedagógicos apresentavam em relação à função que desenvolviam nas escolas, procurando identificar os motivos que levaram às contradições entre as atribuições propagadas pela legislação e as atribuições de fato realizadas nas escolas. Neste momento o objetivo era incluir os professores coordenadores pedagógicos como sujeitos de pesquisa e re-significar a função a partir das histórias vividas, mas não conhecidas, destes sujeitos.

Antes de iniciar esta fase da pesquisa, escolhendo os sujeitos e elaborando um roteiro de entrevista, senti a necessidade de ampliar minha investigação, pois uma

pergunta proeminente começou a se destacar. Percebi que o caminho deveria se enveredar para a caracterização do trabalho do professor coordenador pedagógico e algumas perguntas serviram para nortear a pesquisa neste momento. Qual é o trabalho realizado pelos professores coordenadores pedagógicos? Que características apresenta essa função? Que dificuldades e possibilidades de trabalho são apresentadas cotidianamente pelos ocupantes da função? Para responder a esses questionamentos realizei uma análise de pesquisas e estudos recentes. Na análise de teses, dissertações e artigos produzidos por docentes das universidades paulistas encontrei algumas respostas para os meus questionamentos. Porém, a bibliografia era incipiente, resultado do pequeno período de existência da função e do pequeno número de trabalhos que foram realizados sobre a coordenação pedagógica no Estado de São Paulo.

As pesquisas que fui realizando acerca do trabalho de coordenação pedagógica me deixavam algumas vezes confusa, pois o próprio termo “coordenação pedagógica” apresentava diferenças entre os diversos estados brasileiros, onde a função era muitas vezes desempenhada por um supervisor escolar ou pedagógico. Assim, percebi que precisava buscar uma nova bibliografia junto à Supervisão Escolar para esclarecer os pontos de concordância e diferenças entre supervisão e coordenação pedagógica, principalmente ao que se referia ao Estado de São Paulo.

Durante essas novas leituras percebi que deveria ampliar o meu campo de estudos para além da bibliografia específica, pois a coordenação pedagógica não era, como eu acreditara até então, uma função nova na estrutura da Secretaria de Educação, encontrando-se relatos do trabalho de coordenação pedagógica desde meados da década de 60. Resolvi, então, aprofundar a análise da trajetória do trabalho

de coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas. Para isso, inclui em meus estudos documentos oficiais, tais como legislação (leis, decretos, resoluções), materiais produzidos pelo Sindicato dos Professores, documentos produzidos pela Secretaria da Educação e novos referenciais bibliográficos que apresentassem a presença dos coordenadores pedagógicos em outros momentos da história educacional paulista e no momento atual.

Esse percurso da pesquisa foi bastante complicado, pois os materiais a serem analisados encontravam-se em diferentes lugares e exigiram uma busca junto às escolas, Secretaria da Educação, sindicatos e bibliotecas. O material para consulta sobre o tema era bastante restrito e exigiu um verdadeiro trabalho de “garimpagem”.

Neste contexto, o interesse de estudar os professores coordenadores pedagógicos e suas contradições cotidianas foi se diluindo. Percebi que elementos subjacentes à história da coordenação não estavam explorados em outros estudos e a investigação empírica junto aos professores demandaria tempo para ser realizada. Esse desejo passou a ser um alvo a ser enfrentado no doutorado. Assim, delimitei o meu estudo em uma pesquisa de natureza bibliográfica que analisa o percurso histórico da coordenação pedagógica em São Paulo, a implantação generalizada da função em meados da década de 1990 e suas características, dificuldades e possibilidades de trabalho depois de sete anos de regulamentação da função.

Com este novo olhar, considerei a reforma educacional paulista realizada, principalmente, a partir de 1995 como pano de fundo para a implantação da função de professor coordenador pedagógico e passei a trabalhar com as seguintes questões de pesquisa:

- ⇒ Quais as raízes da coordenação pedagógica na história da escola pública paulista?
- ⇒ Qual o contexto de criação da função de professor coordenador pedagógico na rede estadual de ensino?
- ⇒ Como se configura atualmente o trabalho do professor coordenador pedagógico segundo as pesquisas já realizadas? Quais as dificuldades e possibilidades para essa função apontadas pelas pesquisas?

Minha imersão nos estudos desta temática revelavam que o trabalho atual do professor coordenador pedagógico está inscrito em um cenário conflitante que se apresenta sob a forma de inúmeros desafios. Conviver com estes desafios é estar inserido em uma trama que apresenta vários determinantes, indo desde as questões da macro-política educacional até as situações que ocorrem no universo micro da sala de aula, passando por sujeitos de diferentes origens e intenções.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa passou a ser a configuração do trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais e suas raízes históricas, bem como a contextualização da função em um cenário marcado pelas reformas educacionais do final do século XX, identificando as principais características do dia-a-dia da função, suas dificuldades e possibilidades para operarem no interior das escolas.

Como resultado deste trabalho de pesquisa, organizei o presente estudo em quatro seções.

Na Seção I apresento os fundamentos gerais desta pesquisa, analisando as reformas educacionais paulistas, especificamente a reforma dos anos 90, a criação da função de professor coordenador pedagógico neste contexto educacional e o papel do professor em um cenário marcado pelas transformações.

Na Seção II encontra-se a trajetória da coordenação pedagógica no Estado de São Paulo e o atual contexto de expansão da função de professor coordenador pedagógico na rede pública de ensino.

Na Seção III são apresentados os resultados das pesquisas analisadas que tratam das dificuldades e possibilidades de trabalho da função de professor coordenador pedagógico.

Na última seção teço as considerações finais sobre o trabalho do professor coordenador pedagógico e sua relação com as reformas educacionais atuais, anunciando novas questões de pesquisa.

Seção 1

A escola e o trabalho docente no contexto das reformas educacionais

Nos últimos anos estamos vivenciando uma mudança sem precedentes na sociedade brasileira e mundial. O advento de novas tecnologias tem influenciado a comunicação, a ciência e, de maneira geral, a produção de conhecimento. As escolas não passam ilesas por todas essas mudanças que afetam de forma significativa o cotidiano vivido por alunos, pais, professores e especialistas da educação.

A sociedade atual também está marcada pela presença do neoliberalismo que Chauí (2002) argumenta ser uma ideologia que defende:

que o espaço público deve ser encolhido ao mínimo, enquanto o espaço privado dos interesses de mercado deve ser alargado, pois considera o mercado portador de racionalidade para o funcionamento da sociedade. Ela se consolidou no Brasil com o discurso da modernização, no qual modernidade significa apenas três coisas: enxugar o Estado (com as privatizações e a redução dos gastos públicos com os direitos sociais), importar tecnologias de ponta e gerir os interesses da fiança nacional e internacional. (CHAUÍ, 2002, p. 3)

A influência neoliberal na sociedade tem alterado a gestão pública dos recursos e da economia. Tal influência tem favorecido a iniciativa privada, a desregulamentação dos setores produtivos e a redução do papel do Estado, mesmo em setores tradicionalmente de responsabilidade pública, como é o caso da educação.

A própria concepção de educação e de conhecimento tem sido alterada, apresentando-se na atualidade com um caráter nitidamente mercadológico; de direito social a educação passou a ser vista como mercadoria. Em nenhum outro momento da história da educação brasileira viu-se um crescimento tão vertiginoso da educação privada como o observado atualmente. Paralelamente à expansão do ensino privado, observa-se um desmantelamento do ensino público e sucessivas denúncias do abandono e da perda de qualidade no processo ensino-aprendizagem pelos meios de comunicação, principalmente no que se refere ao ensino fundamental e médio. É nesse contexto que Sacristán (1999, p. 150) denuncia a “*educação pública como um modelo ameaçado*”, o que inclui um alto risco para a sociedade brasileira.

A mercantilização da educação se opõe ao sonho de torná-la um direito universal que permita a redução das desigualdades sociais, levando-nos ao risco de “*reproduzir e ampliar as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância*” como profetizava Milton Santos (1998, p. 126).

A transformação da educação em mercadoria e a veiculação pela mídia do fracasso¹ do ensino público têm colocado a escola como alvo dos meios de comunicação que apresentam o assunto de maneira contraditória, ora como um mecanismo necessário de inserção das pessoas no mundo do trabalho e ora como um produto do fracasso de uma sociedade em mudança. A escola e seus sujeitos são ao mesmo tempo protagonistas e objetos de uma realidade mutante.

Essa realidade mutante tem impactado o cotidiano escolar por problemas de ordem macro-estrutural que afetam a micro-estrutura da sala de aula. A mudança de

¹ Oliveira (2003, p. 23) afirma que “o fracasso escolar não é um entre outros problemas que a escola apresenta: é a expressão do conjunto desses problemas”.

valores, o desemprego, a desvalorização da educação como mecanismo de ascensão social e a própria desvalorização do professor como sujeito que trabalha com o conhecimento tem provocado situações de desconforto e desânimo tanto dos alunos como dos professores.

Entre os fatores que mais tem alterado o cotidiano escolar e que reflete a interferência da macro-estrutura na educação está a aplicação de políticas educacionais formatadas sob o modelo de grandes pacotes reformistas que transformam o que ensinar, o como ensinar e a própria estrutura de gestão e organização das escolas públicas, causando um choque de realidade e uma perplexidade diante do novo.

O contexto neoliberal e o impacto que as reformas apresentam no trabalho cotidiano fazem com que os professores convivam com uma situação ambivalente, onde as esperanças progressistas convivem com as imposições pedagógicas e com determinações de execução de medidas previamente elaboradas por órgãos centrais de decisão. Essa relação, na maioria das vezes, conflituosa, entre o velho e o novo cenário educacional é apresentada por Esteve (1995), destacando o desafio a ser enfrentado pelos professores:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reacção dos actores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que se oiçam os

versos? O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara. (ESTEVE, 1995, p. 97)

Grande parte das reformas e das mudanças que atualmente são vivenciadas pelos “atores” da educação tiveram início nas décadas finais do século XX, especificamente a partir da década de 1980, momento que veio suceder um longo período de ditadura e de centralização política, dando início também ao processo de redemocratização do país.

Na década de 1980, a abertura política e as eleições diretas trouxeram novo ânimo à sociedade. Houve uma intensificação da atividade sindical, bem como das reivindicações por uma escola mais justa e democrática. A organização da sociedade civil em torno de um ideário democrático e progressista permitiu a vitória das forças de oposição² em vários pontos do país e foi significativa para implementar mudanças nas políticas educacionais em nível estadual. Em alguns estados, como foi o caso de Minas Gerais e São Paulo³, pesquisadores foram convidados a participar da esfera decisória, o que, sem dúvida alguma, foi um avanço em relação à situação política anterior onde dominavam a centralização política e a ditadura.

Nesta mesma década, a sociedade conheceu um processo de mobilização popular e uma grande valorização da educação como forma de superação da dominação política. Nesse sentido as políticas voltadas à educação procuraram apresentar-se de maneira mais aberta e democrática, oferecendo novas possibilidades

² Neste momento as forças de oposição eram representadas principalmente pelos políticos ligados ao PMDB. Nesta mesma década outros partidos de oposição surgiram, como foi o caso do Partido dos Trabalhadores.

³ Nesse processo de abertura democrática, pesquisadores como Miguel Arroyo em Minas Gerais e Guiomar Namó de Mello em São Paulo assumiram postos de trabalho em órgãos públicos voltados à educação.

de organização e gestão escolar. Cunha (1995), em estudo que focaliza os governos eleitos de maneira direta no início da década de 80 e a implementação de suas políticas educacionais, afirma que o novo governo de São Paulo, representado por Franco Montoro e eleito para o período de 1983-1987, apresentava como princípios administrativos a participação popular e a descentralização e nesse sentido procurou priorizar a educação como meio para solucionar o paradoxal contraste entre a pujança econômica do Estado e as más condições de vida da maioria de sua população.

Em São Paulo, a preocupação com a educação também advinha do diagnóstico pouco animador que o sistema educacional estadual apresentava naquele momento, ainda de acordo com Cunha (1995):

No diagnóstico da situação educacional paulista, a proposta de governo de Montoro chamava a atenção para a baixa qualidade do ensino; as altas taxas de evasão escolar; a insuficiência de remuneração e as péssimas condições de trabalho dos professores; a falta de programas adequados de aperfeiçoamento e reciclagem do magistério; o mau aproveitamento das instalações; a desarmonia entre a escola e a "comunidade"; e a insuficiência do ensino profissionalizante. (CUNHA, 1995, p. 195)

Com este diagnóstico pouco animador e com a esperança da população em mudanças, houve necessidade de se reestruturar o sistema educacional, começando assim a implementação dos grandes pacotes de reformas educacionais que até os dias atuais marcam a educação paulista. Como medidas transformadoras para o enfrentamento dos problemas, Cunha (1995, p. 196) afirma que a Secretaria Estadual de Educação realizou a reorganização das Diretorias Regionais de Ensino; a criação dos Conselhos Municipais de Educação; a construção de novas escolas; investimentos na melhoria da merenda escolar; melhoria das condições de trabalho do professor.

Além disso, a proposta educacional do governo Montoro previa a reformulação dos currículos em função das reais condições de aprendizagem dos alunos.

Para empreender essas reformas houve necessidade de utilização de recursos externos provenientes, principalmente, do Banco Mundial e de sua agência de desenvolvimento, o BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. Com os recursos externos foram implementadas mudanças no ensino fundamental. De acordo com Fonseca (2000), neste momento os organismos internacionais tinham diretrizes políticas de investimentos neste segmento da educação. Como resultado dessas novas políticas podemos citar a implantação do Ciclo Básico em 1984 e a reforma curricular.

O Ciclo Básico foi uma medida inovadora que tinha como objetivo reduzir as elevadas taxas de retenção escolar ao final da 1ª série do 1º grau, já que tal série, de acordo com Oliveira (2003), era considerada como de *“grande estrangulamento das matrículas nas séries iniciais”*. De acordo com Cunha (1995, p. 199), o próprio governo admitiu que a medida obrigatória para as escolas foi uma intervenção antidemocrática, mas de acordo com o mesmo autor este caráter intervencionista decorria do fato de que *“o ciclo básico de alfabetização jamais seria aprovado em algum tipo de assembléia pelos professores das escolas estaduais, por implicar na perda de pelo menos parte de seus poderes, reais ou imaginários, sobre os alunos”*.

Como medida de transformação, o Ciclo Básico veio articulado a um conjunto de outras medidas que tinham como objetivo dar sustentação para a efetivação da reforma, assim:

Para viabilizar a implantação do ciclo básico, as escolas da rede estadual ganharam margens mais amplas de competência na definição curricular; os professores alfabetizadores tiveram a jornada de trabalho aumentada de duas horas, remuneradas, para reuniões semanais; a dimensão máxima das turmas foi limitada a 35 alunos, que ganharam o benefício da recuperação paralela, com duração de até oito horas por semana, além do período regular; os alunos do ciclo básico tiveram reforço na merenda; os professores foram treinados através de multi-meios, com a colaboração da emissora de televisão educativa estadual e a instalação de 2.500 telepostos para recepção organizada, discussão, com presença obrigatória para os alfabetizadores. (CUNHA, 1995, p. 200)

Uma das medidas articuladas para a implantação do Ciclo Básico incluiu a criação da função de coordenador pedagógico: *“Na mesma direção de priorizar o ciclo básico, foi criada a figura do coordenador, a ser eleito pelos professores dessas classes. A eleição seria anual, à época do planejamento escolar, e deveria ser referendada pelo conselho de escola”* (Cunha, 1995, p. 215). Tal proposta pode ser interpretada como um indicativo da preocupação com a democratização das relações de trabalho e com o amparo pedagógico aos professores. Pelo fato do Ciclo Básico ser uma grande mudança, houve a necessidade do acompanhamento dos docentes por outro professor, o que demonstra uma relativa crença no papel do professor como sujeito e como parceiro na implementação da reforma no âmbito do cotidiano escolar.

Outra medida proposta pelo pacote de reformas dos anos 80 foi a reforma curricular que, de forma distinta do Ciclo Básico, envolveu os membros da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), professores da rede estadual e as universidades paulistas em um amplo processo de discussão que levou à elaboração de uma nova grade curricular para todas as disciplinas do ensino fundamental.

Assim como a reforma curricular, também ocorreu na década de 80 a discussão para a elaboração do novo estatuto do magistério e do novo regimento para as escolas

estaduais. Na elaboração do Estatuto do Magistério, segundo dados da Secretaria da Educação de São Paulo (1986), da APEOESP (1996) e Teixeira (1988), foram ouvidas pessoas de diferentes segmentos da sociedade civil, o que não quer dizer que todos os seus pedidos tenham sido atendidos. A apresentação do referido documento traz um texto do governador dirigido aos professores em que afirma o compromisso com novas formas de gestão, mais democráticas e menos centralizadoras:

Os professores da rede estadual de ensino estão recebendo o texto do novo Estatuto do Magistério. Elaborado de forma democrática, ele é o resultado de um processo iniciado em 1983. Nesses três anos, foram feitas consultas, debates e seminários regionais. Foram ouvidos professores, diretores, delegados e supervisores de ensino, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, as quatro entidades representativas da categoria – APEOESP, UDEMO, APASE e CPP – pais de alunos e outros segmentos da sociedade civil.

Tudo isso reflete uma nova filosofia de governo no setor do ensino e uma política de participação, de que é exemplo a nova estrutura do Conselho de Escola, instrumento democrático através do qual a comunidade escolar participa das decisões, antes centralizadas em normas autoritárias. (SÃO PAULO, 1986, p. 3)

O Estatuto do Magistério, aprovado em 1985, permitiu às escolas uma organização mais autônoma. Entre os instrumentos previstos pelo Estatuto que favoreceram a democratização da gestão, está a criação dos Conselhos de Escola que são formados por professores, pais, alunos e funcionários administrativos e que tem relativa autonomia para decidir sobre aplicação de verbas, elaboração de projeto pedagógico, escolha de vice-diretores e decisão sobre a aprovação e/ou retenção dos alunos, entre outras atribuições. Em suma, o Conselho de Escola também foi instituído como um instrumento de transformação da gestão escolar e de democratização do processo educativo.

Com a abertura política e a implementação de medidas que previam a participação popular e a democratização das decisões e das relações de trabalho em diferentes campos da sociedade, criou-se um terreno fértil para as idéias progressistas. Em meio às discussões favorecidas pela abertura política, falou-se muito em democratização do ensino, superação do fracasso escolar, maior autonomia das unidades escolares, possibilidades de gestão democrática da escola pública, participação dos professores no trabalho coletivo da escola e inclusão social, entre outros assuntos (Barreto e Mitrulis, 2001; Pimenta, 1991; Cunha, 1995; Libâneo, 1994).

Como fruto da efervescência progressista que surgiu na sociedade ampliaram-se as críticas à organização escolar e as políticas educacionais, advindas, principalmente, dos movimentos sindicais, dos professores, pesquisadores e acadêmicos, entre outros, sujeitos esses que por muitos anos mantiveram as vozes tímidas e que, diante da abertura do país, se uniram em torno de uma grande força que vislumbrava novas propostas para a educação.

O contexto de redemocratização também foi fundamental para a realização de pesquisas brasileiras que criticavam o caráter crítico-reprodutivista das escolas. Assim como as políticas públicas para a educação, as pesquisas realizadas até a década de 80 sofreram forte influência da racionalidade técnica, sendo dominadas pelo positivismo e pelos estudos quantitativos, o que dificultava a análise crítica da real situação da educação brasileira e reduzia o trabalho dos professores ao papel de cumpridores de ordens estabelecidas por especialistas. Emergiram neste período, principalmente, os estudos que foram realizados por Marin (1996), Mizukami (1986), Candau (1983), André

(1988), Pimenta (1991), Cunha (1989) entre outros. Esses pesquisadores⁴ defendiam a necessidade de estudos sobre o cotidiano escolar e suas contradições, bem como sobre os professores, sujeitos da prática pedagógica, e os reais problemas vivenciados em escolas marcadas por dificuldades.

Lüdke et al (2001) apresentam um histórico das pesquisas realizadas dentro desta nova perspectiva e a influência que elas passaram a imprimir no campo educacional brasileiro a partir dos anos 80. Neste estudo é possível encontrar a seguinte argumentação:

É interessante notar que essas idéias só tiveram penetração mais significativa entre os pesquisadores brasileiros a partir dos anos 80, quando as análises de caráter exclusivamente macroestrutural e de denúncia do caráter reprodutor do sistema educativo começam a ser questionadas por abordagens que reconhecem a presença da contradição no cotidiano escolar e os sujeitos como co-autores da história. A discussão sobre a pesquisa levanta questões relativas à construção de práticas alternativas concretas para a educação, nos espaços, nas práticas e nos saberes contraditórios em disputa dentro da escola. (LUDKE ET AL, 2001, p. 26)

As pesquisas que foram realizadas a partir deste novo momento, embora não correspondessem à totalidade das pesquisas realizadas no país, começavam a apontar o caráter conservador dos estudos realizados pelas pesquisas educacionais nas décadas anteriores, principalmente as que se referiam à função da escola e ao trabalho do professor.

Entretanto, nos anos que seguiram, tanto a abertura política e a viabilização da democracia quanto o adensamento das pesquisas educacionais não foram suficientes para banir do país as influências das agências internacionais e das novas reformas

⁴ Os estudos sobre o cotidiano escolar influenciaram novos pesquisadores que passaram a se debruçar sobre a dura realidade das escolas brasileiras.

educacionais. Pelo contrário, parece que nos últimos anos tem se intensificado a implantação de projetos ditados por políticas educacionais internacionais⁵.

Entre as agências internacionais que apresentaram forte influência na política educacional brasileira continuou destacando-se o Banco Mundial, que parece estar ocupando o papel do Estado como definidor de mudanças sociais no Brasil. O Banco Mundial oferece ajuda financeira e assistência técnica educacional aos países em desenvolvimento. Torres (2000, p. 126), afirma que a atuação dos órgãos internacionais é ampla e envolve medidas macro e micro para a educação, já que *“o Banco Mundial não apresenta idéias isoladas, mas uma proposta articulada que envolve ideologia e um pacote de reformas que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula”*.

As políticas educacionais influenciadas pelo Banco Mundial apresentam um caráter técnico-racional, convivendo contraditoriamente com as idéias educacionais progressistas, fruto da herança dos movimentos de educadores e pesquisadores dos anos 80. Contrário às idéias progressistas que valorizavam os docentes como sujeitos do próprio trabalho, as novas políticas educacionais e suas conseqüentes propostas de reformas, demonstram claramente pouca confiança no trabalho do professor, desconsiderando a inteligência, experiência, história de vida e suas reais condições de trabalho (Torres, 2000; Sampaio, 2002; Marin e Guarnieri, 2002; Dias-da-Silva, 1998).

Oliveira (2001), argumenta que as reformas educacionais promovidas nos últimos anos pelo governo brasileiro fazem parte de um amplo modelo de educação

⁵ No último Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (31/08 a 04/09/2003) este assunto foi tema de uma conferência proferida pela Prof^a Doutora Emília Viotti da Costa. Na ocasião ela afirmou que os acordos MEC-USAID (Agency for International Development for United States) que foram firmados nas décadas de 1960 e 1970, ainda apresentam grandes semelhanças com os atuais documentos do Banco Mundial voltados para a educação pública.

baseado no neoliberalismo, que influenciou também as reformas financiadas pelo Banco Mundial em outros países da América do Sul. Ela afirma que as reformas financiadas pelo Banco Mundial apresentam um caráter globalizante em relação aos seus objetivos, âmbitos e níveis de ensino, acarretando em mudanças para a educação em todos os seus segmentos:

A tentativa por parte do Estado de capitanear o processo de mudanças na educação, que ocorre na década de 90, será fundada no discurso da técnica e na agilidade administrativa. Para tanto, as reformas implementadas na educação no período mencionado serão implantadas de forma gradativa, difusa e segmentada, porém com rapidez surpreendente e com mesma orientação. A lógica assumida pelas reformas estruturais que a educação pública vai viver no Brasil em todos os âmbitos (administrativo, financeiro, pedagógico) e níveis (básica e superior) tem um mesmo vetor. Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas. (OLIVEIRA, 2001, p. 96)

É bom lembrar que na década de 90 o Brasil não foi uma ilha na implantação dessas reformas educacionais. Outros países, com algumas diferenças de objetivos e tempo de implantação também passaram por processos semelhantes. É o caso dos Estados Unidos, de alguns países da Europa Ocidental e boa parte dos países da América Latina que também vêm conhecendo propostas de reformas educacionais que em comum apresentam um caráter neoliberal e uma redução dos professores ao cargo de objetos das mudanças.

Giroux (1997), analisando as reformas educacionais nos Estados Unidos, país que apesar de desenvolvido também está passando por mudanças setoriais, aponta que as reformas são ao mesmo tempo desafios e ameaças ao trabalho docente, pois:

Diferente de muitos movimentos de reforma educacional do passado, o atual apelo por mudança educacional apresenta aos professores tanto uma ameaça quanto um desafio que parecem sem precedentes na história de nossa nação.

A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país. Por exemplo, muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. *Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional*⁶. (GIROUX, 1997, p. 157)

A imposição de reformas sem prévia discussão e sem a consideração da realidade escolar cotidiana faz parte da estratégia de atuação do Banco Mundial, também defende Torres (2000):

Apesar de todas as políticas de melhoria e reforma afirmarem definir-se em nome da aprendizagem, o mundo da escola, da sala de aula e da aprendizagem é visto como uma caixa preta, e o conhecimento e a discussão pedagógica como 'tecnicismo', como "a árvore que não deixa ver o bosque". No bosque das macrovisões e das macropropostas mundiais e nacionais, assume-se como óbvio o esquema vertical acima-embaixo na formulação e aplicação das políticas educativas e, portanto, que "caem de pára-quedas" na sala de aula, por meio de leis e normas, currículos e textos, disposições institucionais e capacitação docente, o que pressupõe-se será recebido e assimilado pela instituição escolar, dirigentes, docentes, pais e alunos. (TORRES, 2000, p. 139-140)

As reformas educacionais e sua forte influência neoliberal podem deixar grandes seqüelas no trabalho docente. Apesar da centralidade ocupada nos discursos reformistas, o professor continua a ser tratado pelas políticas públicas como objeto, numa clara opção tecnicista. Os professores são considerados executores das mudanças que os "experts" elaboram, sendo posteriormente responsabilizados pelos

⁶ Grifo nosso.

problemas apresentados na implementação das reformas no contexto escolar, assumindo a culpa e o fracasso de algo que sequer puderam sugerir, como também nos apresenta Dias-da-Silva (2002):

A história educacional brasileira inclui uma sucessão de decretos, leis e diretrizes que se propõem a transformar um sistema educacional que se perpetua excludente e desigual. Impostas ou propostas, nossas reformas educacionais foram sempre produzidas à revelia dos professores, quase sempre ignorados em sua experiência e julgamento, quer pelos legisladores, quer pelos próprios especialistas em educação. Raramente se ponderou sobre ou se problematizaram os argumentos dos professores, raramente sua voz foi ouvida... Seus dilemas profissionais, suas análises e críticas, as contradições evidenciadas em seu saber fazer costumam ser negligenciados... Apesar de *sujeitos* do cotidiano escolar – alvo e sede das reformas educacionais – os professores foram (e continuam a ser) apenas *objeto* das medidas, quando não réus, quando a eles é atribuído o fracasso das diretrizes estabelecidas. (DIAS-DA-SILVA, 2002, p. 21)

Almeida (2000), também apresenta indícios da responsabilização dos professores em um contexto adverso marcado por condições de trabalho insatisfatórias. Para ela, esse contexto apresenta uma ambivalência no tratamento dispensado aos professores:

Diante de um quadro tão adverso temos visto que os professores são freqüentemente responsabilizados pelos males da educação, acusados de exercerem uma prática ineficiente e de resistirem às inovações. Ou então, dependendo do momento e do interesse, eles são apontados como os “grandes agentes” da mudança, bastando para tanto aplicar corretamente os procedimentos prescritos, superando individualmente as condições de trabalho adversas em que atuam. (ALMEIDA, 2000, p. 1-2)

Assim, o trabalho do professor parece estar cada vez mais regulado pelas formas burocráticas de controle e de tarefas determinadas externamente, já que o

“modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia” (Torres, 2000, p. 139).

Porém, uma reforma educacional que não inclui os professores tem grande chance de se transformar numa falácia, já que concordamos com Falsarella (2002, p. 78) quando afirma que *“é preciso ter claro que é o professor que transforma a idéia de inovação em ato inovador, é ele que abraça uma idéia, testa essa idéia e apropria-se dela ou não, incorporando-a à sua rotina cotidiana”*, ou seja, o professor tem um papel central no processo de ensino-aprendizagem que não pode ser negado na implementação das reformas, pois do contrário corre-se o risco de negar a história da escola como instituição e dos professores como sujeitos.

Encarar os professores como sujeitos, é colocá-los no centro das discussões sobre o cotidiano escolar e suas transformações. Como defende Marin et al (2000, p.16) *“as transformações da escola pública passam, necessariamente, pelas alterações no ensino, que deverão ser sempre decisões tomadas pelo professor, a partir da reflexão sobre o trabalho realizado cotidianamente na sala de aula e sobre as condições em que ele se dá”*.

Partilhamos com Giroux (1997) sobre a necessidade de dar “voz aos professores”. Na perspectiva proposta, é necessário encarar os professores como intelectuais transformadores:

Desejo argumentar que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de

condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. (GIROUX, 1997, p. 161)

É nesse contexto paradoxal entre as reformas educacionais atuais e a necessidade de considerar o professor como sujeito que a função de professor coordenador pedagógico é expandida para a maior parte das escolas públicas no Estado de São Paulo em meados da década de 90.

A partir da segunda metade da década de 90, a influência neoliberal e os financiamentos externos, via Banco Mundial, foram muito marcantes através de políticas públicas que se apresentaram nas escolas como grandes pacotes de reformas que pareciam sanar todos os problemas historicamente apresentados pela educação. Com uma estratégia política de transformação estrutural, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo iniciou durante o governo de Mario Covas (1995 a 1998)⁷ um amplo projeto de reforma educacional que atingiu todos os professores e alunos do ensino fundamental e médio.

Vinda de surpresa, não dando muito tempo para que os professores se organizassem politicamente, a “Escola de Cara Nova”, nome dado ao conjunto de medidas adotadas na educação paulista, conseguiu cumprir seus objetivos, ao menos aqueles do ponto de vista institucional e oficial. De acordo com Oliveira (2003, p. 45), as reformas que foram implementadas nesse período estavam afinadas com as

⁷ Período corresponde ao primeiro governo de Mario Covas (PSDB). Em 1998 ele foi reeleito e ficou no poder até a sua morte em 2001 quando foi substituído pelo vice-governador Geraldo Alckimin. O pacote de reformas que teve início em 1995 prosseguiu no segundo mandato de Mario Covas e no atual governo do PSDB no Estado de São Paulo (2003-2006).

orientações globais para a educação, verificando-se forte relação entre a política educacional, a política econômica e o papel do Estado na democratização do ensino.

Com um projeto estrategicamente articulado o governo lançou as bases para uma grande reforma educacional que levou aproximadamente cinco anos para ser concluída, tempo que de acordo com Oliveira (2003) foi necessário para a criação de condições que dessem sustentação à implementação da reforma, como por exemplo:

Reorganizou as escolas, de modo a garantir ambientes e materiais pedagógicos adequados às diferentes faixas etárias; descentralizou verbas para que as escolas pudessem ter maior autonomia na aquisição dos recursos necessários ao desenvolvimento do seu trabalho; ampliou a carga horária das escolas; garantiu horas semanais para discussão pedagógica dentro das escolas, contratou universidades públicas e particulares para capacitar os professores da rede; criou diversas oportunidades de recuperação dos alunos com defasagens. (OLIVEIRA, 2003, p. 67)

A grande reforma da escola pública paulista, a “Escola de Cara Nova”, teve o início de sua implementação em 1995 e impôs aos professores mudanças como a progressão continuada, a avaliação externa, a reorganização escolar da rede física, as salas ambientes, a implantação de projetos, a flexibilização do ensino médio e outras medidas que foram incorporadas à rotina escolar, procurando com o seu discurso, convencer pais e professores que as escolas deveriam ser organizadas por faixas etárias, deveriam funcionar em salas-ambiente, que os professores deveriam ser “professores-reflexivos” e construtores do projeto pedagógico da escola.

Como discordar de pontos defendidos pelo discurso oficial, como o que afirma que o professor deve ser sujeito de seu trabalho ou que a escola deve ser lócus da formação? Como discutir que uma escola bem equipada pode atender melhor uma

clientela com faixa etária específica? Como negar que os professores devem ser protagonistas de seu trabalho? Quem discorda da importância do professor coordenador na articulação pedagógica das escolas? Ou ainda da necessidade da autonomia escolar na resolução de problemas e elaboração de planos de gestão ou aplicação de recursos financeiros?

No pacote de reformas que chegou às escolas paulistas percebe-se claramente a apropriação de algumas bandeiras progressistas, tais como a democratização da gestão, a valorização da escola como locus da formação, o reconhecimento do professor como sujeito, entre outras. Para tanto, as reformas utilizaram uma retórica chamativa e convincente que transformaram essas bandeiras em instrumentos de defesa neoliberal. Entre as bandeiras defendidas pelos movimentos sindicais na década de 80 e apropriadas pelas reformas educacionais está a proposição legal da função de professor coordenador pedagógico, expandindo a função antes restrita ao Ciclo Básico à quase totalidade das escolas da rede pública de ensino.

No contexto em que se defendia a autonomia da escola, a importância do desenvolvimento profissional dos professores, o professor-reflexivo e a escola como locus da formação, fez-se necessário a presença dos coordenadores pedagógicos para garantir a implementação e o acompanhamento das reformas educacionais. De certa forma, a implantação do professor coordenador pedagógico no movimento de reforma dos anos 90 repetiu, em partes, a criação da função dentro do Ciclo Básico nos anos 80. Estaria a criação da função ligada aos momentos de reformas educacionais? Em outros cenários políticos a função também se faria necessária? Por que uma reivindicação progressista foi incorporada ao pacote de reformas?

Trabalhamos com a hipótese de que a função de professor coordenador pedagógico foi incorporada à reforma mais como um mecanismo de controle e de disseminação de propostas do que como uma função de articulação do trabalho coletivo, essa sim, uma bandeira progressista. Dessa forma, talvez a função tenha sido necessária no pacote de reformas da Secretaria de Educação como uma alavanca para que as propostas da “Escola de Cara Nova”, tais como, progressão continuada, sala-ambiente, flexibilização, projeto de reforço e recuperação, avaliação externa, saíssem a contento.

Em documentos da Secretaria de Educação (1998) são indicadas como condições necessárias para a implementação da proposta “Escola de Cara Nova”, o acompanhamento dos docentes pelos professores coordenadores pedagógicos, a quem caberia monitorar o processo ensino-aprendizagem, orientar sobre a utilização dos dados das avaliações externas, propor atividades de reforço e recuperação que levassem os alunos a atingirem os objetivos esperados e estimular a implantação de práticas pedagógicas diferenciadas.

Os documentos da “Escola de Cara Nova”, assim como a legislação que regulamentou a função utilizam uma retórica progressista e novamente convincente. A Resolução SE nº 28/96 que regulamentou o trabalho e o processo de escolha do professor coordenador pedagógico, trouxe também uma série de considerações sobre a importância da função do PCP e apresentou logo em suas linhas iniciais uma justificativa para a regulamentação da função:

A Secretaria da Educação, considerando a importância:
- do processo de construção coletiva do projeto pedagógico das escolas,
visando à melhoria da qualidade do ensino;

- da articulação e da integração das ações pedagógicas da unidade escolar, objetivando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem;
- do planejamento, acompanhamento e avaliação dos projetos de reforço e recuperação da aprendizagem e conseqüente diminuição dos índices de evasão e repetência;
- de as reuniões coletivas dos docentes contarem com uma coordenação, que favoreça momentos de reflexão pedagógica voltados para o aperfeiçoamento ou atualização em serviço;
- de um trabalho articulado entre a unidade escolar e o sistema de Supervisão e a Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino, a fim de que esta possa garantir a integração do currículo no ensino fundamental e médio. (SÃO PAULO, 1997, p. 107)

De acordo com a Resolução, as atribuições do professor coordenador pedagógico são eminentemente pedagógicas: articular e integrar ações pedagógicas; planejar, acompanhar e avaliar os projetos de recuperação e reforço; coordenar as reuniões coletivas, favorecendo momentos de reflexão; garantir a articulação do currículo através da articulação entre a escola e a Delegacia de Ensino. Para viabilizar o trabalho a ser desenvolvido pelos professores coordenadores pedagógicos, também foi estabelecido legalmente um horário semanal de encontro com os professores. Este momento, que deveria ser organizado e direcionado pelo PCP, ficou conhecido como HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e deveria servir prioritariamente para a reflexão e o estudo dos professores que, em parceria, deveriam encontrar propostas e alternativas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem das escolas.

Do momento inicial em que foram implementadas as primeiras reformas da “Escola de Cara Nova” e entre elas a regulamentação da função de PCP, passaram-se quase uma década e neste período muita coisa mudou, fazendo com que o cotidiano escolar e o trabalho docente não passassem imune às decisões da Secretaria de Estado da Educação.

Assim, conhecer de perto o trabalho docente no contexto das reformas educacionais é se aproximar dos inúmeros condicionantes que interferem na prática pedagógica. É enxergar o docente como sujeito que convive com dilemas cotidianos, que sofre e se sente impotente quando não consegue reagir às determinações legais. É respeitá-lo como sujeito que resiste e insiste como profissional da educação pública. O docente não se faz profissional de uma hora para outra, ele constrói um corpo de saberes que serve de base para o ensinar e que provém de diferentes fontes, tais como a formação para a docência, a socialização primária, a escolarização anterior, os livros didáticos, as experiências próprias, os ciclos de vida profissionais etc, sendo, portanto, um protagonista do cotidiano escolar.

Acreditando nesta tendência e considerando uma perspectiva que considere os elementos sociais, históricos e culturais da prática docente e seus vários paradoxos é que nos propomos a pesquisar o professor coordenador pedagógico. Essa perspectiva pressupõe analisar o professor dentro de um contexto que envolve um trabalho cotidiano marcado pelas determinações centralizadoras e burocráticas, mas também pela mobilização de saberes que têm grande importância no exercício da função. Pressupõe considerar a escola como lócus da formação continuada, mas também como instituição que agrega diferentes poderes e interferências sociais, culturais e econômicas que estão continuamente em contradição em função dos interesses diversos entre sujeitos da educação e reformas educacionais.

Neste contexto, como podemos caracterizar o trabalho do professor coordenador pedagógico? Ele é sujeito ou objeto das reformas educacionais? É um técnico que cumpre ordens ou um protagonista da prática educativa? Depois de regulamentada a função de professor coordenador pedagógico ele é um par dos professores que

exigiram historicamente a legalização da função? Ou os PCPs, reivindicação histórica dos professores, foram engolidos pela centralização burocrática e pelo caráter a-histórico das reformas? Para responder nossos questionamentos analisaremos nas próximas seções a trajetória do professor coordenador nas escolas públicas do Estado de São Paulo e as dificuldades e possibilidades que este trabalho apresenta no contexto das reformas educacionais atuais. Para isso, analisaremos a legislação, documentos oficiais, pesquisas produzidas na área de supervisão escolar, pesquisas sobre o cotidiano escolar que trazem subjacente o trabalho do coordenador pedagógico e especificamente estudos recentes que abordam a função do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas.

Seção 2

Avanços e recuos na trajetória da coordenação pedagógica nas escolas públicas paulistas

Uma necessidade sentida durante os nossos estudos sobre a coordenação pedagógica foi estabelecer a conexão e a distinção da mesma em relação à supervisão escolar. A distinção entre estas duas atividades remonta aos anos 70 e ao estabelecimento legal dos planos e carreiras do magistério no Estado de São Paulo, estado que priorizou a criação de atividades de naturezas distintas e com atribuições diferenciadas. Tal fato causa muitas vezes confusões quando se analisa a bibliografia brasileira sobre a supervisão escolar, já que muitas vezes quando se fala em supervisão na realidade está se referindo ao trabalho que no Estado de São Paulo é realizado pelo coordenador pedagógico.

Falar em supervisão pedagógica no Estado de São Paulo não é o mesmo que se referir a esta figura em outros estados brasileiros. A partir da Lei nº 5692/71 que previu a regulamentação dos cargos e funções na educação brasileira, cada estado adequou o seu sistema de ensino de acordo com os interesses e objetivos próprios. Assim, no Estado de São Paulo, diferentemente de outros estados do país, se instala uma clara distinção entre o supervisor e o coordenador pedagógico que merece maiores esclarecimentos.

Rangel (2002) é a única autora que encontramos que aborda a variação de nomenclaturas que derivavam da habilitação em Supervisão Escolar, generalizando a função e o trabalho realizado pelas diferentes nomenclaturas:

Pensar a ação supervisora é também pensar a maneira como se intitula, pois o nome é, essencialmente, uma identificação, uma atribuição de identidade. Retomando-se a trajetória dessa análise desde o final dos anos 80, observa-se que persiste não um nome, mas uma nomenclatura, ou seja, um vocabulário, um conjunto de termos com que se mantêm – até final dos anos 90 – os diversos modos, variáveis nos Estados e nas escolas, de designar a ação do supervisor. Incluem-se nessa terminologia as expressões supervisão, supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, orientação pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, coordenação de turno, coordenação de área ou disciplina. (RANGEL, 2002, p. 75)

Na década de 70, quando o trabalho do supervisor é legalmente previsto para todas as escolas do país através da reestruturação dos cargos e carreiras do magistério, o Estado de São Paulo faz uma opção em separar as atividades de supervisão e de coordenação pedagógica⁸, diferenciando-se, portanto, de outros estados do país onde esta distinção não existe⁹.

A institucionalização e a presença dos supervisores educacionais ou pedagógicos nas escolas brasileiras é fato que remonta mais especificamente à década de 1970. Compreender a institucionalização da supervisão passa pela contextualização da educação brasileira e de suas necessidades dentro de diferentes períodos históricos. Assim, apoiando-nos em Kuenzer (2002) e Saviani (2002), podemos afirmar

⁸ Dizemos oficialmente porque a função foi legalmente dividida em supervisão e coordenação pedagógica nesta década. Mas, antes da distinção legal, já havia ocorrido uma experiência com a coordenação pedagógica no Estado de São Paulo nas chamadas Escolas Experimentais e Vocacionais. A experiência positiva da coordenação pedagógica nestas escolas, talvez explique a opção pela separação entre coordenação e supervisão e a distinção em relação aos outros estados do país.

⁹ Não encontramos em documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação as razões para esta opção.

que a partir da década de 70 intensificou-se a influência do modelo de racionalidade técnica na educação, acentuando-se a fragmentação do trabalho docente e a separação entre as atividades intelectuais e as de ação pedagógica, ocasionando um grande fosso entre os docentes e os chamados técnicos da educação.

A influência do modelo de racionalidade técnica favoreceu também a separação entre o pensar e o fazer no interior das escolas, provocando o aparecimento de uma estrutura organizacional e curricular verticalizada, hierarquizada e fragmentada, ou como sugere Kuenzer (2002), *“a divisão capitalista faz com que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos”* e nesta relação:

A escola, por sua vez, se constituiu como uma das formas de materialização dessa divisão, ou seja, como espaço, por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração de conhecimentos. Assim, a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz essa fragmentação, por meio de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão. (KUENZER, 2002, p.52-53)

Esse modelo de educação que separa o pensar do fazer no interior das escolas foi essencial para a institucionalização da supervisão no país, pois da mesma forma que na produção industrial, influenciada pelo sistema produtivo taylorista-fordista¹⁰, o

¹⁰ Segundo Silva (2001), Frederick Taylor revolucionou os processos tradicionais de trabalho na indústria americana no início do século XX através dos Princípios da Administração Científica em que propunha uma organização empresarial baseada na seleção e treinamento dos trabalhadores, a padronização das ferramentas, o pagamento por produção e a implantação da supervisão e do planejamento industrial separando nitidamente o planejamento e a execução do trabalho. Para Taylor, a organização industrial é vista como um organismo racional de produção. Já Henry Ford foi o responsável pela contribuição da indústria para a formação da teoria clássica da administração, defendia a especialização da mão-de-obra, a existência de rotinas de trabalho pré-estabelecidas e a standardização da produção. O sistema

supervisor na educação adquiriu um papel importante no controle do sistema educacional. Fusari (1997, p. 54) ironicamente questiona essa visão de supervisão, perguntando, *“se o processo de produção melhorou com a supervisão, por que não expandi-la para outros segmentos da sociedade, dentre eles a educação?”*.

A institucionalização da supervisão também é fruto da Reforma do Curso de Pedagogia. Este curso, modificado através do Parecer nº 252/69, visou uma adequação ao modelo da racionalidade técnica e teve como resultado a obrigação dos cursos de Pedagogia de oferecerem diferentes habilitações, tais como a Administração Escolar, a Orientação Educacional, a Inspeção Escolar e a Supervisão Escolar, fragmentando e especializando o trabalho do “pedagogo generalista”¹¹. A nova estrutura do curso de Pedagogia foi polêmica e demonstrou claramente a influência do tecnicismo na educação, imprimindo à formação do pedagogo uma clara distinção entre o pensar e o fazer pedagógico, ou seja, foi um produto da fragmentação técnico-racional que não comportava a totalidade da realidade escolar. Saviani (2002), apresenta o seguinte posicionamento sobre as alterações dos cursos de Pedagogia:

A introdução das habilitações nos cursos de Pedagogia se dá no âmbito da concepção que convencionei chamar de “pedagogia tecnicista” que, a partir de 1969, foi assumida oficialmente pelo aparelho de Estado brasileiro visando à sua implementação em todo o país. No limite, o anseio da pedagogia tecnicista era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. E isso era obtido por meio da racionalização que envolvia o planejamento do processo sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundário, isto é, subordinando-os à organização “racional” dos meios. Em suma, o que se buscou foi aplicar a “taylorização” ao trabalho pedagógico, visando à sua objetivação por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas, tal como o fizera Taylor em relação ao trabalho industrial. (SAVIANI, 2002, p. 30)

produtivo taylorista-fordista ultrapassou a influência industrial e teve consequências também na organização escolar.

¹¹ Expressão utilizada por Saviani (2002, p. 29) ao se referir ao pedagogo como “técnico da educação” antes da reforma do curso de Pedagogia.

A estrutura do curso de Pedagogia e a criação das habilitações, entre elas a supervisão, sustentava-se em um modelo de “professor-aplicador” cuja prática profissional apoiava-se na aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos elaborados por especialistas que visavam atingir os resultados esperados. Dickel (2001, p. 49) afirma que nesta concepção *“aos professores, ‘obreiros de uma fábrica’, caberia a aplicação de currículos ‘empacotados’, preparados por projetistas acadêmicos como ‘sistema de abastecimento’”*. Na relação de trabalho priorizada por este modelo o supervisor era o especialista, aquele que elaborava o que deveria ser implantado nas escolas e o professor era o executor.

Na década de 70 também foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5692/71) que modificou a estrutura de funcionamento das escolas brasileiras que, a partir daquele momento, passaram a ser organizadas em Ensino de 1º e 2º Graus, ampliando a obrigatoriedade escolar para oito anos, encerrando o caráter terminal apresentado pelas séries primárias e incluindo a preocupação evidente com a preparação dos alunos para o mundo do trabalho. A mesma lei que reorganizou o ensino brasileiro também foi a responsável pela exigência normativa da reestruturação dos sistemas estaduais de ensino em relação aos cargos e funções do magistério, já que em seu Artigo 36 ordenava que *“em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estructure a carreira do magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema”*. Provavelmente para auxiliar os governos estaduais na elaboração dos estatutos, o Ministério da

Educação e Cultura elaborou um documento conhecido como Plano de Implantação¹² sugerindo a presença dos supervisores nas unidades escolares para acompanhar cotidianamente as atividades pedagógicas.

Desta forma, a partir deste momento os estados brasileiros realizam adequações em seus estatutos para atender as prerrogativas legais, reorganizando entre outras coisas, os cargos e carreiras do magistério. A influência da racionalidade técnica na educação brasileira deixou marcas na estruturação dos sistemas de ensino e provocou através da lei a consolidação de uma rede de trabalho hierárquica no interior das escolas. Os estatutos e planos de carreira do magistério surgidos nos anos 70 foram responsáveis por elucidar legalmente a estrutura vertical e hierarquizada nos diferentes sistemas de ensino, demonstrando a distinção entre o profissional do magistério (o professor) e o especialista, representado pelos administradores, orientadores e supervisores entre outros.

Entretanto, apesar da supervisão estar relacionada às mudanças políticas e educacionais dos anos 70 e ter sua expansão relacionada à influência do modelo de racionalidade técnica, encontramos registros da existência desse trabalho junto às escolas na história da educação brasileira (Nagle, 2001; Saviani, 2002; Mitrulis, 1993). Há registros de pessoas que realizavam trabalhos que tinham identificação com a ação de supervisionar, ou seja, mesmo em outros momentos históricos já havia um trabalho de fiscalização do trabalho docente, repasse de orientações dos órgãos superiores e controle externo do processo ensino-aprendizagem. Saviani (2002), por exemplo,

¹² O Plano de Implantação lançado pelo Ministério da Educação e Cultura é citado no documento *Supervisão Pedagógica em Ação* da Secretaria de Estado da Educação (1981). Apesar de ter procurado em diferentes locais, entre eles a própria Secretaria, o Centro de Referência Mario Covas e diferentes bibliotecas, não conseguimos ter acesso ao referido documento. Segundo informações de uma antiga supervisora, esse documento estabelecia as diretrizes para a elaboração dos Estatutos e suas possíveis adequações ao contexto da LDB nos diversos estados brasileiros.

aponta que a idéia de supervisão remonta a implantação do Ratio Studiorum pelos padres jesuítas nos primeiros tempos de colonização do país.

Nagle (2001) também apresenta indícios da presença da ação de supervisão nas escolas. De acordo com este autor, no início do século XX, mais precisamente na década de 20, a educação brasileira passou por um processo de profissionalização com o aparecimento dos técnicos responsáveis pela estruturação da administração escolar, que a partir deste momento passou a ter um perfil mais burocrático, submetendo os serviços educacionais às diretrizes administrativas e técnicas da Diretoria Geral da Instrução. Nesse sentido, o Estado estabeleceu as condições para a explícita separação entre a parte administrativa e técnica das escolas, normatizando a vida escolar através da difusão das competências dos diferentes profissionais que nela atuavam, entre eles os *inspetores regionais* que exerciam o papel de supervisores das escolas (Nagle, 2001).

Da década de 20 até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases em 1971, com raras experiências diferenciais, a “supervisão” das escolas foi realizada pelos inspetores de ensino. Os inspetores ficaram conhecidos no sistema educacional através de suas famosas visitas às escolas e, segundo Mitrulis (1993), acabaram se constituindo em um verdadeiro “*folclore pedagógico*”. Ainda segundo esta pesquisadora, o inspetor tinha a atribuição de visitar as escolas primárias, acompanhando e verificando as ações pedagógicas e desenvolvendo atividades que iam da pura verificação burocrática ao incentivo, orientação técnica e ajuda efetiva ao professor (Mitrulis, 2003).

A função de inspetor escolar era exercida por professores ou diretores que tivessem reconhecida experiência no magistério. Desta forma, a inspeção escolar era vista como um dos mais altos cargos da hierarquia escolar, numa relação que

valorizava os saberes da experiência profissional. Em um estudo sobre as práticas de inspeção escolar no Estado de São Paulo, Mitrulis (1993) afirma que na escola primária a valorização dos professores mais velhos era uma decorrência natural do trabalho docente, onde o saber da experiência era visto como uma forma de manutenção da tradição e de um modelo educacional aceito e consagrado pelo tempo, ou seja, uma possibilidade de preservação da cultura escolar. Em um trabalho marcado por aspectos contraditórios, os inspetores são ainda lembrados ora com temor e ora com saudosismo. Mitrulis (1993) analisando relatos de ex-professores, diretores e inspetores de ensino afirma a ambivalência no trabalho da inspeção escolar, já que o inspetor era os olhos visíveis do sistema educacional, repassando às escolas orientações vindas das Delegacias de Ensino e fiscalizando o trabalho burocrático. Mas, ao mesmo tempo, o bom inspetor era aquele capaz de orientar seus professores nos diferentes assuntos relacionados ao saber docente.

Assim, os inspetores são lembrados com nostalgia por alguns ex-professores como figuras paternas que muito lhes auxiliaram no início da carreira e são ao mesmo tempo lembrados com pouca alegria por outros professores e até mesmo alunos¹³ que se recordam dos momentos de tensão quando da visita do inspetor à escola. Essa ambivalência no trabalho talvez esteja relacionada aos diferentes contextos político-sociais, às determinações legais e aos diferentes objetivos da educação ao longo da época de atuação dos inspetores de ensino.

¹³ Através de conversas com pessoas de nossa família ouvimos declarações sobre as visitas dos inspetores. Eles se lembram de quando a professora recebia a visita dos inspetores e de seu visível nervosismo diante da situação. Eles também se recordam que os alunos ficavam apreensivos, pois eram submetidos a perguntas feitas pelos inspetores a respeito do conteúdo da série que estudavam.

A bibliografia analisada também registra uma experiência com a supervisão pedagógica no Brasil na década de 50. Saviani (2002), Lima (2002), Fusari (1997) e Garcia (1995) afirmam que na nesta década ocorreu um acordo entre o governo brasileiro e o governo norte-americano denominado PABAE, Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar, que formou a primeira turma de supervisores, especificamente com esta nomenclatura, para atuar no processo educativo do primário, objetivando-se a modernização do ensino e a preparação do professor leigo. Neste momento, o supervisor se firma como um disseminador da política modernizadora norte-americana no Brasil. Lima (2002) se refere a este momento como:

Fruto de uma política de alianças entre Brasil e Estados Unidos, a inspeção aparece no cenário educacional brasileiro na década de 1950, de forma “modernizada”, com a denominação de supervisão escolar, para garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista, que trazia em seu bojo a concepção de educação como alavanca da transformação social. (LIMA, 2002. p. 71)

O PABAE veio revestido com a ideologia capitalista e de um caráter inovador na área da Pedagogia, demonstrando uma clara preocupação com os meios a serem utilizados pela educação e com o controle sobre os professores, influência advinda da produção industrial norte-americana, onde o supervisor tinha um papel específico no controle do processo produtivo e na eficácia de seus resultados. Esta rígida relação entre supervisor-escola-professor reafirmava o caráter fragmentário e controlador da racionalidade técnica, como demonstra Alonso (2002):

A expressão supervisão tem sido utilizada na organização industrial como atividade técnica especializada, intermediária entre o operário e a

administração, com o objetivo de acompanhar e controlar a execução do trabalho, interpretando as decisões tomadas em nível superior e garantindo o cumprimento das metas estabelecidas. Tal conceito esteve atrelado a conceitos tradicionais de administração totalmente superados, baseados na divisão radical entre concepção e execução, trabalho manual e intelectual, administração e execução. Assim concebida, a supervisão está sempre associada a um cargo e corresponde a uma determinada posição na hierarquia. (ALONSO, 2002, p. 170)

Partindo dessas experiências anteriores de supervisão no âmbito escolar, seja através da inspeção ou da supervisão no PABAE, e com um contexto sócio-político favorável, como já salientamos, a década de 70 foi marcada pela expansão deste cargo nas escolas brasileiras. A legislação, a Reforma do Curso de Pedagogia, a ditadura militar e a influência da racionalidade técnica foram alguns dos elementos que favoreceram a institucionalização e a consolidação do cargo de supervisor. Nos anos que se seguiram à regulamentação do cargo de supervisor se fragiliza qualquer trabalho crítico-pedagógico no interior das escolas. Saviani (2002), Alonso (2002), Cunha (2002) indicam que nos anos que se seguiram o supervisor reduziu suas funções aos trabalhos de ordem administrativa, burocrática e de controle externo na implantação das determinações oficiais. Cunha (2002), analisando a trajetória da supervisão escolar na década de 70, argumenta que:

É certo que a divisão social do trabalho chegou à escola com o intuito de manter o controle e relativizar o papel político da docência. Também é evidente que a supervisão – bem já expressa o nome – veio reforçar uma estrutura intermediária de poder que poderia favorecer a burocratização das mentes e a assepsia da docência. (CUNHA, 2002, p. 89)

Este papel do supervisor como fiscalizador e interlocutor das políticas educacionais oficiais, motivou no final da década de 70 e início da década seguinte uma

grande crítica em relação a esta função. A crítica, segundo Saviani (2002), assentava-se na tentativa oficial de negar a função política da supervisão, tentando firmá-la como atividade neutra no contexto educacional. No II Encontro Nacional de Supervisores realizado em 1979, Saviani (2002) argumentou que a supervisão não é apenas uma função técnica, mas fundamentalmente política:

A função do supervisor é uma função precipuamente política e não principalmente técnica, isto é, mesmo quando a função do supervisor se apresenta sob a roupagem da técnica ela está cumprindo, basicamente, um papel político. E acrescentava que, em termos conservadores, em termos dos interesses dominantes, em termos dos interesses da elite que controla a sociedade, a supervisão cumpre tanto mais eficazmente a sua função política quanto menos esta função é explicitada; ou seja: quanto mais ela se apresenta sob a roupagem de procedimentos técnicos, tanto mais ela é eficaz na defesa dos interesses socialmente dominantes. (SAVIANI, 2002, p. 32)

A defesa do papel político da supervisão escolar intensificou-se com a abertura política dos anos 80 e a possibilidade de realizar críticas ao sistema escolar estabelecido. Norteada pelas discussões que ocorreram no país no período pós-ditadura militar, a supervisão escolar foi colocada como objeto de críticas sobre a educação, como nos afirma Alonso (2002) quando argumenta que o supervisor foi apontado como um dos responsáveis pelo insucesso escolar e pelo controle externo das escolas.

As críticas às ações do supervisor como controlador do trabalho docente e disseminador das políticas governamentais emergiram do interior do próprio movimento nacional de supervisores e dos sindicatos de professores (Alonso, 2002; Saviani, 2002). Em um contexto favorecido pelos ideais progressistas de valorização da escola e do professor, democratização do ensino e modificação da gestão escolar, surgiu um amplo

movimento de análise e reorientação do trabalho de supervisão no Brasil que passou a defender a re-significação da supervisão no cenário educacional.

Desta forma, imbuídos pelos ideais democráticos, os movimentos dos supervisores e dos professores defenderam nos anos 90 um processo de redescoberta da supervisão, que deveria ser re-significada como função necessária e facilitadora nos processos de mudança da gestão escolar. As novas possibilidades de gestão escolar possibilitariam ao supervisor exercer um papel fundamentalmente político na articulação do projeto político pedagógico das escolas, alterando suas rígidas estruturas de poder e favorecendo o processo de valorização do professor como sujeito da educação (Saviani, 2002; Alonso, 2002; Alarcão, 2002, Kuenzer, 2002).

A defesa da supervisão como uma função política implica também em uma nova visão de professor, um professor que também realiza um papel político e que é ao mesmo tempo sujeito e objeto da política educacional. Assim, a supervisão enquanto atividade burocrática e de representação da hierarquia de poder, fruto da racionalidade técnica dos anos 70, convive com uma atividade política e fruto da democratização dos anos 80.

Atualmente podemos afirmar que a separação entre supervisão e coordenação pedagógica extrapola a simples distinção de nomenclatura, já que ao supervisor foi destinado o trabalho mais burocrático e centrado em unidades de administração (Delegacias de Ensino), de onde acompanham um número relativamente elevado de escolas¹⁴. As visitas dos supervisores às escolas são esporádicas e não raramente

¹⁴ Atualmente não há um número fixo de escolas a serem acompanhadas pelos supervisores, sendo que o número varia em função das escolas atendidas pelas Diretorias de Ensino e o número de supervisores presentes em seu quadro administrativo. Na Diretoria de Ensino de Bauru (SP) o número de unidades correspondentes a um supervisor varia entre 10 e 20 escolas.

acompanhadas da verificação burocrática de documentos sobre o trabalho escolar, como verificação de livro ponto, atas de reuniões de pais, atas de conselho de escola, análise de balancetes da Associação de Pais e Mestres etc. De acordo com Fusari (1997, p. 29) isso ocorreu porque *“a Secretaria Estadual não priorizou a função e/ou cargo de supervisor nas escolas, mas o da supervisão escolar nas Delegacias de Ensino”*, deixando reservado às escolas o trabalho de coordenação pedagógica.

No Estado de São Paulo, o acesso ao cargo de supervisor se dá através de concurso público de ingresso, no qual podem participar pessoas com uma experiência mínima de cinco anos na docência, com formação em Pedagogia e habilitação em Supervisão Escolar (São Paulo, 1986, p. 39). A aprovação em concurso público permite o ingresso e a efetivação do supervisor no quadro de funcionários da Secretaria da Educação, garantindo uma estabilidade no trabalho e a inclusão na hierarquia de poder do sistema público de ensino.

A presença dos supervisores nas Diretorias de Ensino, intituladas até meados da década de 90 como Delegacias de Ensino (nome que parece remeter a polícia, vigilância, cumprimento da ordem), tem outras implicações na educação paulista. Alonso (2002, p. 170) argumenta que *“por estar alocada na D.E, a supervisão educacional em São Paulo teve sua imagem associada ao poder, ao sistema, mais que às escolas e aos professores”*. Assim, os professores raramente enxergavam os supervisores como parceiros, estabelecendo-se uma distância geográfica e uma relação hierárquica de poder entre docentes e supervisores. Esse relativo isolamento pedagógico provocou, de acordo com a APEOESP (1996) e Teixeira (1988), reivindicações para a alocação de um profissional que desempenhasse a função

supervisora no interior das escolas, objetivando-se o fortalecimento do trabalho coletivo e o favorecimento de momentos de reflexão sobre a prática pedagógica.

O profissional reivindicado pelos professores para aglutinar o trabalho pedagógico nas escolas nada tem a ver com a rigidez e o poder associados aos supervisores. O que os professores e as associações da categoria reivindicavam era um profissional que estivesse na escola e acompanhasse as atividades pedagógicas realizadas pelos docentes, ou seja, pretendia-se ter um coordenador pedagógico, o que Rangel (2002) conceitua como:

“Co-ordenar” é organizar em comum, é prever e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas, numa mesma série, e na mesma disciplina, em todas as séries, aplicando-se a diferentes atividades, a exemplo da avaliação e elaboração de programas, de planos de curso, da seleção do livro didático, da identificação de problemas que se manifestam no cotidiano do trabalho, solicitando estudo e definição de critérios que fundamentem soluções.

A *coordenação* implica criar e estimular oportunidade de organização comum e de integração do trabalho em todas as suas etapas. (Rangel, 2002, p. 76-77)

A coordenação pedagógica é prevista legalmente como um cargo a ser preenchido mediante concurso público de provas e títulos por professores que tenham no mínimo três anos de efetivo exercício na rede estadual e formação em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar (São Paulo, 1986, p. 39). A aprovação em concurso público dá direito ao coordenador pedagógico de escolher uma unidade escolar para acompanhar as atividades pedagógicas, objetivando uma maior proximidade com o corpo docente e discente, portanto uma atividade distinta daquela exercida pelos supervisores que centram suas atividades em um local de trabalho externo.

Na estrutura hierárquica da rede de ensino paulista existem cargos e funções. Os cargos são preenchidos mediante concurso público de provas e títulos, regulamentados por editais que permitem ao aprovado se efetivar no serviço público estadual, garantindo estabilidade no emprego e incorporação ao quadro de funcionários da Secretaria de Educação. A função é sempre uma ocupação temporária porque não está atrelada a realização de um concurso público de ingresso e efetivação, portanto não é prevista legalmente como um cargo a ser ocupado sem tempo definido. O acesso a uma função se dá através de designações, ou seja, autorizações para que um funcionário da Secretaria de Educação realize temporariamente atividades previstas no Estatuto do Magistério.

A supervisão escolar e a coordenação pedagógica são cargos previstos na estrutura legal do funcionalismo público estadual e somente podem ser ocupados por aprovados em concursos estaduais. Já o professor coordenador pedagógico é ocupante de uma função temporária que não se submete aos concursos de efetivação na rede. Essas três atividades profissionais – supervisão, coordenação pedagógica e professor coordenador pedagógico – se distinguem do ponto de vista legal e principalmente em relação às atividades realizadas junto às unidades escolares, apresentando trabalhos de natureza distintas.

A distinção da função de professor coordenador pedagógico em relação aos cargos de supervisor e coordenador pedagógico é fundamental para entender o papel que atualmente este profissional desempenha nas escolas, onde desde meados dos anos 80, com experiências pontuais ou mais generalizadas, está procurando articular o trabalho coletivo.

O coordenador pedagógico é responsável nas unidades escolares, entre outras coisas, pelas ações de parceria entre professores-alunos-comunidade, pela articulação coletiva do projeto pedagógico das escolas e pelas ações de formação e orientação aos professores, sendo, portanto um trabalho de grande importância nas escolas. Apesar desta importância, a presença dos coordenadores pedagógicos nas escolas públicas paulistas foi marcada por uma trajetória de descontinuidade da Secretaria da Educação diante dos projetos educacionais por ela implantados e dos desejos dos professores que durante vários anos reivindicaram um profissional na escola para realizar este trabalho de natureza pedagógica (Teixeira, 1988; São Paulo, 1996). Da mesma forma, a coordenação pedagógica sofreu influência de diferentes momentos políticos e diferentes concepções pedagógicas que se refletiram nos mais variados projetos de reformas educacionais que foram implementados no Estado de São Paulo.

Registros específicos sobre a coordenação pedagógica em São Paulo datam da década de 60 com a criação das escolas experimentais e vocacionais, tais como a Escola Experimental da Lapa, o Vocacional e a Escola de Aplicação da USP (Tamberlini, 2001; Fusari, 1997; Silva Jr., 2002; Garcia, 1995). De acordo com Tamberlini (2001), essas escolas apresentavam uma organização curricular diferenciada e flexível, a possibilidade de realização de projetos interdisciplinares, uma diversidade de recursos materiais e propostas progressistas de administração e gestão escolar. Neste contexto que favorecia o trabalho coletivo e o fortalecimento de relações democráticas, deu-se início ao trabalho de coordenação pedagógica na rede estadual,

constituindo-se, apesar de serem experiências pontuais, como um dos mais importantes projetos educacionais paulistas no século XX¹⁵.

Desta forma, a coordenação pedagógica nasce junto com a inovação educacional e com a possibilidade de concretização de uma escola com projetos diferenciados e não regulares. A atuação do coordenador pedagógico no interior destas escolas é fruto de uma concepção progressista de educação em que uma nova forma de gestão escolar e de processo ensino-aprendizagem foi testada. O papel dos coordenadores nestas escolas não tinha relação com a centralização burocrática e a hierarquização do poder defendida pelo tecnicismo, mas procurava-se fazer da coordenação uma função de articulação pedagógica. Os coordenadores pedagógicos tiveram grande participação no processo de formação continuada de professores que ocorria nestas escolas e que permitia, de acordo com Fusari (1997, p.5), *“o contato com o que era mais avançado nas teorias educacionais em geral, numa tentativa deliberada de, opondo-nos ao ensino tradicional, gestarmos novas características de uma pedagogia renovada”*.

Infelizmente não encontramos muitos registros detalhados do papel desempenhado pelos coordenadores pedagógicos nas escolas experimentais e vocacionais, mas podemos supor que a experiência positiva do trabalho realizado nestas escolas tenha influenciado a possibilidade legal de criação do cargo de

¹⁵ Apesar de atualmente serem reconhecidas como experiências positivas no campo educacional, os Colégios Vocacionais e a Escola de Aplicação não eram valorizadas com o mesmo ímpeto na década de 70. Em artigo que analisa as inovações de ensino, Werebe (1989) se refere a essas experiências paulistas como a “grande ilusão pedagógica”, já que, de acordo com ela as experiências foram bem sucedidas porque contaram com condições privilegiadas de trabalho (programas, horários, escolha de professores, presença de coordenadores de áreas, pequeno número de alunos, presença de alunos com elevado nível intelectual e sócio-econômico), o que garantiu um rendimento escolar acima da média. A mesma autora afirma que, de modo geral, as técnicas postas em prática nestas escolas não poderiam ser estendidas a totalidade da rede de ensino paulista, embora isso fosse o desejado.

coordenador pedagógico que foi previsto pela primeira vez em 1974 no Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo (Lei 114/74), lei que regulamentou a criação dos cargos e funções da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Este estatuto, através dos artigos 10 e 12¹⁶ determinou que a Coordenação Pedagógica ficasse na categoria de função, sendo que do coordenador se exigia ser portador de curso superior de graduação em Pedagogia, preferencialmente com habilitação em Supervisão Escolar e ter no mínimo cinco anos de exercício docente na carreira do magistério (Teixeira, 1988). Neste estatuto aparece também pela primeira vez a função de professor coordenador pedagógico¹⁷ de quem se exigia para a ocupação da função ter curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em pelo menos uma das disciplinas em que devia atuar e ter no mínimo três anos de efetivo exercício docente na carreira do magistério (Teixeira, 1988). Assim, o coordenador pedagógico deveria ser um especialista com formação em Pedagogia, enquanto que o professor

¹⁶ Artigo 10 – São funções do quadro do magistério:

I – Assistente de Diretor de Escola

II – Coordenador Pedagógico

III – Professor-Coordenador

Artigo 12 – Haverá em cada escola 1 (um) Coordenador Pedagógico.

Parágrafo único – A designação para a função de Coordenador Pedagógico será feita na forma que dispuser o regulamento e deverá recair em professor que tenha:

1- curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em Pedagogia;

2- preferencialmente, habilitação específica em Supervisão Escolar;

3- ter no mínimo 5 (cinco) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério. (São Paulo, 1976 p. 141)

¹⁷ O Estatuto do Magistério (Lei 114/74) apresenta em seu texto a função de professor-coordenador no Artigo 13:

Artigo 13 – Poderá haver Professor-Coordenador de áreas do Currículo Pleno, de acordo com a amplitude e a organização básica da escola, na forma que dispuser o regimento escolar.

Parágrafo único – A designação para função de Professor-Coordenador deverá recair em Professor que tenha:

1- curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em, pelo menos, uma das disciplinas integrantes da área em que deva atuar;

2- no mínimo 3 (três) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério. (São Paulo, 1974, p. 142)

coordenador pedagógico seria apenas um licenciado em qualquer disciplina do currículo escolar.

Entre as atividades relacionadas ao trabalho do coordenador pedagógico estavam as 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. As atribuições do coordenador pedagógico seriam técnicas, o que nos parece bastante adequado ao momento histórico que privilegiou o racionalismo técnico na educação e a visão de um professor como objeto de mudanças e determinações superiores que deveria obedecer e executar o que os especialistas pensavam e elaboravam. O professor coordenador pedagógico, de quem não se exigia a formação específica em Pedagogia, iria trabalhar com os professores, auxiliando-os nas discussões curriculares e na implantação de novos programas e métodos de ensino.

O Estatuto do Magistério de 1974 estabelece, nos requisitos para preenchimento dos cargos e funções, que o coordenador pedagógico e o professor coordenador pedagógico ocupariam as funções através da designação de professores. De acordo com o estatuto a designação para preenchimento destas funções deveria ser posteriormente regulamentada, o que ocorreu, segundo Teixeira (1988), apenas no final de 1975. Como requisito para a designação de coordenador pedagógico foi colocada, além das exigências de formação e experiência já apresentadas, a necessidade de realização e aprovação dos professores em uma prova seletiva elaborada pela Secretaria da Educação que permitia o desempenho da função em escolas

consideradas carentes¹⁸. De acordo com Teixeira (1988), a função de professor coordenador pedagógico é apontada pelas entidades representativas do magistério como uma das falhas do Estatuto, já que esta deveria ficar “à mercê da boa vontade das autoridades” para que fosse regulamentada.

Desta forma, atendendo a exigência de realização de prova para a ocupação da função de coordenador pedagógico, são realizadas na década de 70 algumas seleções com o objetivo de classificar os professores interessados em trabalharem nas unidades escolares¹⁹. A primeira prova de seleção ocorreu em 1976 e teve sua classificação oficial publicada no Diário Oficial de 26/10/76, permitindo a posse dos coordenadores em 1977 em escolas de 2º grau²⁰. A segunda prova seletiva ocorreu em 1977, com classificação divulgada no Diário Oficial de 15/01/1977. Entretanto, é necessário lembrar que essas provas de seleção permitiam aos professores apenas a ocupação temporária de uma função, já que a coordenação pedagógica não era prevista legalmente como um cargo que permitisse a efetivação na rede estadual.

Teixeira (1988, p.162) afirma que as entidades de classe ligadas ao magistério e alguns deputados estaduais criticaram acirradamente o texto do Estatuto do Magistério de 1974, pois alegavam que o mesmo havia sido elaborado sem a participação de representantes da educação. A pressão destes grupos e a realização de uma prolongada greve em 1978 levaram o governo estadual a propor um novo projeto de lei

¹⁸ Não há uma explicitação dos critérios levados em conta pela SEE/SP para se considerar uma escola como carente.

¹⁹ Encontramos em nossas pesquisas em Diários Oficiais da década de 70 referência a três provas de seleção para a função de coordenador pedagógico.

²⁰ De acordo com a coordenadora pedagógica Ady Joanina Grassi Fernandes, que participou deste primeiro processo seletivo, os diretores foram convocados pela Secretaria de Educação para receberem orientações sobre o trabalho do coordenador e as possibilidades de um trabalho integrado dentro das escolas. Segundo ela, isso se fez necessário por ter sido a primeira experiência mais ampla com a coordenação pedagógica no Estado de São Paulo.

complementar que visava a reformulação do estatuto, de cujas discussões participariam alguns representantes das classes de docentes e especialistas da educação escolhidos pelo governo, atendendo em partes algumas reivindicações dos professores.

Desta forma, no final da década de 70 foi aprovada a Lei Complementar nº 201/78. Essa lei, que dispunha sobre o Estatuto do Magistério, substituiu a legislação anterior que estava em vigor desde 1974. Neste novo estatuto, a Coordenação Pedagógica foi transformada em cargo, exigindo-se para tal “*habilitação específica de grau superior, correspondente à licenciatura plena e experiência docente mínima de 5 (cinco) anos*” (São Paulo, 1979, p. 45). O Estatuto do Magistério de 1978 também apresentou em suas Disposições Transitórias (Capítulo X) um fato determinante para os professores que estavam ocupando a função de coordenador pedagógico nas escolas e que haviam anteriormente sido aprovados em provas seletivas que lhes permitiram a ocupação da função. O novo estatuto transformou em cargos de coordenador pedagógico os professores efetivos que estavam naquele momento no exercício da função. Assim, aqueles que ocupavam temporariamente a função de coordenador pedagógico puderam, de acordo com as orientações legais²¹, se efetivar no cargo e serem incorporados à hierarquia administrativa da Secretaria de Educação²².

O professor coordenador pedagógico não recebeu atenção semelhante, já que o Estatuto do Magistério aprovado em 1978 continuou a incluir esta atividade como função do magistério, prevendo em seu artigo 7º que “*além dos postos de trabalho*

²¹ 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 da 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. (São Paulo, 1978, p. 60)

²² A prova seletiva a que se refere o Artigo 17 das Disposições Transitórias do Estatuto do Magistério foi realizada em 1978 e teve sua classificação publicada no Diário Oficial de São Paulo, página 20, no dia 14/06/1978.

correspondentes aos cargos e funções-atividades do Quadro do Magistério, haverá, na lotação da Secretaria da Educação, postos de trabalho de Professor-Coordenador, privativos de ocupantes de cargos docentes". Assim, o professor coordenador pedagógico continuou a ser uma função que deveria ser ocupada por professor efetivo que tivesse curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em pelo menos uma disciplina da área do currículo em que deveria atuar e experiência mínima de três anos como docente da rede estadual (São Paulo, 1979, p. 45). Apesar de estar previsto legalmente, a função de professor coordenador pedagógico não se traduziu em ações práticas, caracterizando-se como uma lei que tinha valor apenas no papel.

E, mesmo com a coordenação pedagógica não houve um avanço prático para a extensão da função. Apesar da previsão legal do Estatuto do Magistério de 1978 abrir possibilidade de realização de concursos para a coordenação pedagógica, poucos foram os professores que ocuparam esse cargo. Contando apenas com os professores que de acordo com a Disposição Transitória foram efetivados no cargo de coordenador pedagógico, poucas escolas tiveram a presença deste profissional até o final dos anos 70. Os cargos em vacância em função de exonerações e aposentadorias não foram preenchidos e, portanto, houve um desaparecimento gradativo da coordenação pedagógica nas escolas estaduais de São Paulo²³.

²³ Há registro nos anexos da Lei 444/85 que demonstram que em 1985 o Estado de São Paulo contava com apenas vinte e cinco coordenadores pedagógicos efetivos. Em dados de 1995, apresentados por Garcia (1995) nota-se que o número de coordenadores pedagógicos efetivos na rede estadual era de vinte e dois coordenadores. Em meados de 2003 procuramos pessoalmente a Secretaria da Educação para tentar obter informações atuais sobre o número de pessoas que ainda ocupavam o cargo de coordenação pedagógica em São Paulo. O responsável pelo atendimento não soube informar se ainda há algum ocupante do cargo de coordenador pedagógico na ativa. Fizemos uma segunda tentativa de contato via e-mail e novamente recebemos a informação de que a Secretaria dispunha apenas de dados sobre os ocupantes da função de professor coordenador e não sobre o cargo de coordenador pedagógico. Em função da falta de dados atuais sobre esse cargo e partindo do ano de realização da última prova para coordenador pedagógico (1978), podemos supor que provavelmente os ocupantes do cargo já estejam aposentados.

Nos anos seguintes, a luta pela democratização da sociedade colocou a educação como foco dos ideais progressistas. Houve uma intensificação da atividade sindical, bem como das reivindicações por uma escola mais justa e democrática. Fruto desta abertura política, a educação pública conheceu na década de 80 projetos de reformulação pedagógica que pregavam um novo olhar sobre a educação. A democratização política e a chegada ao poder de partidos de oposição foram fundamentais para a implantação de projetos inovadores no campo educacional.

A eleição de Franco Montoro em 1982, resultado da abertura democrática e da participação popular nas decisões políticas, representou um marco na educação paulista. Apoiando-nos em Cunha (1995), podemos afirmar que este governo implantou uma série de reformas que deram início às inovações pedagógicas que transformaram o contexto educacional dos anos 80. Como já afirmamos na seção anterior, o governo de Franco Montoro criou medidas transformadoras para o enfrentamento dos problemas da escola pública paulista, como por exemplo, a reorganização das Diretorias Regionais de Ensino, a criação dos Conselhos Municipais de Educação, a construção de novas escolas, os investimentos na melhoria da merenda escolar, as melhorias das condições de trabalho do professor, a criação dos Conselhos de Escolas, a reformulação dos currículos e a implantação do Ciclo Básico em 1984²⁴.

A implantação do Ciclo Básico, que permitia o prosseguimento dos estudos entre a 1ª e a 2ª série do Primeiro Grau foi um fato decisivo para que a função de professor coordenador pedagógico, prevista legalmente desde 1974, se tornasse real. Para acompanhar e auxiliar o professor frente à alteração curricular proposta pelo Ciclo

²⁴ O Ciclo Básico foi instituído através do Decreto 21.833 de 28 de dezembro de 1983 e começou a funcionar no ano letivo de 1984.

Básico, foi introduzida nas escolas que ofereciam classes de 1ª e 2ª séries a figura do professor coordenador pedagógico cuja escolha deveria ser realizada pelo grupo de professores que elegeria entre os docentes alguém para realizar temporariamente o trabalho de articulação pedagógica (Cunha, 1995). Christov (2001), em sua tese de doutorado sobre os saberes dos coordenadores pedagógicos, apresenta a seguinte afirmação sobre este momento de mudança:

O ciclo básico trouxe uma nova concepção de alfabetização e a oportunidade para os professores e alunos permanecerem durante seis horas na escola, ampliando a jornada e, ainda, trazendo aos professores o HTP – horário de trabalho pedagógico, remunerado em duas horas semanais. Recoloca-se também, com o Ciclo Básico, o coordenador que deveria orientar os professores alfabetizadores no interior do espaço escolar. (CHRISTOV, 2001, p. 107)

Há registros também de que a função de coordenação pedagógica foi estendida para outras escolas da rede estadual, porém, sempre visando à implantação de projetos específicos da Secretaria da Educação, como foi o caso do Projeto Noturno. Este projeto foi executado em 152 escolas estaduais durante os anos de 1984 e 1985 e tinha o objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem dos alunos do noturno através da elaboração de propostas de melhorias específicas para cada unidade escolar. No Projeto Noturno a coordenação pedagógica também era exercida por um professor eleito entre os seus pares e que deveria organizar as reuniões pedagógicas e acompanhar a implantação das propostas de melhoria. Almeida (1998), em um artigo que analisa o impacto do referido projeto, aponta o papel decisivo do professor coordenador pedagógico como “alavanca” para as mudanças que ocorreram nas escolas participantes:

De concreto, as escolas foram atendidas em seu pedido de um professor para coordenar o Projeto Noturno (eleito por seus pares) e de 2 horas semanais remuneradas para reuniões. Apesar do curto período de tempo de sua execução, o Projeto Noturno foi a medida de maior impacto até hoje tomada para a melhoria do ensino noturno, na rede estadual. Em função dele, a maioria das escolas apresentou como pontos positivos: diminuição do índice de evasão; melhor relacionamento professor-aluno; mudança das técnicas de ensino, propiciando dinamização das aulas; concentração de esforços dos professores e melhor rendimento dos alunos.

Um ponto em comum apresentado pelas escolas estudadas foi o papel do coordenador como ponto de apoio, como alavanca para as mudanças que nela ocorreram. (ALMEIDA, 1998, p. 21-22)

Provavelmente, a experiência positiva com a implantação do professor coordenador nestes dois projetos de inovação pedagógica tenha incentivado o poder público a continuar garantindo a existência da função também no novo Estatuto do Magistério (Lei 444/85). O novo Estatuto do Magistério, vigente até os dias atuais, foi elaborado e aprovado durante o governo Montoro²⁵ (1983-1986) sob a perspectiva da abertura democrática e da participação popular. Desde a década de 80, os profissionais do magistério reivindicavam um estatuto que fosse elaborado com a participação das entidades e que tivesse as propostas docentes incorporadas legalmente. Entre essas propostas estavam a alteração da jornada docente, a progressão funcional e a reorganização do quadro do magistério e de seus cargos e funções.

Em relação à carreira foi mantido o cargo de Coordenador Pedagógico, de quem se exigiria para o ingresso mediante concurso, a formação em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar e experiência mínima de três anos na docência²⁶.

²⁵ O governo de André Franco Montoro, considerado progressista e democrático, é lembrado ainda hoje pelos professores da rede estadual. As alterações no plano de carreira e um novo Estatuto do Magistério eram reivindicações dos professores desde o final da década de 70 e foram atendidas durante sua administração.

²⁶ De acordo com o Anexo I do Estatuto do Magistério (Lei 444/85, p. 39) o Coordenador Pedagógico deveria apresentar como requisitos para o provimento de cargo licenciatura plena em Pedagogia com habilitação específica em Supervisão Escolar e ter, no mínimo, 3 (três) anos de docência e/ou de especialista de educação, de 1º e 2º graus, no caso de ingresso e ter 3 (três) anos de efetivo exercício,

Outro aspecto do estatuto que pode ser considerado um avanço é o Artigo 21 da Seção IV que apresenta as condições legais para a regulamentação do trabalho do professor coordenador pedagógico (PCP)²⁷, até então prevista em outros estatutos, mas não regulamentada.

A regulamentação da função de professor coordenador pedagógico abriu a possibilidade dos professores com alguma experiência profissional assumirem as atividades pedagógicas nas escolas públicas estaduais, mas a lei também tratou a coordenação de maneira genérica, não especificando claramente as atribuições ou a diferença entre ser coordenador de matérias afins ou coordenador de projetos. Talvez pelo caráter genérico das disposições legais, ela não se traduziu em ações concretas e imediatas para a expansão da função do professor coordenador pedagógico na rede estadual, sendo que até o final dos anos 80 apenas as escolas com Ciclo Básico²⁸ continuavam a contar com a presença do PCP.

Em 1991, já no governo de Antonio Fleury Filho, ocorreu a implantação do Projeto Escola Padrão²⁹, que estabelecia algumas unidades escolares para trabalharem

no cargo de docente e/ou especialista de educação, do Magistério Público Oficial de 1º e 2º graus, da Secretaria de Estado da Educação, do Estado de São Paulo, no caso de acesso.

²⁷ Artigo 21 – A designação do Professor Coordenador, com validade por um ano, será precedida de escolha entre os docentes da unidade escolar, pelos seus pares, à época do planejamento escolar, recaindo a preferência dentre ocupantes de cargo de docente, e suas funções serão exercidas sem prejuízo da docência.

1º - Para designação prevista no “caput”, o docente deverá ter 3 (três) anos de exercício no Magistério Público Oficial de 1º e/ou 2º graus da secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

2º - Poderá haver Professor Coordenador de matéria, de matérias afins, de cursos e/ou projetos, na forma a ser regulamentada. (SÃO PAULO, 1986, p.17-18)

3º - Pelo desempenho das funções de coordenação de que trata o ‘caput’, ao docente serão atribuídas até 16 (dezesesseis) horas-aula, na forma a ser regulamentada.

²⁸ O coordenador de Ciclo Básico trabalhava apenas com os professores de 1ª e 2ª séries, enfatizando a alfabetização numa perspectiva sócio-construtivista e a implantação do projeto de atividades matemáticas (AM).

²⁹ O projeto Escola Padrão foi uma das bandeiras políticas do governador Luiz Antonio Fleury Filho (1991-1994). De acordo com informações obtidas em 01/03/2003 no site www.fleuryfilho.com.br, o projeto contou com um convênio assinado com o Banco Mundial que destinou US\$ 18 milhões para a implantação de mudanças em 2.225 escolas públicas estaduais.

em um regime diferenciado, podendo desfrutar de maiores benefícios em relação às demais escolas estaduais. Entre estes benefícios estavam: maior valorização salarial, regime de dedicação exclusiva, utilização de recursos materiais diferenciados (bibliotecas equipadas, videotecas, kits tecnológicos, laboratórios portáteis etc), maior autonomia da direção³⁰, elaboração de um plano de gestão específico, projeto político pedagógico individualizado, autonomia do conselho escolar e a presença da coordenação pedagógica. Nestas escolas a coordenação pedagógica era formada pela coordenação geral (coordenação do diurno e coordenação do noturno) e coordenação de áreas ou matérias afins³¹, sendo que o coordenador de área não se desvinculava totalmente da sala de aula, dividindo sua carga horária entre o trabalho com os pares e o exercício da docência.

Nas Escolas Padrão, o PCP era um professor escolhido por seus pares com o aval do Conselho de Escola, experiência semelhante anteriormente ocorrida com o Projeto Noturno e com o Ciclo Básico, mas que se colocou como uma novidade ao ser utilizada como estratégia de escolha dos coordenadores em escala maior, principalmente se considerarmos que o Projeto Noturno que abrangeu 152 escolas correspondeu a menos de 10% do número de escolas envolvidas na Escola Padrão, sendo que neste projeto 2.225 escolas foram beneficiadas com a coordenação pedagógica. A forma de escolha dos professores coordenadores pedagógicos também foi considerada democrática, o que permitiu um avanço na gestão escolar e uma divisão da responsabilidade da escolha com o grupo de professores, pais e alunos.

³⁰ A autonomia do diretor de escola permitia, entre outras coisas, contratar ou dispensar professores, desde que observadas as metas e objetivos de trabalho estabelecidas no Plano de Gestão e direcionar as verbas recebidas em função das necessidades da unidade escolar.

³¹ A coordenação de área apresentava semelhanças com o trabalho realizado nos Ginásios Vocacionais, sendo que nestes ginásios a função também era desempenhada por um professor experiente que coordenava seus colegas sem desvincular-se da sala de aula.

Os anos finais da década de 90 foram marcados pelo fim da Escola Padrão e pela imposição de reformas educacionais que alteraram profundamente o cotidiano das escolas públicas paulistas. A “Escola de Cara Nova” promoveu alterações sem precedentes na rede pública de ensino, impondo aos professores mudanças como a progressão continuada, a reorganização escolar, as salas ambientes, a implantação de projetos, a flexibilização do ensino médio e outras. Entre as medidas que chegaram às unidades escolares através do pacote da “Escola de Cara Nova” está a implantação da função de professor coordenador pedagógico em todas as escolas públicas com mais de dez classes em funcionamento, sendo que os professores coordenadores trabalhariam prioritariamente com ciclos de ensino diferentes, já que a partir da reorganização da rede estadual realizada em 1995 foram separadas as escolas de Ciclo I, Ciclo II e Ensino Médio³².

A expansão da função para todas as escolas foi garantida com a publicação da Resolução SE nº 28 de 4 de abril de 1996³³ que dispõe sobre o processo de escolha para a designação de professor para exercer as funções de coordenação pedagógica.

³² Ciclo I – 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, Ciclo II – 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio – 1ª a 3ª série que correspondem ao antigo curso colegial.

³³ Artigo 1º - As unidades escolares da rede estadual de ensino contarão com professor designado para exercer as funções de coordenação pedagógica, atendidas as disposições da legislação vigente, observados os seguintes critérios:

I – um professor para a coordenação pedagógica nas escolas que mantenham, no mínimo, 12 (doze) classes funcionando em dois ou mais turnos;

II – dois professores para a coordenação pedagógica, nas escolas que mantenham, no mínimo, 12 classes funcionando, em dois ou mais turnos, no período diurno, e, no mínimo, 10 classes no período noturno.

Parágrafo Único – No cômputo das classes a que se referem os incisos I e II, devem ser incluídas as de Educação Especial e de Ensino Supletivo.

Artigo 2º - Ao docente designado para exercer as funções de coordenação pedagógica caberá assessorar a direção de escola na articulação das ações pedagógicas e didáticas e subsidiar o professor no desenvolvimento de seu trabalho.

Artigo 3º - a designação para as funções de coordenação pedagógica, de competência do Diretor de Escola, será precedida de escolha realizada nos termos da presente resolução.

Artigo 4º - Poderá ser designado para as funções de coordenação o docente que contar, no mínimo, com 3 (três) de exercício no Magistério Público Oficial do Estado de 1º e 2º Graus. (SÃO PAULO, 1997, p. 106-107)

De acordo com esta resolução, a escolha dos professores seria feita através de um processo que envolveria a realização de uma prova escrita eliminatória elaborada pelas Diretorias de Ensino, apresentação de uma proposta de trabalho individualizada para cada unidade escolar, eleição pelos pares e ratificação da escolha pelo Conselho de Escola³⁴. Diante deste quadro os professores e o Conselho de Escola passaram a ter a grande responsabilidade de escolher entre os pares aquele que ocuparia transitoriamente a função de professor coordenador pedagógico.

Dizemos transitoriamente, porque a Resolução SE nº 28/96 estabelece também que o professor escolhido deve passar anualmente pelo aval do Conselho de Escola, que decide pela sua permanência ou não na função. De acordo com informações do Estatuto do Magistério de 1985 e da Resolução SE nº 28/96, a designação do professor coordenador pedagógico tem validade por um ano e é precedida de avaliação anual por seus pares, que mediante o trabalho realizado, podem reconduzir ou não os professores à função.

A grande novidade desta resolução foi, além de garantir na prática aquilo que já se anunciava legalmente, permitir que qualquer professor com mais de três anos de exercício no magistério paulista pudesse exercer a função de PCP, independente de sua formação inicial, o que o desobrigava tanto de ser formado em Pedagogia com

³⁴ A Instrução Anexa da Resolução SE nº 28 de 4 de abril de 1996 apresenta as etapas do processo de escolha dos professores coordenadores pedagógicos nas escolas. De acordo com a Instrução (p. 107) o processo de escolha de docentes para exercerem funções de coordenação pedagógica será realizado mediante prova escrita e proposta de trabalho, de acordo com as seguintes etapas:

- a) inscrição dos interessados na própria Unidade Escolar;
- b) realização de prova objetiva de 40 (quarenta) questões;
- c) divulgação da classificação dos candidatos;
- d) apresentação da proposta de trabalho ao corpo docente pelos candidatos classificados;
- e) indicação, pelo corpo docente da escola, do candidato cuja proposta de trabalho foi a preferida da maioria;
- f) ratificação, pelo Conselho de Escola, da indicação efetuada;
- g) designação, pelo Diretor, do docente indicado.

habilitação em Supervisão Escolar quanto de acumular uma larga experiência profissional. Desta forma, a Secretaria da Educação possibilitou aos professores sem habilitação específica e com alguma experiência profissional, assumir a tarefa de coordenação pedagógica. O professor coordenador pedagógico seria afastado das suas aulas, no caso do PCP do período diurno, e receberia um salário por 40 horas semanais de trabalho cumpridas na escola, recebendo, portanto, um salário igual ao docente com uma jornada de trabalho de 33 horas/aulas³⁵. Já o PCP eleito para a coordenação do período noturno, teria uma carga horária de 24 horas semanais e poderia continuar com a docência em até 8 horas/aulas semanais, totalizando as 40 horas de trabalho que compõe a jornada integral do professor.

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

Diversamente às severas críticas recebidas pelo pacote de reformas da “Escola de Cara Nova” pelas forças sindicais e a pela imensa maioria dos professores, a criação da função de professor coordenador pedagógico em 1996 foi digna de comemoração, pois de acordo com o sindicato (São Paulo, 1996, p. 7) se tratava de uma reivindicação antiga na luta dos professores por uma escola pública democrática e de qualidade.

³⁵ A única distinção em termos de gratificação entre o professor e o PCP se dá no pagamento do bônus educacional pago no início do ano letivo para todos os profissionais da educação. Durante a definição do bônus o PCP é incluído na categoria de gestores da educação, o que lhe permite receber um valor um pouco maior quando comparado aos seus pares. O valor do bônus é definido anualmente pela Secretaria da Educação e não tem critérios definidos legalmente para definição de valores.

Entretanto, o mesmo documento da APEOESP que apontava a função como uma conquista indiscutível, também a colocava como *“fonte de novas responsabilidades e preocupações”*, já que não bastava a presença formal do professor coordenador nas escolas, mas havia necessidade de que as condições de trabalho fossem garantidas no sentido de favorecer a articulação do projeto pedagógico e propiciar momentos coletivos de reflexão e troca das práticas educativas para a construção de uma escola pública de qualidade.

Desta forma, a preocupação com a formação dos professores coordenadores pedagógicos transformou-se em foco central para a APEOESP, o maior sindicato estadual dos professores, que iniciou em julho de 1996 um curso de formação para os novos ocupantes da função³⁶ com o objetivo de auxiliá-los no reconhecimento do papel político e profissional deste trabalho. Almeida (2000, p. 6), afirma que o projeto de formação concebido e desenvolvido pelo sindicato procurava articular as dimensões técnico-pedagógica e política-sindical, buscando contribuir na constituição da identidade profissional do professor. A preocupação do sindicato com questões que extrapolavam as reivindicações corporativas situava-se também numa concepção mais ampla de formação profissional e de transformação da escola:

Esse projeto procura superar a concepção individualista de formação, centrada no professor e organizada à margem do seu desenvolvimento profissional. Para tanto defende que a mudança da profissionalidade e o aperfeiçoamento dos professores devem ser entendidos como um modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, evolutivo e continuado, que precisa estar referenciado nos contextos que determinam a prática. Nessa medida, o desenvolvimento dos professores passa a ser produzido num espaço mais amplo, que é a

³⁶ O curso foi apresentado com o tema “Reinventando a escola: a construção da prática pedagógica coletiva”. O projeto coordenado por sindicalistas e pesquisadores (Selma Garrido Pimenta, José C. Fusari, Silvia M. Manfredi e Maria Isabel de Almeida), foi uma tentativa de oferecer amparo político e pedagógico aos novos ocupantes da função através de encontros regionais e de publicações específicas, os chamados Cadernos de Formação.

escola, o que implica em enfocar todos os aspectos implicados na prática docente. (ALMEIDA, 2000, p. 5)

O projeto da APEOESP, “Reinventando a escola: a construção da prática pedagógica coletiva”, demonstrou grande preocupação com a formação dos PCPs, com a construção de uma escola pública de qualidade e uma crença no papel do professor como sujeito de mudanças no interior das escolas.

Segundo dados da própria APEOESP, no 1º encontro de professores coordenadores pedagógicos organizado pelo sindicato participaram 3.300 professores das mais diferentes regiões do Estado. Nesta ocasião, foi realizada uma pesquisa de amostragem com 525 coordenadores escolhidos aleatoriamente. Entre estes apenas 26,3% disseram acreditar que a Secretaria da Educação fizesse alguma coisa para prepará-los para o exercício da função, fato este que provavelmente estimulou o Sindicato a continuar seu trabalho de amparo pedagógico e político junto aos PCPs. No entanto, a presença dos coordenadores pedagógicos nos cursos de formação foi se reduzindo ao longo do seu período de realização³⁷. Assim, a elevada participação dos PCPs no 1º Encontro Estadual realizado em julho de 1996, cai para 915 coordenadores presentes no 5º Encontro Estadual realizado em julho de 1997³⁸.

³⁷ Os encontros sistemáticos foram encerrados em 1999, mas o sindicato permanece publicando os Cadernos de Formação, principalmente no início de cada ano letivo, quando o PCP terá a responsabilidade de organizar o planejamento nas unidades escolares.

³⁸ Não há como provar uma interferência direta da Secretaria da Educação neste trabalho de formação dos coordenadores organizado pelo sindicato. Se houve alguma interferência ela foi bastante disfarçada, não havendo uma proibição explícita da participação dos ocupantes da função nestes encontros. Entretanto, informações extra-oficiais de membros da APEOESP, dizem que, coincidentemente, eram marcadas reuniões oficiais para o mesmo período de realização dos encontros, acarretando em convocação dos professores coordenadores pelas Diretorias de Ensino. Em outras situações, não era concedida dispensa de ponto para a participação dos PCPs nos encontros, arcando os mesmos com as faltas ou contando com a boa vontade dos diretores que permitiam a participação dos PCPs e assumiam a responsabilidade pela dispensa.

Uma grande preocupação da APEOESP em relação à função do professor coordenador pedagógico foi a organização das horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) dentro das escolas. A organização das reuniões e a coordenação dos professores nas atividades de reflexão e atualização em serviço era uma atribuição legal dos PCPs que deveriam buscar com os professores propostas e alternativas para melhorar o processo ensino-aprendizagem nas escolas. A preocupação do sindicato com a organização dos HTPCs estava relacionada ao risco que os professores coordenadores pedagógicos corriam ao transformarem esse horário em uma atividade rotinizada e burocratizada. A APEOESP defendia que os professores coordenadores precisavam ter um novo olhar sobre a escola e os seus sujeitos, já que a partir daquele momento o PCP não era apenas um professor, mas o sujeito responsável pela articulação pedagógica da escola. Tal preocupação pode ser demonstrada no Caderno de Formação nº zero lançado pela APEOESP em julho de 1996:

Se o fato de “conhecer o terreno” onde atuará permite ao professor-coordenador uma inserção mais orgânica na vida da escola, é preciso lembrar que, agora, sua ação ocorrerá numa perspectiva diferente daquela de professor. Até então cabia-lhe, como bom profissional, o domínio de sua área específica; o desenvolvimento competente das atividades docentes; a busca de articulações do seu trabalho com o de outras áreas afins; o bom relacionamento com os alunos; preocupando-se com as soluções de suas dificuldades e, ainda, contribuir com o bom andamento do coletivo escolar no sentido de garantir a realização de um bom ensino. Sem dúvida, essas atribuições constituem a base de formação de identidade do professor que, ano após ano, vai sendo constituída no processo de vivência profissional. E é nesse processo, que é pessoal e único, que ele estabelece seus compromissos sociais e profissionais e forma seu “olhar de professor”. Isso caracterizou até o momento a vivência do professor-coordenador.

Na nova função, ter presente o olhar de professor sobre as necessidades da escola será uma referência fundamental para sua atuação, mas um passo além precisa ser dado. Agora será necessário uma compreensão da totalidade dessa realidade escolar, capaz de apreender os locais e os momentos onde uma precisa intervenção pode desatar os nós e agilizar o trabalho. Em suma, estamos dizendo que ser professor-coordenador é diferente de ser professor. (SÃO PAULO, 1996, p. 8)

Os Cadernos de Formação da APEOESP também se preocuparam em divulgar experiências bem sucedidas dos professores coordenadores pedagógicos e oferecer sugestões para uma melhor articulação do trabalho coletivo. Um aspecto apontado em boa parte do material do sindicato é a necessidade dos professores coordenadores pedagógicos estimularem os espaços de troca de experiências e de reflexão no interior das escolas, favorecendo a articulação da teoria e prática e a facilitação dos processos formativos do professor. Assim, atribui-se um status aos relatos, as experiências compartilhadas e as situações vividas pelos professores:

O impasse colocado entre prática “alienada” e prática “errada” pode ser superado pela perspectiva que toma o cotidiano escolar como lugar de criação e invenção. Essa perspectiva possibilita uma análise diferenciada das práticas que ocorrem no interior das escolas. Assim, tornam-se preciosos elementos de reflexão o exemplo, a experiência, as situações vividas pelos profissionais do ensino. Sob essa nova perspectiva de análise do cotidiano escolar, ganha importância ímpar a troca de experiências. Refletindo-se sobre trocar experiências, necessita-se, desde logo, precisar o que significa uma experiência de prática pedagógica e o sentido de trocá-la com o outro. Poderíamos pensar, simplesmente, que uma experiência de prática pedagógica é uma ação (ou conjunto de ações) desenvolvida no cotidiano escolar que merece reflexão, justamente por sua possibilidade de apropriação em outros contextos diferentes daquele em que ela foi originalmente gerada. Nesse espaço, coloca-se como necessário o papel do PCP como elemento integrador. (SÃO PAULO, 1996, p. 10)

Do momento inicial em que foi regulamentada a função e escolhidos os primeiros professores coordenadores pedagógicos passaram-se pouco mais de oito anos e a função não passou imune às transformações que foram provocadas pelas reformas educacionais, principalmente pela verticalização das decisões da SEE/SP. Para os novos professores coordenadores pedagógicos, que assumiram a função depois de 1999, o sindicato não dispensou a mesma atenção com que atendeu as primeiras turmas. Também podemos afirmar que a própria Secretaria de Estado da Educação

mostra-se ausente nos processos de formação e acompanhamento do trabalho dos professores coordenadores pedagógicos³⁹

Em 2002, a Secretaria de Estado da Educação publicou um documento intitulado “Perfis do Diretor e do Professor Coordenador da Rede Estadual Paulista” (São Paulo, 2002), onde apresentou os resultados de um questionário respondido pelos diretores e PCPs no ano 2000 quando esses sujeitos foram convocados para receberem as orientações da avaliação externa SARESP nas Diretorias de Ensino. Este documento aponta que o Estado de São Paulo tem atualmente 6.678 professores desempenhando a função de coordenador pedagógico em 5.543 escolas de ensino fundamental do ciclo I e II e em escolas de ensino médio, sendo que os ocupantes da função são prioritariamente do sexo feminino (78,6%) e encontram-se principalmente na faixa etária acima de 31 anos, sendo 22,1% entre 31 e 35 anos, 24,2% entre 36 e 40 anos e 42,5% acima de 41 anos. Em relação ao tempo de experiência docente, o relatório aponta que 2,9% dos PCPs lecionam em um período menor que 5 anos, enquanto que 35,3% lecionam entre 5 e 10 anos, 33,4% são professores há um período entre 10 e 15 anos, 13,2% lecionam entre 15 e 20 anos e 15,2% exercem a docência há mais de 20 anos, sendo que 52% dos PCPs são professores de 5ª a 8ª séries.

O relatório da SEE/SP também apresenta informações sobre a participação dos professores coordenadores pedagógicos na gestão escolar, nas práticas pedagógicas e nas atividades relativas à capacitação dos professores. Os dados apontados são bastante significativos em relação ao trabalho do PCP, demonstrando que eles têm participação fundamental na reorganização do currículo, no planejamento escolar, na

³⁹ Informações extra-oficiais dizem que apenas algumas Diretorias de Ensino demonstram preocupação com a formação continuada dos PCPs, sendo que em alguns casos ocorrem reuniões quinzenais de coordenadores, quando estabelecem temas a serem estudados e aprofundados nas escolas.

formação dos docentes, no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, na interlocução escola-comunidade e na possível implementação de novas atividades em sala de aula. Entretanto, os dados apresentados, apesar de serem numericamente animadores, podem não corresponder à realidade apresentada nas escolas, já que a própria Secretaria da Educação acusa:

A orientação de que fosse estabelecido um momento na Diretoria de Ensino para que eles, longe de suas atribuições, pudessem responder ao questionário com maior tranquilidade, pode ter gerado uma circunstância não esperada, de cautela, propícia à escolha de alternativas de resposta que transmitissem uma imagem mais positiva de sua atuação pedagógica. (SÃO PAULO, 2002, p. 17)

Se a própria Secretaria da Educação admite que a imagem refletida sobre os professores coordenadores pedagógicos no relatório é mais positiva do que pode ser na realidade, faz-se necessário buscar outras pesquisas ou estudos que sob outra ótica assumam o desafio de explicar essa função de grande valia na constituição de espaços coletivos de discussão, mas que na prática apresenta-se com muitos problemas, o que nos leva a concordar com Werebe (1989, p. 254) quando afirma que *“no Brasil a distância que separa os textos legais do que existe na realidade tem sempre sido enorme. Nossa legislação escolar está repleta de intenções grandiosas, de proposições excelentes que não passam de letra morta”*. Dessa forma, a distância legal entre a função, as condições de trabalho e a prática dos professores coordenadores pedagógicos são enormes, o que não significa que não existam experiências positivas com o trabalho de coordenação realizado pelos professores.

Neste contexto, quais as dificuldades e possibilidades dos professores coordenadores pedagógicos para o exercício da função? Para verificar essas questões

utilizamos como referência a análise de pesquisas recentes que nos permitiram contextualizar o atual trabalho do PCP nas escolas públicas paulistas. Os resultados desta análise serão apresentados na próxima seção.

Seção 3

O TRABALHO DOS PROFESSORES COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL PAULISTA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Um balanço de pouco mais de oito anos de regulamentação e presença dos PCPs no interior das escolas públicas paulistas revela que eles se deparam com desafios e problemas cotidianos que ocasionaram sentimentos de descontentamento e insatisfação, sejam estes do próprio professor coordenador pedagógico em relação a seu trabalho ou dos docentes em relação aos pares escolhidos para ocuparem a função.

Muitas questões surgem nesse cotidiano impactado pelas reformas educacionais, promovidas em grande parte com os financiamentos das agências internacionais. Em um cenário com escolas separadas por ciclos, progressão continuada, salas-ambientes e avaliação externa, entre outras medidas reformistas, como os professores coordenadores pedagógicos estão realizando o seu trabalho? Que características e dificuldades podem ser apontadas no trabalho cotidiano dos PCPs? Visando problematizar essas questões optamos por analisar o que as pesquisas recentes revelam sobre o trabalho cotidiano dos professores coordenadores pedagógicos.

Com esse objetivo, privilegiamos pesquisas especificamente voltadas ao trabalho do professor coordenador pedagógico⁴⁰ e estudos que analisassem o trabalho docente no contexto das reformas educacionais paulistas, apresentando o trabalho do PCP como subjacente ao cotidiano escolar. Esse exercício de busca aponta a presença de quatro teses de doutorado, seis artigos derivados de pesquisas realizadas por docentes de universidades paulistas e três artigos resultantes de teses e dissertações. Também identificamos três artigos provenientes de pesquisas em andamento. O quadro abaixo sintetiza os estudos analisados:

TESES DE DOUTORADO	ARTIGOS DE PESQUISA		PESQUISAS EM ANDAMENTO
	Produzidos por docentes	Oriundos de teses ou dissertações	
Christov (PUC/SP) 2001	Dias-da-Silva e Lurencetti (2002)	Clementi (2001)	Franco (2001)
Clementi (PUC/SP) 2001	Mate (1998)	Torres (2001)	Franco (2000)
Guilherme (UNESP) 2002	Garrido (2000)	Christov (2001)	Sarmento (2000)
Avellar (UNESP) 2002	Placco (2002)		
	Souza (2001)		
	Fusari (2000)		

⁴⁰ Vale registrar que o material para pesquisa é bastante escasso, havendo necessidade de “garimpar” as produções acadêmicas recentes para descobrir o que elas estão falando sobre os professores coordenadores pedagógicos. Essa dificuldade provavelmente se dá em virtude da existência recente da função de PCP, sendo que boa parte das pesquisas consultadas podem ser chamada de exploratórias.

O corpus obtido para nossa análise aponta a presença de tipos diferentes de estudos, não apenas em relação à metodologia ou instrumentos de coletas de dados, mas em função da maneira como estes abordam a coordenação pedagógica. Destacam-se, por um lado, estudos centrados na análise crítica do trabalho do professor coordenador pedagógico (por exemplo, Guilherme, 2002) e por outro lado, estudos que relatam ou registram experiências bem sucedidas, muitas vezes oferecendo sugestões de trabalho para o cotidiano do PCP (como por exemplo, Avellar, 2002).

A análise desses estudos foi essencial para aproximarmos-nos do cotidiano desse trabalho, percebendo as contradições evidenciadas no dia-a-dia do professor coordenador pedagógico, permitindo-nos identificar situações díspares que convivem paralelamente na realidade das escolas públicas, onde dificuldades e limitações impostas pelas reformas educacionais convivem com atitudes construtivas na democratização das relações de trabalho.

Apresentamos, a seguir, os resultados obtidos em nossa análise, sinalizando em cada aspecto o (s) autor (es) que mais destacaram a questão.

Um primeiro aspecto presente no dia-a-dia dos PCPs apontado pelas pesquisas refere-se ao **desvio de função** no trabalho cotidiano do professor coordenador pedagógico. Muitas atividades realizadas pelo PCP no dia-a-dia das escolas não são atribuições da função e poderiam ser realizadas por outros sujeitos da estrutura escolar, liberando o coordenador para atividades especificamente pedagógicas. A análise das pesquisas permite afirmar que em muitas escolas o PCP realiza atividades que lhe são “empurradas” no dia-a-dia, como por exemplo, o cumprimento de funções que correspondem ao diretor ou secretário de escola, inspetor de alunos, servente e

outros. Em artigo de Dias-da-Silva e Lourencetti (2002) sobre o impacto das reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental, as autoras, ouvindo professores e PCPs de escolas estaduais registram alguns depoimentos:

Em outras situações, o coordenador acaba preso na cadeia hierárquica: *“Acabei virando inspetora de alunos”; “Ainda não tive tempo de fechar a proposta da reunião porque tive que ajudar a diretora na papelada”; “Faltou professor, eu fui lá na classe cobrir...”* (DIAS-DA-SILVA E LOURENCETTI, 2002, p. 31)

Também Christov (2001), em tese sobre os saberes dos professores coordenadores pedagógicos, apresenta um trecho de uma entrevista com uma coordenadora onde evidencia a realização de outras funções que não são legalmente atribuídas aos PCPs, alertando que *“os diretores precisam saber qual é a função do coordenador. Eles sempre impedem que a gente se dedique aos professores. Somos auxiliares de Direção”*.

O desvio de função no trabalho do PCP também é citado por Clementi (2001), em artigo sobre os fatores que interferem na atuação do coordenador pedagógico, confirmando a realização de atividades que não são atribuições da função, mas que se tornam responsáveis por colocar o pedagógico e a formação de professores em um segundo plano, já que ao coordenador:

São solicitadas inúmeras tarefas – de ordem burocrática, organizacional, disciplinar – que dificultam sua dedicação a um trabalho de formação dos professores e o faz cair numa certa frustração pelo “mundo de vozes” que ouve, que vê e que subentende, mas não consegue administrar. (CLEMENTI, 2001, p. 54)

Vale registrar que o sindicato oficial dos professores (APEOESP), já antecipava no início da regulamentação da função, uma denúncia do desvio de função presente nas escolas estaduais:

Ao coordenador é pedida a realização de qualquer tipo de atividade cujo responsável está impossibilitado de desenvolvê-la por sobrecarga, indisponibilidade ou pela ausência desse profissional na escola. Assim, ele se torna um “faz-tudo”, um “tapa-buracos”. Fica sob sua responsabilidade realizar trabalhos burocráticos e de secretaria, substituir professores, aplicar provas para aliviar a sobrecarga de horário, resolver problemas com pais e comunidade. Tal situação traz a esses profissionais uma gama de dilemas. (SÃO PAULO, 1996, p. 7)

Em documento de 1999, que norteou o Seminário com professores coordenadores pedagógicos, a APEOESP reafirma a preocupação com o desvio de função no interior das escolas:

Contrariando a intenção inicial da Resolução que instituiu a função, tem ficado sob a responsabilidade do coordenador pedagógico realizar trabalhos burocráticos que não lhe competem, bem como de ser tradutor dos projetos da própria SEE-SP. Essa forma de apropriação do trabalho entra em conflito com as necessidades da escola que o PCP conhece a partir de sua vivência como professor. (SÃO PAULO, 1999, p. 8-9)

Talvez, em decorrência do desvio de função, o professor coordenador pedagógico encontra dificuldades para definir a sua **identidade, seu território e o seu espaço de atuação**. Por se tratar de uma nova figura no dia-a-dia das escolas, é comum o PCP se deparar com disputas de poder e de território, pois de certa forma quebrou-se uma rígida hierarquia de funções que historicamente existiu nas unidades escolares e que garantia a centralização do poder nas mãos do diretor. Clementi (2001)

argumenta que muitas escolas não reconhecem o PCP como profissional, o que implica na redução da autonomia e na qualidade do trabalho por eles desenvolvido nas escolas, já que:

Muitas estruturas de ensino nem sempre legitimam o papel do coordenador, garantindo-lhes espaço e status dentro da escola. A experiência tem demonstrado que a diferença de tratamento dada pelas instituições a essas questões tem influenciado a qualidade do trabalho educacional. (CLEMENTI, 2001, p. 62)

Mate (1998), em artigo sobre a dificuldade de definir espaços de atuação e a identidade do coordenador afirma que:

Sente-se, por um lado, a necessidade de “definir a identidade do PCP” cujo espaço parece não estar assegurado e, portanto, é ameaçado por outras formas de poder e necessidades. Por outro lado, 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 uma “territorialidade própria”. (MATE, 1998, p. 18)

Sobre a disputa por poder dentro das escolas, Dias-da-Silva e Lourencetti (2002) também denunciam:

Entretanto, muitas vezes, as tentativas dos coordenadores pedagógicos têm se revelado impotentes para enfrentar o centralismo legalista do cotidiano escolar, implicando que seu trabalho se veja contestado pela autoridade hierárquica: “Depois de ter ficado quase um mês montando a atividade, a diretora não concordou com a nossa proposta, disse que isso não pode ser feito...” (DIAS-DA-SILVA E LOURENCETTI, 2002, p. 31)

A busca por espaços de atuação e os conflitos que surgem em função da disputa de poder, também são discutidos por Christov (2001) quando afirma que não há uma preparação dos coordenadores pedagógicos para lidar com tais situações:

No que consiste o preparo de uma coordenadora para lidar com estes conflitos, com estas idas e vindas de uma construção democrática? Penso, mais uma vez, que nossos cursos de Pedagogia, em geral, não contemplam reflexões sobre as relações de poder na escola, sobre conflitos em processos de participação coletiva e aspectos mais psicológicos que levam as pessoas a se sentirem ameaçadas em um grupo... (CHRISTOV, 2001, p. 69)

A dificuldade para definir um território próprio para o trabalho do PCP e a falta de uma identidade definida para a função são agravadas pelo **isolamento** dos coordenadores pedagógicos em relação aos colegas que realizam o mesmo trabalho em outras unidades escolares. Muitas vezes sozinho e sem espaços favoráveis para troca de idéias com outros companheiros⁴¹, o PCP sente-se atropelado pelo rolo compressor da insegurança e da incerteza. Em relação a este sentimento, Garrido (2000) em artigo que defende um espaço coletivo de formação continuada para o professor coordenador, afirma que:

O professor-coordenador encontra obstáculos para realizar a sua atividade. É atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar. Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas. Com poucos parceiros e freqüentemente sem apoio na unidade escolar, precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço. (GARRIDO, 2000, p.11)

⁴¹ Como já afirmamos, não tem ocorrido na atual gestão da Secretaria da Educação um programa específico para formação dos professores coordenadores pedagógicos e nem mesmo oportunidades “oficiais” para os coordenadores se encontrarem para troca de experiências ou reflexão. Parece-nos que a possibilidade de oferecer encontros entre os PCPs está nas mãos das Diretorias de Ensino que, em função de outras prioridades, não abrem espaços para discussões coletivas.

O isolamento dos professores coordenadores pedagógicos dificulta a superação de algumas dificuldades que são quase generalizadas entre os ocupantes da função, principalmente aquelas que se relacionam com a formação do PCP. A não exigência da **formação pedagógica** para a ocupação da função democratizou o acesso dos professores à função de PCP, mas permitiu que muitos professores assumissem a função sem ter um claro entendimento de didática, currículo ou gestão escolar. Não necessariamente um bom professor de Matemática, Geografia ou Ciências tem competência ou repertório profissional para o trabalho de coordenação pedagógica. Desta forma, a busca de um repertório pedagógico é imprescindível para o bom desempenho da função, entretanto esta busca está dependendo mais de um desejo pessoal do que de um projeto formativo ou da existência de um espaço coletivo para troca ou de investimento em formação continuada dos PCPs por parte da Secretaria da Educação. Clementi (2001), em artigo sobre os fatores que intervêm na atuação do coordenador pedagógico questiona:

Quem forma o formador? A falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é fator que interfere em sua prática. Cada vez fica mais explicitada a necessidade dos profissionais se aprofundarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável. Constata-se, no entanto que a formação continuada deles está dependendo mais de uma mobilização pessoal do que um investimento por parte das escolas. (CLEMENTI, 2001, p.63)

Christov (2001), aborda a questão da formação dos PCPs, afirmando que os próprios coordenadores reconhecem a necessidade de um preparo quanto aos conhecimentos pedagógicos:

Para o exercício desta função, não é exigida a formação em Pedagogia: muitos coordenadores são professores de matemática ou educação física, sem acúmulo de reflexão sobre questões educacionais mais gerais ou de didática em particular. Se, por um lado, é interessante que todos os professores possam vivenciar esta experiência de coordenação, mesmo sem a formação pedagógica, por outro, muitos coordenadores queixaram-se da ausência de um projeto da Secretaria da Educação voltado especificamente para o preparo dos coordenadores pedagógicos quanto aos temas do âmbito da Pedagogia. (CHRISTOV, 2001, p. 120-121)

Os problemas encontrados na formação inicial parecem interferir também no trabalho dos coordenadores pedagógicos e no enfrentamento dos desafios e dos dilemas cotidianos, não contribuindo para uma atuação consciente no desempenho da função. Preocupada com esta questão Placco (2002) argumenta:

Sem entrar no mérito da formação do próprio coordenador pedagógico (seja no âmbito dos cursos de pedagogia, seja no âmbito dos cursos de licenciatura de que são oriundos os chamados professores coordenadores pedagógicos), podemos nos referir às análises críticas que têm sido realizadas quanto à formação dos docentes, nas quais ficam claras não apenas a precariedade de sua formação em sua área específica de conhecimento, mas também a marcante precariedade de sua formação pedagógica, no que tange à compreensão do sistema de ensino, do processo de ensino e aprendizagem dos alunos pelos quais serão responsáveis. Também é de se notar a ausência, nos cursos de formação de professores, em todo o Brasil, de um direcionamento sistemático dessa formação para aspectos éticos, psicológicos, sociais: não só o compromisso com a educação, a motivação e o interesse dos professores (ou futuros professores) não são postos em discussão, como também não o são a compreensão e a preparação para lidar com o outro, com conflitos e reações individuais e grupais, seja em sala de aula, seja com colegas e outros educadores da escola (sem falar nos pais dos alunos, nem sequer mencionados em muitos cursos de formação). Assim, a questão ética da responsabilidade pela formação da cidadania não permeia a formação, não é incluída como parte central dos processos de formação. (PLACCO, 2002, p. 97-98)

A deficiência na formação, seja ela relacionada à formação inicial ou até mesmo à formação continuada que não se apresenta de forma planejada no Estado de São Paulo, dificulta a atuação do professor coordenador pedagógico no cotidiano escolar,

não permitindo a concretização do trabalho de interlocução entre os diferentes sujeitos escolares. Como garantir que um PCP sem repertório pedagógico consiga realizar um trabalho de formação de outros educadores? Fusari (2000), em artigo sobre o papel do coordenador pedagógico na formação docente garante que a formação continuada somente será bem sucedida quando algumas condições básicas forem atendidas. Neste sentido a formação do PCP parece ser um elemento crucial:

Para ser bem sucedido, qualquer projeto de formação contínua realizado na escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, idéias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades. (FUSARI, 2000, p. 22)

As dificuldades para definir o espaço de atuação e o território de trabalho são ingredientes que também ajudam a prender os professores coordenadores pedagógicos na trama burocrática da escola. A necessidade de responder as cobranças da Secretaria da Educação, ainda marcada pelo caráter tecnicista, levam o coordenador a uma **rotina burocratizada** que muitas vezes pasteuriza o trabalho do PCP e desvia sua atenção para o preenchimento de papéis que não raramente, são esquecidos e pouco utilizados na reflexão da prática e na tomada de decisões. Franco (2001), em artigo sobre as perspectivas de atuação do coordenador aponta:

Um dos aspectos mais criticados no desempenho da função é o excesso de papéis que ficam sob sua responsabilidade. Em muitas escolas, as exigências para o preenchimento de atas de reunião de conselho e de avaliação, mais conhecidos como “mapões”, de fichas individuais, de relatórios, entre outros

documentos, tem como objetivo o cumprimento de uma obrigação administrativa, geralmente imposta por uma instância superior (Diretoria de Ensino, Secretaria de Estado da Educação...).

Assim, esses registros não demonstram ter um significado mais amplo na maioria das escolas, o que, em consequência, acaba sendo percebido por muitos docentes como uma tarefa inútil, uma atividade mecânica. Esse procedimento, reduzindo a importância dos registros das dificuldades ou avanços dos alunos por meio de fichas, relatórios, etc., acabou por se solidificar em muitas escolas como uma simples obrigação, em muitos casos acompanhadas de descuido quanto às informações que acabam registradas nesses documentos. (FRANCO, 2001, p. 92)

Às urgências e necessidades do cotidiano escolar encontrada pelos professores coordenadores pedagógicos se acrescenta a cobrança de disseminação e acompanhamento de projetos elaborados pela Secretaria da Educação. Muitas vezes, nesta relação escola-Secretaria fica muito evidente o papel do coordenador pedagógico, não no sentido de garantir a reflexão e a discussão com os professores, mas sim situando-se como um elemento que tem servido principalmente para **veicular, impor e defender projetos** da SEE/SP, sem considerar a participação e o saber docente, levando ao risco de transformar os PCPs em “gerentes” das escolas, a quem cabe controlar as reformas educacionais, numa clara proximidade com os aspectos tecnicistas da educação. Assim, observa Guilherme (2002):

Percebi, nessa convivência, o quanto o coordenador era responsável pela atuação dos professores, pela transmissão de propostas oficiais e que ficava no meio de uma relação, era o intermediário entre o professor e o supervisor de ensino. Isto é, nas tramas da escola um era considerado como o executor (professor), o outro como transmissor de propostas (coordenador) e outro ainda como regulador-cobrador das leis e decretos (supervisor). (GUILHERME, 2002, p.77)

A mesma autora destaca o empenho que os professores coordenadores pedagógicos e os supervisores de ensino apresentam para fazer valer as propostas da

Secretaria da Educação analisando a implantação do Regime de Progressão Continuada nas escolas estaduais de São Paulo: *“embora os supervisores e as coordenadoras já tenham passado pela docência, assumem hoje o discurso do governo defendendo o regime, falando da resistência dos professores e dos sucessos da implantação da medida”* (p. 90). Desta forma, muitos professores coordenadores pedagógicos usam a função como um mecanismo de cobrança e de dicotomia entre professor/especialista, esquecendo muitas vezes, que ele também é um professor, que faz parte de um coletivo e que foi eleito para representar os docentes.

A imposição de projetos oficiais e a cobrança em relação aos professores provocam a angústia e o mal-estar dos docentes diante desta situação. O julgamento do trabalho realizado pelos docentes e a imposição de mudanças podem estar relacionados aos **“traços”** que os professores coordenadores demonstram em sua postura, que Clementi (2001) identifica como “vícios”. Muitas vezes estes traços estão relacionados à concepção tecnicista de professor-executor, que, portanto, precisa ser conduzido e julgado por alguém superior a ele na rede hierárquica da escola, muitas vezes de forma autoritária. Nas palavras de Clementi (2001):

Posso dizer que alguns vícios acumulados pelos coordenadores também são fatores intervenientes em seu fazer: vícios relacionados a posturas mais românticas, protecionistas, autoritárias, enfim, vícios que são frutos de teorias ou tendências, reais ou distorcidas, que foram inculcadas nos profissionais. Um exemplo freqüente é a questão da autoridade. Alguns coordenadores, entre os que pesquisei e com os quais tenho mais contato, ao falar sobre os professores mostram-se rigorosos. Agem como juízes, avaliando o que o professor sabe, o que não sabe, em que precisa melhorar, avaliando seu trabalho por critérios de organização da sala e resultados finais, desconsiderando o processo, o conteúdo e a intencionalidade do que foi desenvolvido. Agem de maneira descrente e determinista, esquecendo-se que a autoridade (não o autoritarismo) é conquistada pela competência, pela construção diária que se estabelece nas relações de parceria, e não pela imposição. (CLEMENTI, 2001, p. 59)

Os estudos e pesquisas também nos levam a afirmar que há uma nuclearidade da função de professor coordenador pedagógico na promoção e desenvolvimento de **trabalhos coletivos** no interior das escolas. A construção do trabalho coletivo é apontada pela APEOESP como uma aposta necessária e como um desafio a ser assumido pelos professores coordenadores pedagógicos, afirmando já em 1996:

Trabalho em equipe não é apenas tomar conhecimento de fatos e decisões numa reunião conjunta e cumprir mecanicamente determinações comuns. É participar efetivamente de um processo contínuo que tem início na apropriação da intencionalidade de um projeto, mediante a tomada de consciência dos objetivos e do sentido de empreendimento em questão, trabalho portanto realizado entre pares. (SÃO PAULO, 1996, p. 8-9)

É decisivo reconhecer também que não há nas escolas públicas uma tradição na formação de grupos de estudos e de reflexão e menos ainda na tomada de decisões democráticas. Nesse sentido, é preciso muita **habilidade** do coordenador para estabelecer vínculos com os professores, ganhar a confiança do grupo e propor mudanças. Souza (2001), em artigo sobre a relação dos coordenadores pedagógicos com o grupo de professores afirma:

É preciso muito cuidado para abordar com os professores questões relativas a sua atividade docente. Não se podem apontar os erros diretamente, antes da construção de vínculos. Só quando os vínculos estão estabelecidos é que se torna possível lidar com as críticas, expor os não-saberes, confrontar-se com as faltas. (SOUZA, 2001, p.29)

Sobre a relação professor x coordenador, ela também argumenta que “o coordenador pedagógico precisa desenvolver nele mesmo, e nos professores,

determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que são o sustentáculo da atuação relacional: olhar, ouvir, falar, prezar” (p. 31).

A relação do coordenador pedagógico com os professores envolve também a aceitação de que a mudança não é programada e nem mesmo linear, envolvendo respeito aos diferentes saberes e culturas docentes, bem como a percepção de quando avançar ou recuar em função do trabalho coletivo. Trabalhar em grupo envolve **diferentes expectativas** em relação às possibilidades de mudança. Placco (2002) argumenta que:

O coordenador não pode supor que as transformações da prática possam ocorrer de maneira contínua e regular, e na direção previamente estabelecida, mas haverá sempre, no cotidiano, um movimento que envolve idas e vindas, circularidades, saltos, evoluções e retrocessos, no tempo e no espaço em que essa prática se realiza. (PLACCO, 2002, p. 103)

De acordo com as pesquisas, o cotidiano do PCP e sua relação com o coletivo são marcados também pelas **dificuldades encontradas pelos coordenadores para organizar e direcionar os encontros com os professores**. Sem uma formação específica que ofereça elementos ao coordenador para uma organização efetiva e dinâmica dos encontros coletivos, alguns PCPs transformam as reuniões pedagógicas e as horas de trabalho pedagógico (HTPC) em meras exigências burocráticas. Torres (2001), em artigo que analisa as representações dos professores em relação às reuniões pedagógicas, sintetiza:

No bojo das discussões sobre formação de professores, as reuniões pedagógicas vêm sendo apontadas como espaço privilegiado nas ações partilhadas do coordenador pedagógico com os professores, nas quais ambos

se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando-lhes novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo. Entretanto, criticadas e desacreditadas, as reuniões pedagógicas, na prática, vêm mostrando grandes distanciamentos entre o desejado e o real. Frequentemente, essas críticas não são expressas com clareza. Geralmente ocorrem de forma difusa nos encontros casuais dos professores nos corredores, nos intervalos, no cafezinho, deixando de ser contribuições para que saltos qualitativos se efetivem. Dessa forma, as reuniões pedagógicas, de “palco de negociações”, acabam por se configurar em “palco de encenações”, cumprindo, muitas vezes, um papel meramente formal. (TORRES, 2001, p. 45)

Em síntese, apesar dos estudos sobre os professores coordenadores pedagógicos serem poucos, eles oferecem elementos decisivos para identificar dificuldades encontradas cotidianamente nas escolas, tais como desvio de função, ausência de identidade, território e espaço de atuação no ambiente escolar, isolamento do trabalho cotidiano, deficiência na formação pedagógica, rotina de trabalho burocratizada, veiculação, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação, presença de traços autoritários e obstáculos para a realização satisfatória de trabalhos coletivos.

Entretanto, as pesquisas analisadas também apontam possibilidades de trabalho que permitem uma re-significação da função. Os estudos analisados apontam que os professores coordenadores pedagógicos encontram brechas no próprio sistema para fortalecer a escola como espaço de discussão e reflexão e desenvolver trabalhos coletivos de interesse de cada unidade escolar, assumindo o papel histórico da coordenação, aquele que os professores reivindicavam como uma das bandeiras progressistas dos anos 80 e apontado pela APEOESP (1996) como *“um importante papel na elaboração de um projeto pedagógico coletivo, no sentido de fortalecer a Escola Pública como um espaço democrático de educação”*.

Nem sempre os professores coordenadores pedagógicos reproduzem fielmente aquilo que os órgãos superiores de educação lhes impõem. A autonomia da escola e o reconhecimento da profissionalidade docente atuam como elementos que facilitam a atuação dos PCPs no interior das escolas, permitindo-lhes que sejam sujeitos de uma nova prática educativa.

Nesse contexto encontramos estudos que relatam trabalhos desenvolvidos pelos professores coordenadores pedagógicos que vem dando resultados positivos e que demonstram que, apesar das dificuldades, é possível encontrar nas escolas professores que desempenham satisfatoriamente a sua função, esforçando-se para fazer do HTPC **espaços formativos para professores**, estabelecendo oportunidades de discussão e de engajamento em ações coletivas. Avellar (2002), em um trabalho de pesquisa-ação que teve como objetivo a implantação de um projeto de avaliação em uma escola estadual de Ensino Fundamental, demonstra que os espaços coletivos são conquistados e favorecidos pelo trabalho do PCP, garantindo novas práticas pedagógicas:

Diante da importância de participarmos de um trabalho coletivo, objetivando a melhoria da qualidade de ensino, essa proposta foi socializada e discutida entre os professores nas reuniões de HTPC mas, o processo de engajamento numa ação coletiva, com a participação de todos os professores, não foi imediato. A adesão foi sendo conquistada, paulatinamente, pelo desenvolvimento de um trabalho em grupo/série, onde os professores encontravam um espaço para socializar os avanços e, também, as dificuldades dos alunos nas séries nas quais trabalhavam. (AVELLAR, 2002, p. 59)

Outra atividade construtiva dos PCPs que aparece nos estudos analisados é a possibilidade de **acompanhamento de professores iniciantes**, atividade importante e

difícil, já que a passagem de licenciando para professor vem, normalmente, acompanhada de incertezas e insegurança, do choque de realidade entre os iniciantes (Huberman, 1992), principalmente quando a formação inicial não oferece preparação adequada para a atuação em sala de aula. Franco (2000) defende a participação do PCP no início da carreira docente dos professores que chegam às escolas, ajudando-os a gerenciar os dilemas e a buscar novas alternativas de trabalho:

O PCP pode acompanhar o jovem professor num projeto de formação em serviço que proporcione momentos de reflexão sobre aspectos relativos a suas crenças e dificuldades. Com esse acompanhamento mais sistematizado, o docente poderá compartilhar suas inseguranças, diminuindo as tensões e abrindo espaços para a busca de alternativas, capacitando-o a administrar situações conflitantes que sempre aparecerão em sua carreira. É o momento de o PCP intervir junto ao docente, indicando leituras, oferecendo dados sobre a realidade da escola e do sistema de ensino. Esses aspectos devem ser trabalhados em encontros individuais, em que o PCP discutirá com o docente alternativas para os dilemas que está enfrentando na prática. (FRANCO, 2000, p. 35-36)

Os professores coordenadores pedagógicos também estão se destacando como importantes elementos na implantação e utilização de novas tecnologias nas escolas públicas, acompanhando os professores e auxiliando-os no trabalho com computadores, internet, aparelhos de multimídia e outros. Sarmiento (2000), analisando a ***implantação de projetos relacionados às novas tecnologias***, coloca essa atividade como um desafio emergente para os PCPs:

Orientar, educar e cooperar para que nossos alunos e professores entendam a linguagem de nosso tempo, ajam criticamente e com criatividade, sejam capazes de aprender e considerar o aprendido a cada instante, sejam capazes de perceber, conviver e compreender a diversidade cultural, tudo isso num mundo altamente mutante e permeado pelas novas tecnologias, é o desafio emergente mais instigante para os coordenadores pedagógicos neste fim de milênio. (SARMENTO, 2000, p. 69)

Em síntese podemos afirmar que as possibilidades de trabalho e as atitudes positivas na função de professor coordenador pedagógico estão relacionadas ao papel do PCP na formação de professores e na constituição de espaços de formação continuada, no acompanhamento de professores iniciantes e na implantação de projetos relacionados às novas tecnologias, destacando-se, portanto o trabalho realizado como os professores.

Porém é imprescindível registrar que, apesar de uma das atribuições legais dos professores coordenadores pedagógicos ser a preocupação com as questões curriculares, apresentada na legislação como papel do PCP a quem cabe “a *coordenação de reuniões coletivas que favoreçam momentos de reflexão pedagógica e a articulação entre a unidades escolar e o Sistema de Supervisão e a Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino para garantir a integração do currículo no ensino fundamental e médio*” (São Paulo, 1997, p.105), não encontramos nos estudos analisados um papel efetivo dos professores coordenadores pedagógicos em discussões curriculares. Talvez isso se explique pelo atual contexto de trabalho da SEE/SP que ao final década de 90 voltou sua atenção para a implantação de projetos interdisciplinares e para a valorização de aspectos psicológicos como auto-estima e afetividade em sala de aula. As grandes reflexões sobre o que ensinar e como ensinar parecem estar sendo negligenciadas, diversamente ao trabalho desenvolvido na década de 80 quando foram discutidas e elaboradas por professores e universidades as propostas curriculares das diferentes disciplinas.

A análise desses estudos também foi essencial para perceber as ambivalências evidenciadas no trabalho do professor coordenador pedagógico, permitindo-nos

identificar situações díspares que convivem paralelamente na realidade das escolas públicas, onde dificuldades e limitações impostas pelas reformas educacionais e pelas condições de trabalho adversas convivem com atitudes construtivas na democratização das relações de trabalho. Os estudos nos levam a crer que, se existem dificuldades no trabalho de coordenação pedagógica, há também a oportunidade de novas possibilidades que despontam no cenário aparentemente pouco favorável da educação.

Considerações Finais

Os esforços investidos nesta pesquisa foram direcionados para a contextualização e a compreensão da função de professor coordenador pedagógico no Estado de São Paulo, criada nas escolas públicas em 1996. Apoiando-se em uma pesquisa que analisou documentos da Secretaria de Educação (inclusive legislação), materiais produzidos por entidades representativas dos professores e uma bibliografia relacionada à história da educação, procuramos elucidar a trajetória percorrida pela coordenação pedagógica. Por outro lado, analisamos as dificuldades e possibilidades de trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas da rede estadual de ensino recorrendo às pesquisas recentes que foram produzidas sobre o tema.

Durante a realização desta pesquisa nos deparamos com várias dificuldades que justificam algumas limitações encontradas no texto final. A maior dificuldade foi sem dúvida alguma, a ausência de uma bibliografia específica sobre a coordenação pedagógica no campo de estudos da Pedagogia. Os estudos mais amplos sobre supervisão e coordenação, aqueles que envolviam outros estados brasileiros, nem sempre se referiam à mesma função que estávamos pesquisando. Desta forma, as pesquisas sobre a coordenação pedagógica no Estado do Paraná, por exemplo, não estavam se referindo ao mesmo trabalho realizado pelo coordenador pedagógico no Estado de São Paulo. A distinção da nomenclatura e as diferentes funções que os coordenadores pedagógicos exercem dentro dos diferentes sistemas escolares, fazem com que o próprio campo da Pedagogia e da Supervisão Escolar apresentem

limitações para estudos mais generalizados. Assim, mesmo que circunscrevendo nossa pesquisa aos estudos paulistas sobre supervisão e coordenação pedagógica, não encontramos todas as respostas que precisávamos, posto que vários estudos eram frágeis do ponto de vista teórico ou documental.

Uma outra dificuldade encontrada foi a falta de dados da própria Secretaria Estadual de Educação sobre a coordenação pedagógica. Por mais de uma vez, realizamos contatos com a Secretaria de Educação, pessoalmente ou via e-mail, para tentarmos obter informações sobre as provas de seleção de coordenadores pedagógicos realizadas na década de 70, sobre o número de coordenadores pedagógicos que se efetivaram, sobre o número de coordenadores que se aposentaram na função e também para saber sobre a possibilidade de ainda haver algum coordenador pedagógico na ativa. Em nenhum de nossos contatos conseguimos obter respostas concretas, tudo o que nos era oferecido eram informações sobre a atual função de professor coordenador pedagógico na rede estadual de ensino. Chegamos à conclusão de que a disponibilidade de dados sobre a rede de ensino em outras décadas são inexistentes ou pouco organizados, o que pode explicar a fragilidade das análises documentais da bibliografia consultada.

Isso vale também para o “Centro de Referência Mario Covas” localizado na capital paulista. Procuramos o local em busca de documentos que pudessem elucidar a trajetória da função e as razões pelas quais no início da década de 70 a Secretaria Estadual de Educação optou pela distinção legal entre a supervisão pedagógica ou educacional, a coordenação pedagógica e a função de professor coordenador pedagógico. Apesar de ter um acervo rico e um tratamento de excelência em relação ao professor pesquisador da rede pública, o Centro de Referência não ofereceu muitos

materiais que pudessem corresponder às nossas expectativas e nos oferecer respostas para as perguntas que vínhamos fazendo.

É importante registrar que a falta de dados oficiais nos levaram a buscar informações sobre a coordenação pedagógica em outras fontes. Nesse momento, funcionários mais antigos da secretaria da Escola Estadual Dr. Paulo Zillo, em Lençóis Paulista, e uma coordenadora pedagógica aposentada nos ajudaram a compreender melhor a trajetória da função. A ex-coordenadora pedagógica que se aposentou no início da década de 80, nos auxiliou com informações sobre as datas da prova de seleção, da divulgação da classificação e da efetivação dos coordenadores pedagógicos ocorrida em 1976. De posse dessas informações fomos buscar na legislação, nos prontuários de professores e nos Diários Oficiais da época dados mais concretos e “oficiais”. Nesta fase, as funcionárias da escola foram elementos chaves para que pudéssemos ter acesso a novas informações. É sabido que as publicações oficiais divulgadas na legislação ou nos Diários Oficiais são de domínio público, mas também sabemos que nem todas as pessoas têm acesso a essas publicações, que por serem um pouco antigas são arquivadas e rigidamente controladas pelas secretarias⁴².

Foi também com o apoio das funcionárias da secretaria que conseguimos compreender melhor o emaranhado legal sobre o qual se encontra o cargo de coordenador pedagógico e a função de professor coordenador pedagógico. Na década de 70 tivemos dois Estatutos do Magistério e inúmeras outras determinações legais (resoluções, decretos, deliberações, etc) que envolveram a carreira docente.

⁴² Com certeza, se não tivéssemos um bom trânsito dentro da escola, o que inclui também ter um bom relacionamento com a secretária, que muitas vezes se acha na posição de “guardiã dos documentos”, não teríamos obtido muitas informações.

Compreender esse percurso legal, muitas vezes contraditório, exigiu de nossa parte paciência e determinação para extrairmos o que fosse mais necessário para a nossa pesquisa e para a elucidação da trajetória da coordenação pedagógica em São Paulo, já que nosso objetivo não previa a realização de um estudo documental detalhado e não podíamos nos perder no emaranhado legal que nos apresentava.

Na realização desta pesquisa também assumimos, por uma opção pessoal, o risco de realizá-la sem desvincular-nos do trabalho na função de professor coordenador pedagógico na rede pública estadual. Todo o estudo foi realizado em paralelo com as quarenta horas de trabalho semanal na coordenação e com as dificuldades que a função nos impõe cotidianamente. Acrescente-se a isso o fator “tempo”, que nas reformas neoliberais é cada vez mais curto e voltado para a produção em série de pesquisas. Entretanto, também precisamos reconhecer que o fato de realizar o estudo em paralelo com o trabalho cotidiano na coordenação, permitiu uma maior familiaridade com o universo da pesquisa, o que foi um fator bastante positivo.

Apesar de todas essas limitações, precisamos recuperar os resultados que nos parecem ser os mais significativos neste nosso trabalho.

Um importante ponto a ressaltar é que na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo há uma distinção legal, de nomenclatura e de atribuições funcionais entre os cargos de supervisor e coordenador pedagógico e a função de professor coordenador pedagógico. A distinção do supervisor e do coordenador pedagógico para o PCP se deve ao fato dos dois primeiros serem especialistas formados em Pedagogia e com um trabalho voltado para a técnica e para o controle das atividades pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas. Os cargos de coordenador e supervisor dependem também da aprovação em um concurso público de ingresso, o que garante

estabilidade no emprego e a possibilidade de acesso a um posto de trabalho no quadro hierárquico da Secretaria de Educação, sendo que o supervisor é alocado nas Diretorias de Ensino e o cargo de coordenador pedagógico é previsto para as unidades escolares.

Já a função de professor coordenador pedagógico é exercida por um docente que não é um especialista com formação técnica em educação, mas um par, um igual, um professor que ocupa temporariamente uma função mediante eleição e atendimento as regras legais atuais e que convive cotidianamente com as dificuldades e os dilemas dos professores da escola pública.

Apesar dos cargos de coordenação pedagógica e de supervisão escolar e da função de professor coordenador pedagógico terem sido reconhecidos legalmente já nos anos sessenta na estrutura educacional paulista, eles não receberam a mesma atenção e valorização por parte da Secretaria da Educação. Em São Paulo, priorizou-se o cargo de supervisor alocado nas Diretorias de Ensino, enquanto que a coordenação pedagógica e o PCP, apesar de serem alvos de reivindicações dos movimentos docentes por duas décadas, não foram prontamente privilegiados no trabalho pedagógico no interior das escolas, constituindo-se como “letra morta” (Werebe, 1989) até meados da década de 80 quando a redemocratização do ensino, a aprovação do Estatuto do Magistério (Lei 444/85) e a criação do Ciclo Básico permitiram uma valorização dos aspectos pedagógicos e a implantação da função de professor coordenador pedagógico nas escolas.

Um outro ponto importante a ressaltar é que a função de professor coordenador pedagógico esteve historicamente relacionada à implantação de inovações pedagógicas ou de novos projetos educacionais. No momento em que a função de

professor coordenador pedagógico foi regulamentada e expandida para todas as escolas da rede estadual de ensino em 1996, ela apresentou-se como uma novidade na estrutura educacional paulista. No entanto, nossa pesquisa sugere que a expansão generalizada da função apoiou-se em experiências anteriormente ocorridas no Estado de São Paulo. Analisando historicamente a função, percebemos que em outros momentos quando as escolas públicas passavam por movimentos de transformações e inovações pedagógicas, o papel de coordenação pedagógica também se fez presente, como foi o caso dos ginásios vocacionais e experimentais na década de 60, o Ciclo Básico e Projeto Noturno nos anos 80 e a Escola Padrão no início dos anos 90.

Podemos então afirmar que em contextos não relacionados à implantação de inovações a coordenação pedagógica se fragiliza. Tanto é que o professor coordenador pedagógico nunca foi regulamentado como um cargo na estrutura hierárquica da rede de ensino do Estado de São Paulo, o que lhe daria uma condição de permanência e construção consistente do trabalho pedagógico das unidades escolares. Caracterizada como "função", a coordenação pedagógica é atividade que pode ser extinta em qualquer momento, de acordo com interesses governamentais e/ou intenções de propostas educacionais.

Nossa pesquisa também encontrou evidências de que mesmo em épocas mais remotas alguns professores já atuavam no acompanhamento das práticas pedagógicas das escolas. Nagle (2001) afirma que na década de 20 a educação passou por um processo de profissionalização e estruturação da administração escolar e que para acompanhar as inovações no âmbito das escolas foi criado a figura do inspetor escolar. A inspeção escolar era realizada por um professor considerado bem sucedido e que depois de uma ampla experiência educacional recebia a incumbência de acompanhar o

trabalho realizado nas escolas primárias. Assim, a função dos inspetores na “coordenação” das escolas advinha do “saber da experiência” (Nóvoa, 1991). Entretanto, é preciso problematizar que os inspetores apenas tinham acesso à função depois de uma larga experiência de trabalho em sala de aula ou na gestão escolar, diferentemente do atual professor coordenador pedagógico, que, apesar de ser um parceiro dos professores, não precisa ter necessariamente uma longa trajetória de experiência no trabalho docente.

O docente com três anos de experiência, tempo mínimo exigido pela legislação para o acesso à função de professor coordenador pedagógico, situa-se de acordo com os ciclos vitais dos professores proposto por Huberman (1992), na fase inicial da carreira, fase esta que ele identifica como sendo de sobrevivência e descobrimento. Para o autor a sobrevivência traduz-se no “choque com a realidade” e a diferença entre os ideais do professor e os aspectos reais das escolas. O descobrimento está relacionado às novas possibilidades e ao encontro com o universo de trabalho. Esta primeira fase do trabalho docente é normalmente marcada por conflitos, angústias e insegurança diante do novo e do complexo cenário educacional. Neste sentido, é provável que um professor com apenas três anos de experiência profissional dificilmente apresente um “know-how” pedagógico para conduzir com suficiente clareza um grupo de professores e oferecer-lhes segurança, apoio e até mesmo aconselhamento diante dos embates cotidianos.

Nesse contexto, é decisivo salientar que a atual expansão da função de PCP e as exigências para a realização do trabalho nas escolas, entre elas a não exigência da formação pedagógica e de uma longa experiência docente, deu-se num contexto de profissionalidade influenciado pelo neoliberalismo e pelas reformas educacionais. Este

contexto desfavorece a formação profissional em detrimento de uma maior valorização das “experiências” de trabalho e de uma concepção individualizante de sucesso nas escolas. Neste contexto neoliberal, Kuenzer (2002, p. 69) afirma que a formação atual usa palavras-chaves como exigências para a atuação do professor, tais como empreendedorismo e polivalência.

Desta forma, o contexto de criação da função de PCP foi marcado pela institucionalização de um trabalho que não foi acompanhado da preocupação da Secretaria de Educação com a formação profissional e com as condições necessárias para a realização de um trabalho coletivo. Assim, o sucesso do trabalho do PCP nas unidades escolares deveria ser quase exclusivamente uma responsabilidade individual, cabendo ao docente empreendedorismo, criatividade, confiança e disposição para a realização satisfatória da função. A preocupação com os aspectos formativos ficou centrada no movimento sindical (APEOESP) que assumiu a tarefa de ajudar o PCP a constituir uma identidade profissional em um contexto de trabalho bastante adverso.

O contexto de trabalho da inclusão de PCPs em todas as escolas vem envolvido em um grande projeto de implantação de reformas educacionais no Estado de São Paulo, a partir de 1996, que ficaram conhecidas como “Escola de Cara Nova”. Essas reformas foram formatadas sob a influência da ideologia neoliberal e financiadas pelo Banco Mundial que vem direcionando no final do século XX as políticas públicas brasileiras na área de educação. Com uma estratégia política de transformação estrutural, a Secretaria da Educação iniciou um amplo projeto de reforma educacional que atingiu todos os professores e alunos do ensino fundamental e médio. Esse 'pacote' de reformas, que chegou às escolas sem prévia discussão, impôs aos professores mudanças como a progressão continuada, a avaliação externa, a reorganização escolar

da rede física, as salas ambientes, a implantação de projetos, a flexibilização do ensino médio e outras medidas que foram incorporadas à rotina escolar.

Apesar da centralidade ocupada nos discursos reformistas, o professor continuou a ser tratado pelas políticas públicas como objeto, numa clara opção tecnicista (Oliveira, 2003; Almeida, 2000, Sampaio 2002, Marin e Guarnieri, 2002, Dias-da-Silva, 2002). Os professores são considerados executores das mudanças que os “experts” elaboraram, sendo posteriormente responsabilizados pelos problemas apresentados na implementação das reformas no contexto escolar. Assim, a aceitação das reformas educacionais não são generalizadas na rede de ensino, encontrado-se inúmeros focos de resistência e tentativas de negação do que é imposto às escolas.

Neste sentido, Vinão Frago (2001) trabalha com a hipótese de que normalmente as reformas fracassam porque são a-históricas e desconsideram a importância da cultura escolar⁴³ nos processos de mudança. Para ele, os “reformadores”, nome que atribui aos elaboradores das normas e mudanças, apresentam uma “crença messiânica” na possibilidade de negar o passado da escola e dos professores quando as reformas são implementadas:

Las críticas a los reformadores – es decir, a quienes plantean y lanzan reformas tras reformas desde el poder político y las administraciones educativas – no solo proceden de quienes las analizan desde el ámbito de lo político, organizativo o pedagógico, sino también, en los últimos años, de los historiadores de la educación, sobre todo de aquellos interesados por la historia del currículo, las disciplinas escolares o la vida cotidiana en los establecimientos educativos y, en especial, en el aula. En esta crítica, realizada desde la historia, unas veces se ha achacado, a los reformadores, el poseer una “creencia mesiánica” en la posibilidad de “una ruptura más o menos completa con la tradición del pasado”, de que las prácticas y realidad existentes serán desechadas, sin más, y sustituidas por las que se proponen.

⁴³ De acordo com Vinão Frago (2001) a cultura escolar é entendida como o conjunto de teorias, rituais, normas, hábitos, comportamentos, formas de pensar e fazer que são sedimentadas nas escolas sob a forma de tradições que são passadas de geração para geração.

Más aún, que actúan, al ignorarlas, como se dichas prácticas y tradiciones no existieran, como si nada hubiera sucedido antes de ellos y estuvieran, por lo tanto, en condiciones de construir un nuevo edificio desde cero. (VINÃO FRAGO, 2001, p. 22)

Concordamos com a interpretação de Viñao Frago, quando aponta que grande parte da resistência às reformas educacionais do fim do século XX deve-se ao caráter a-histórico das inovações, já que as mesmas podem negar a trajetória progressista de luta e organização dos educadores e a democratização do ensino. As reformas educacionais a-históricas convivem com escolas e professores que tem uma história e que convivem com uma cultura escolar que não se apaga com leis ou decretos oficiais. Algumas propostas, aquelas que mais se aproximam das necessidades históricas dos professores e do ideário progressista são aceitas com mais facilidade do que aquelas medidas que vão contra a cultura estabelecida no interior das escolas.

Assim, uma interpretação possível para nossa investigação é que a função de professor coordenador pedagógico tem um caráter histórico. Apesar de expandida no bojo das reformas educacionais da década de 90, isso pode explicar porque essa medida teve uma aceitação maior entre os professores e o movimento sindical, provavelmente por estar ligada às bandeiras progressistas, parte da luta dos professores. Concordamos com Lourencetti (2004):

Essa parece ser uma explicação bastante adequada para a avaliação produzida por nossos professores: podemos supor que as medidas valorizadas por eles são reivindicações históricas do magistério (trabalho coletivo, reforço para alunos sem base e acervo didático rico) que foram atendidas e, nesse sentido, alteram positivamente o trabalho docente. Já no caso daquelas criticadas (progressão continuada, projetos e recuperação nas férias) podemos imaginar que elas são a-históricas, ou seja, ignoram não apenas as expectativas dos professores, mas, sobretudo desconfiguram o trabalho que historicamente eles sempre desempenharam (LOURENCETTI, 2004, p.140)

O trabalho do professor coordenador em mais de cinco mil escolas da rede estadual paulista, função criada com a implantação da reforma educacional, foi uma medida aceita sem grandes resistências seja nas escolas seja no movimento sindical, pois implicava a articulação do trabalho coletivo, essa sim, uma bandeira progressista e uma necessidade antiga dos professores. Por outro lado, parece inegável que a ampliação da função de professor coordenador pedagógico tenha sido incorporada à reforma mais como um mecanismo de controle e de disseminação das propostas que pretendiam dar uma "cara nova" às escolas estaduais paulistas. Assim, não é difícil entender porque a implantação da função de professor coordenador pedagógico, mesmo com uma aceitação positiva, veio marcada por dificuldades no trabalho cotidiano das escolas.

A análise das pesquisas sobre o professor coordenador pedagógico nos permitiu uma aproximação com o cotidiano vivenciado nas escolas e nos levou a afirmar que os PCPs convivem com dificuldades impostas pelas próprias condições de trabalho adversas a que são submetidos. Algumas dificuldades vivenciadas pelos PCPs e apontadas pelas pesquisas são obstáculos decisivos para esse trabalho, como por exemplo : o desvio de função, a ausência de identidade, a falta de um território próprio de atuação no ambiente escolar, o isolamento do trabalho cotidiano, a deficiência na formação pedagógica, a convivência com uma rotina de trabalho burocratizada, a utilização da função na veiculação, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação, a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos.

A partir da pesquisa realizada, concluímos que a presença dos professores coordenadores pedagógicos está inserida em um contexto contraditório marcado pelo jogo sutil que existe entre as reformas educacionais dos anos 90 e a presença de uma visão progressista de educação, herança dos anos 80. É neste jogo entre o tecnicismo e a re-significação do papel dos professores que se situa a coordenação pedagógica, que, tentando responder a diferentes objetivos para a função, objetivos estes muitas vezes contraditórios, enfrenta o complexo cotidiano das escolas públicas paulistas ora aceitando as imposições ora resistindo e criando saídas alternativas para o cotidiano escolar.

Neste contexto onde o professor coordenador convive com condições de trabalho adversas, com a falta de uma formação específica, com a ausência de uma política de valorização do magistério e com uma sociedade em constante mudança, podemos afirmar que é ele o protagonista de uma função que convive com muitas dificuldades, mas que também tenta encontrar possibilidades para a realização de um trabalho significativo.

Nossa análise aponta implicações decisivas para as políticas públicas para a educação, principalmente no sentido dos organismos oficiais considerarem a “voz dos professores” e a cultura escolar na proposição de novas medidas educacionais. Toda reforma tem maior chance de ser assumida pelos professores quando considera os desejos históricos da categoria e os avanços democráticos já obtidos pela educação, exemplo este que pode ser observado pela distinção na aceitação do professor coordenador pedagógico e a negação da progressão continuada no Estado de São Paulo.

As políticas públicas também precisam considerar que as condições de trabalho são essenciais para o exercício satisfatório da função de professor coordenador pedagógico. Desde a necessidade de uma estrutura física nas escolas que acolha o PCP e favoreça os encontros coletivos (já que em muitos lugares não há nem mesmo uma sala para o professor coordenador trabalhar) até as possibilidades de estudo e formação continuada do PCP, sem falar na remuneração do trabalho, são exigências para evitar que a precariedade das condições de trabalho anulem a importância da função.

Este trabalho de pesquisa é incipiente, mas necessário para contextualizar a função de professor coordenador pedagógico e caracterizá-la dentro do cotidiano impactado pelas reformas educacionais. Ele não oferece respostas para todas as questões que foram se colocando ao longo da produção dessa dissertação e certamente outras pesquisas sobre a coordenação pedagógica se fazem necessárias. Conhecer as condições objetivas de trabalho dos PCPs, analisá-las no contexto atual e “dar voz” aos professores coordenadores pedagógicos é tarefa que nos propomos a fazer em estudos futuros, visando desta forma, responder aos novos questionamentos que nos angustiam. Esse é o nosso contexto... Novas perguntas, necessidade de novas respostas.

Referências

- ALARCÃO, I. Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In: Rangel, M. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 11-55.
- ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 21-22.
- ALMEIDA, M. I. Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23., 2000, Caxambu. **Reuniões Anuais...**Caxambu: ANPED, 2000. Trabalho disponível em: <http://www.anped.org.br/inicio>. Acesso em: 06 set. 2004.
- ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 167-181.
- ANDRÉ, M.E.D.A.; MEDIANO, Z. O cotidiano da escola: elementos para a construção de uma Didática fundamental. In: CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 157-179.
- AVELLAR, R. M. G. **A avaliação como eixo do projeto pedagógico construindo uma nova qualidade de ensino**. 2002, 184 f. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 02 de julho de 1971. **Legislação de Ensino de Primeiro e Segundo Graus**, São Paulo, 1985. p. 403-413.
- BARRETO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. São Paulo: **Estudos Avançados**, nº 42, p. 103-140.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.

CHAUI, M. A mudança a caminho. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 03 nov. 2002. Caderno 1, p. 3.

CHRISTOV, L. H. S. **Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con) ciências na escola**. 2001, 162 f. Tese (doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 53-66.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 195-227.

CUNHA, M. I. Ação supervisora e formação continuada de professores: uma ressignificação necessária. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Para onde vão a orientação e supervisão educacional?**. Campinas: Papirus, 2002. p. 79-94.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 44, p. 33-45, abr. 1998.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Prefácio. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 21-25.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; LOURENCETTI, G. C. A 'voz' dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desenvolvimento ou impasse? In: SAMPAIO, M. M. F. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM, 2002. p. 21-43.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: Professor (a)-Pesquisador (a)**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras. 2001. p. 33-71.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 93-124.

FALSARELLA, A. M. Políticas de capacitação e mudanças no cotidiano escolar. In: SAMPAIO, M. M. F. (Org.). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM, 2002. p. 69-94.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 229-251.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 33-36.

FRANCO, F. C. Professor coordenador de turma – perspectivas de atuação. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 87-99.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores**. 1997, 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 17-24.

GARCIA, M. **Coordenação pedagógica: ação, interação, trans-formação**. 1995, 134 f. Dissertação (mestrado em Educação: Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 9-16.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GUILHERME, C. C. F. **A progressão continuada e a inteligência dos professores**. 2002, 143 f. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

KUENZER, A. Z. O trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002. p. 47-78.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 15-50.

LIMA, E. C. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: Rangel, M. (Org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 69-80.

LOURENCETTI, G. C. **Mudanças sociais e reformas educacionais**: repercussões no trabalho docente. 2004, 162 f. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

LÜDKE, M. (Coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001. p. 25-34.

MARIN, A. J. (Org.). **Didática e trabalho docente**. Araraquara: JM, 1996.

MARIN, A. J.; GUARNIEIRI, M. R. Escola Fundamental, ações de inovação e desenvolvimento profissional de professoras: focalizando as “salas-ambiente”. In: SAMPAIO, M. M. F. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM, 2002. p. 47-65.

MARIN, A.J.; GUARNIERI, M.R.; CHAKUR, C.R.S.L.; GIOVANNI, L.M.; ROMANATTO, M.C.; DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. Campinas: **Pró-posições**, volume 11, nº 1 (31), 2000. p. 15-24.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 17-20.

MITRULIS, E. **Os últimos baluartes** – uma contribuição ao estudo da Escola Primária: as práticas de Inspeção Escolar e de Supervisão Pedagógica. 1993, 213 f. Tese (doutorado em educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986. p. 105-115.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 259-265.

NÓVOA, A. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: _____. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991. p. 61-92.

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

OLIVEIRA, T. F. M. **Escola, cultura do ideal e do amoldamento**. São Paulo: Iglu, 2003. p.13-130.

PLACCO, V. M. N. S. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e supervisão educacional?**. Campinas: Papirus, 2002. p. 95-106.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1991. p. 119-145.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-96.

SACRISTÁN, J. G. Educação Pública: um modelo ameaçado. In: SILVA, T. T; GENTILI, P. **Escola S&A**. Brasília: CNTE, 1999. p. 150-166.

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

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998. p. 125-133.

SARMENTO, M. L. M. O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 63-69.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Estatuto do Magistério**. São Paulo, SP, 1974.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar 201/78**. São Paulo, SP, 1979.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Supervisão Pedagógica em ação**. São Paulo, SP, 1981. p. 17-140.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Estatuto do Magistério**. São Paulo, SP, 1986. p. 3-45.

SÃO PAULO. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **Caderno de Formação**. São Paulo, SP, nº 0 (zero), 1996. p. 3-8.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus**. São Paulo, SP, 1997. p. 105-109.

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

SÃO PAULO. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **Caderno de Formação**. São Paulo, SP, nº 6, 1999. p. 6-10.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Perfis do diretor e do professor coordenador da rede estadual paulista**. São Paulo, SP, 2002. p. 7-36.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-38.

SILVA Jr, C. A. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 223-233.

SILVA, R. O. **Teorias da administração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 116-141.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 27-34.

TAMBERLINI, A. R. M. B. **Os ginásios vocacionais**: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. São Paulo: Annablume, 2001. p. 25-168.

TEIXEIRA, M. C. S. **Política e administração de pessoal docente**: um estudo sobre a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo. Estudos e Documentos. Publicação da Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, vol. 27, 1988. p. 160-211.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

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

WEREBE, M.J. G. Alcance e limitações da inovação educacional. In: GARCIA, W. E. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 244-264.

VIÑAO FRAGO, A. Fracasan lãs reformas educativas? La respuesta de um historiador. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). **Educação no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-48.