UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM FACE DAS REFORMAS ESCOLARES PAULISTAS (1996-2007)

ARARAQUARA – SP

2008

MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM FACE DAS REFORMAS ESCOLARES PAULISTAS (1996-2007)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara, para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Orientadora: Profª Drª **Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva**

ARARAQUARA – SP

2008

MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM FACE DAS REFORMAS ESCOLARES PAULISTAS (1996-2007)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara, para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador:

_____

Profª Drª. Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva

1º Examinador

_____

2º Examinador

_____

3º Examinador

_____

4º Examinador

_____

Araraquara, _____ de _____ de 2008.

A minha *família*, pela convivência afetiva e firme,

resultado do jeito caboclo de ser.

Ao meu grande companheiro, *Edson Fernandes*

Começaria tudo outra vez

Se preciso fosse, meu amor

A chama em meu peito

Ainda queima, saiba!

Nada foi em vão...

(Gonzaguinha)

AGRADECIMENTOS

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

- À FAPESP pelos recursos direcionados a esta investigação.
- À minha orientadora, Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva, que, com grande competência e sabedoria, me iniciou no mundo da pesquisa, acompanhando muito de perto minha formação como investigadora e minha produção acadêmica. Mais que orientadora, é amiga e parceira especial na defesa da escola pública.
- À competente professora Maria Regina Guarnieri, que desde a elaboração do projeto de pesquisa contribuiu com suas leituras críticas e considerações sempre pertinentes, e a quem devo muito de minha formação como pesquisadora.
- À professora Adriana Maria Cancella Duarte, pelas críticas construtivas e sugestões preciosas oferecidas no momento da qualificação e pela ajuda sempre presente.
- Aos professores bem sucedidos que fizeram diferença na minha trajetória escolar: Elizete, Adahir, Rute, Lourdes, Graça, José Carlos, Macalé e Elizabeth.
- Aos professores companheiros que ajudaram na indicação dos sujeitos participantes da pesquisa: Marta, Rosilene, Cássia, Lúcia, Maria Alice Malavasi (in memorian), Eliza Andréia, Duílio, Agnaldo, Adriana e Gisela.
- Aos trinta professores e aos três professores coordenadores que foram sujeitos desta pesquisa e abriram mão de um tempo intensificado para discutir comigo a escola pública atual.
- Aos companheiros do grupo de pesquisa, Gisela, Kiria (longe, mas sempre presente), Andreza, Vanessa e Gabriel, pela convivência e partilha do conhecimento.

- Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação, especialmente Fernanda Outeiro, pela assistência e presteza no atendimento.
- Aos funcionários do Departamento de Didática, Kely, Marcelo e Sandra, pela atenção que sempre dispensaram.
- À amiga Ana Paula Rescia, pelo apoio constante e pelo abrigo afetivo e físico oferecido durante toda a caminhada da pós-graduação.
- À Gilda, pela amizade e apoio recebido em todos os momentos de minha vida.
- Ao professor Bento Carlos, pela acolhida sempre generosa e pela disposição em ajudar na tradução do resumo.
- À Ana, por todos os almoços preparados com carinho enquanto discutíamos a pesquisa;
- Aos meus pais, José e Teodora, pelo amor incondicional e por entenderem o jeito da filha de sempre estudar e pouco participar das coisas da família.
- Aos meus queridos irmãos: Adriana, pela alegria constante e proximidade nos momentos difíceis; Fernando, pela seriedade e companheirismo; Marquinho, pela sensibilidade e afinidade quase maternal.
- Ao meu cunhado, Cristiano, pelo bom humor que me permitia desligar do cotidiano.
- À Aline Zero, pela percepção aguçada, e Érica Boarato, pelo desprendimento.
- Aos tios Paulo e Terê e seus filhos, André e Gabriel, por estarem sempre por perto.
- Ao meu sobrinho Caio, que cresceu junto comigo nesta caminhada de pesquisa.
- Ao companheiro Edson Fernandes, pelo olhar sempre atento (ainda continua) e coração aberto. Acompanhou pacientemente todas as etapas desta pesquisa, incentivando e partilhando comigo as angústias e alegrias da caminhada.

FERNANDES, M. J. S. A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007). Araraquara, 2008. 282 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Campus Araraquara.

RESUMO

Como a maioria das escolas brasileiras, as escolas públicas estaduais paulistas passaram por profundas mudanças oriundas de sucessivas reformas educacionais que se apoiaram em princípios gerencialistas e performáticos que alteraram tanto a organização das escolas quanto o trabalho de seus sujeitos. Introduzida, a partir de 1996, a função de professor coordenador (PC), reivindicação histórica do magistério paulista, foi se transfigurando na figura de um gerente para a implementação das reformas atuais. Considerando tal contexto, esta tese analisa - a partir de estudo tanto documental quanto empírico - as recentes reformas educacionais paulistas e seus impactos sobre os professores e a coordenação pedagógica. A partir da contribuição de pesquisas relacionadas às políticas públicas e trabalho docente em diferentes países, foram analisadas as alterações ocorridas na função mediante a publicação de sucessivas resoluções oficiais no período 1996-2007. Os resultados confirmam que a função, símbolo da democratização das relações do trabalho escolar, foi sendo alterada pelas reformas que promovem tanto o controle do trabalho do professor em sala de aula quanto a imposição de medidas e projetos. A pesquisa empírica, de base qualitativa, recorreu à realização de entrevistas com 30 professores secundários da rede pública, de 22 escolas distribuídas por 3 diferentes Diretorias Regionais de Ensino do interior do estado. A análise quali-quantitativa das entrevistas permitiu dar 'voz' aos professores possibilitando construir um panorama geral do cenário paulista pós-reformas educacionais, desvelando uma 'escola do espetáculo' controlada pela implantação do 'bônus mérito' que tem permitido um desvirtuamento do rumo histórico da educação escolar. Por indicação dos 30 entrevistados, 3 PCs apontados como bem sucedidos foram também investigados mediante a realização de sessões de entrevistas densas e observação do cotidiano escolar em 3 diferentes cidades do estado. Análise do trabalho dos PCs bem sucedidos indica que, apesar de favoráveis às inovações, eles defendem o papel protagonista das escolas e seus sujeitos na definição do trabalho a ser realizado e não atribuem à coordenação um papel de submissão na implantação de projetos oficiais destituídos de relevância educacional. Assim, os bons PCs recorrem a 'estratégias de enfrentamento', (re)ajustando as reformas para garantir a especificidade do trabalho da escola secundária e a permanência da cultura escolar. Os resultados apontam que, apesar da fragilidade e precarização do trabalho educativo que decorre das reformas do final do século, os (bons) professores estão resistindo, trabalhando na contradição entre a *"cultura dos reformadores" (*expressa em princípios e normas performáticas e gerencialistas que sustentam a regulação externa) e a *"cultura escolar"* que se assenta no protagonismo docente e na tradição histórica do papel da escola. Os bons PCs "reajustam' as regras oriundas de determinações oficiais e operam mediante novas regulações que preservam e protegem a escola, eles não agem como técnicos que culpabilizam os professores, mas consideram os colegas igualmente sujeitos do trabalho educativo e apostam em ações de articulação do coletivo, cumprindo o papel histórico da coordenação pedagógica.

Palavras-chaves: trabalho docente, reformas educacionais; políticas públicas, gestão escolar; coordenação pedagógica, escola pública; cultura escolar; regulação, magistério; gerencialismo; performatividade.

ABSTRACT

São Paulo state public schools on a par with most Brazilian schools have undergone deep changes due to education reforms that incorporated managerialism and performing principles that changed both school organization and the work of its agents. The Coordinator Teachers (CT) of São Paulo state public schools, a historical position demanded by teachers, were instantiated in 1996, but were transfigured into school managers that took over the task of implementing the current education reforms. Against this backdrop, this Ph.D. dissertation analyzes the latest São Paulo state education reforms and their impact on teachers and pedagogical coordinators. Changes in the CT position that occurred as a consequence of official acts in force in 1996-2007 were analyzed in the framework of research related to public policies and teacher work in different countries. The results confirm that the CT position – a symbol o democratization of school work relations, has been gradually transmuted by education reforms that have not only forced control on classroom work of teachers but also imposed regulations and projects. The empirical research resorted to the qualitative analysis of 30 interviews with 30 middle school teachers in 22 schools spread over 3 different São Paulo state school districts. The interview analysis gave voice to teachers, which permitted the construction of the post-reform scenario of São Paulo state public schools: "show business" schools controlled by "merit bonuses" that have derailed school education form its historical track. The thorough analysis of both the interviews and the everyday school work in three different towns of 3 successful CTs that were appointed by their peers demonstrate that, despite their approval of school innovations, they defend the leading role of school and its agents in the definition of the job to be done, and do not assign the pedagogical coordination the subdued role of implementing official projects devoid of educational relevance. Accordingly, the successful CTs use "face-to-face strategy", (re)adapting education reforms to guarantee the specificity of middle school work and the endurance of school culture. They operate under new regulations that preserve and protect school. They do not act as cold technicians that blame teachers for failures. On the contrary, they play the pedagogical coordination historical role by acting as peers and considering teachers agents of the education work and fostering team work. The results demonstrate that, despite the fragility and precariousness of education work that results from education reforms implemented in the end of the 20th century, the (successful) teachers have endured, for they have been working within the contradiction between the "*reformer culture*", which is expressed in terms of principles and managemental norms that support the external regulations, and the "*school culture*", whose cornerstones are the leading role of teachers and the school role historical tradition.

Keywords: teacher work, education reform; public policies, school management; pedagogical coordination, public school; school culture; regulations, teacher education; management; performativity.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Distribuição dos entrevistados conforme indicação de PCs bem sucedidos.....62

QUADRO 2 - Indicações dos entrevistados sobre PCs bem sucedidos.....64

QUADRO 3 - Distribuição dos entrevistados conforme sexo.....69

QUADRO 4 - Distribuição dos entrevistados conforme faixa etária.....69

QUADRO 5 - Distribuição dos entrevistados conforme a graduação e instituição em que estudaram.....70

QUADRO 6 - Distribuição dos entrevistados segundo a graduação em Pedagogia.....71

QUADRO 7 - Distribuição dos entrevistados conforme a participação em cursos depois da conclusão da graduação 71

QUADRO 8 - Distribuição dos entrevistados segundo a experiência profissional não-docente.....74

QUADRO 9 – Distribuição dos entrevistados conforme o número de escolas em que trabalham.....76

QUADRO 10 – Distribuição dos entrevistados conforme o tipo de instituição em que exerce a docência.....77

QUADRO 11 – Distribuição dos entrevistados segundo o tempo de experiência conforme os ciclos profissionais docentes de Huberman (1992).....78

QUADRO 12 - Denominação da função nas Resoluções SE 76 de 13/06/1997; SE 35 de 07/04/2000; SE 66 de 03/10/2006 e SE 88 de 19/12/2007.....125

QUADRO 13 – Justificativa para a função nas Resoluções SE 76 de 13/06/1997; SE 35 de 07/04/2000; SE 66 de 03/10/2006 e SE 88 de 19/12/2007.....126

QUADRO 14 – Requisitos para ocupação da função nas Resoluções SE 76 de 13/06/1997; SE 35 de 07/04/2000; SE 66 de 03/10/2006 e SE 88 de 19/12/2007.....127

QUADRO 15 – Processo de escolha dos ocupantes da função nas Resoluções SE 76 de 13/06/1997; SE 35 de 07/04/2000; SE 66 de 03/10/2006 e SE 88 de 19/12/2007.....128

QUADRO 16 – Atribuições destinadas à função nas Resoluções SE 76 de 13/06/1997; SE 35 de 07/04/2000; SE 66 de 03/10/2006 e SE 88 de 19/12/2007.....131

QUADRO 17 – Avaliação do trabalho dos ocupantes da função nas Resoluções SE 76 de 13/06/1997; SE 35 de 07/04/2000; SE 66 de 03/10/2006 e SE 88 de 19/12/2007.....133

QUADRO 18 – Substituição dos ocupantes da função nas Resoluções SE 76 de 13/06/1997; SE 35 de 07/04/2000; SE 66 de 03/10/2006 e SE 88 de 19/12/2007.....135

QUADRO 19 – Bibliografia utilizada nas provas de seleção para os ocupantes da função nas Resoluções SE 76 de 13/06/1997; SE 35 de 07/04/2000; SE 66 de 03/10/2006 e SE 88 de 19/12/2007.....136

QUADRO 20 - Características físicas das escolas em que atuam os três PCs.....173

QUADRO 21 - Características pedagógico-administrativas das escolas em que atuam os três PCs.....175

QUADRO 22 - Características do entorno social e da comunidade atendida pelas escolas em que atuam os três PCs.....176

QUADRO 23 – Origem social dos três PCs.....180

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Roteiro de entrevista realizada com trinta professores das Diretorias Regionais de Ensino de Bauru, Jaú e Araraquara.....260

APÊNDICE 2 – Quadro geral de caracterização dos trinta professores entrevistados nas Diretorias Regionais de Ensino de Bauru, Jaú e Araraquara.....263

APÊNDICE 3 – Indicadores das entrevistas com os trinta professores entrevistados nas Diretorias Regionais de Ensino de Bauru, Jaú e Araraquara.....264

APÊNDICE 4 – Excertos das entrevistas com os trinta professores entrevistados nas Diretorias Regionais de Ensino de Bauru, Jaú e Araraquara.....267

APÊNDICE 5 - Roteiro para entrevista densa com os professores coordenadores das Diretorias Regionais de Ensino de Bauru, Jaú e Araraquara.....273

APÊNDICE 6 – Relação completa da bibliografia utilizada nas provas de seleção para ocupantes da função de professor coordenador.....278

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
APEOESP	Associação Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARH	Centro de Aperfeiçoamento e Recursos Humanos
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CVV	Centro de Valorização da Vida
DE	Diretoria de Ensino
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FDE	Fundação de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OFA	Ocupante de Função Atividade
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PC	Professor Coordenador
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PEB I	Professor de Educação Básica I (1ª a 4ª série)
PEB II	Professor de Educação Básica II (5ª a 8ª série e Ensino Médio)
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
REDESTRADO	Rede Latino Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

CAPÍTULO 1

AS REFORMAS EDUCACIONAIS, AS ESCOLAS E OS PROFESSORES. 27

CAPÍTULO 2

A TRAJETORIA METODOLÓGICA 50

2.1 Os trinta professores entrevistados – a coleta e a transcrição dos dados.....52

2.2 A análise dos dados e a indicação dos bons professores coordenadores 58

2.3 Os três professores coordenadores – a indicação dos sujeitos entrevistados 61

2.4 Os procedimentos de coleta e transcrição dos dados relativos aos professores coordenadores 65

2.5 Quem são os nossos professores? – O perfil dos trinta entrevistados 68

CAPÍTULO 3

AS REFORMAS EDUCACIONAIS PAULISTAS E A "VOZ" DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS 82

3.1 A "voz" dos professores entrevistados sobre as escolas públicas estaduais paulistas.....95

CAPÍTULO 4

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS REFORMAS EDUCACIONAIS PAULISTAS 120

4.1 A criação da função de professor coordenador: uma análise da legislação.....125

4.2 A "voz" dos trinta professores entrevistados sobre a coordenação pedagógica e o trabalho do professor coordenador.....142

C'APÍTULO 5

A "VOZ" DOS BONS PROFESSORES COORDENADORES 170

5.1 Breve caracterização das escolas que coordenam.....172

5.2 O capital cultural e social dos três professores coordenadores 180

5.3 A "voz" dos três professores coordenadores sobre o trabalho nas escolas 195
5.3.1 O olhar sobre a escola pública atual.....195
5.3.2 O trabalho bem sucedido na coordenação pedagógica das escolas sob o olhar dos professores coordenadores 199

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....231

REFERÊNCIAS.....245

APÊNDICES 259

INTRODUÇÃO

O estudo que ora se apresenta é parte do meu[1] percurso intelectual como doutoranda e mestre pela Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Ao fazer a opção pela pós-graduação e pela pesquisa, especialmente durante o doutorado, abri mão de meu trabalho como professora efetiva de Geografia na rede privada de ensino e na rede estadual paulista[2] e, tristemente, abandonei a função que por alguns anos exerci na coordenação pedagógica de escolas públicas[3]. Porém, esse desligamento foi apenas físico, pois de maneira muito intensa sempre procurei estar atrelada ao ensino público e aos professores. Da mesma forma, penso que o resultado desta pesquisa é fruto também das ricas e variadas experiências advindas do meu trabalho como docente e como professora coordenadora da rede pública estadual de ensino.

O desejo inicial de conhecer o trabalho dos professores coordenadores (PC) surgiu justamente dos questionamentos que me angustiavam enquanto sujeito que desempenhava essa função em uma escola de Ciclo II da rede pública estadual. Apesar do empenho para realizar um bom trabalho, havia de minha parte uma sensação de impotência e de solidão que eram acompanhadas por uma grande angústia profissional. Na tentativa de superar os sentimentos que me acompanhavam, procurava estudar e buscar elementos que me ajudassem na realização de um trabalho bem sucedido. Também procurava não me distanciar dos meus colegas docentes, pois continuava a ser professora e me identificava constantemente com o grupo e suas necessidades. Com o coletivo buscava partilhar os desafios, as alegrias e as ansiedades do cotidiano, mas tudo isso não era suficiente para anular o sentimento de culpa

[1] A introdução do trabalho foi escrita na 1ª pessoa do singular e os demais capítulos na 1ª pessoa do plural.
[2] Depois de 16 anos de atuação docente na rede pública de ensino, solicitei exoneração do cargo de professora de Geografia em outubro de 2007, com a certeza que meu futuro profissional está ligado à opção pela Universidade.
[3] Tive a oportunidade de exercer a função de professora coordenadora, com suas dificuldades e possibilidades, nas Escolas Estaduais CAIC Cristo Rei (atualmente E.E. Dr. Osmar Francisco da Conceição), na cidade de Macatuba – Diretoria de Jaú, e Dr. Paulo Zillo, em Lençóis Paulista – Diretoria de Bauru.

que me acompanhava e que somente depois foi contextualizado, me levando a entender o que se passava comigo, com a escola e com os demais professores.

Neste período, sentia falta de continuar estudando formalmente e de realizar outras discussões, principalmente no campo acadêmico, que favorecessem meu aprofundamento teórico, não só sobre a coordenação pedagógica, parte do meu trabalho cotidiano, mas também em relação à educação como um vasto campo de estudo. Com esta preocupação, procurei uma aproximação com a Universidade por meio de um curso de pós-graduação.

Em 2002, ingressei no curso de Mestrado em Educação Escolar da UNESP em Araraquara, cuja linha de pesquisa era voltada para a análise e interpretação do "Trabalho Docente" e durante 28 meses voltei meus esforços para a realização de uma pesquisa de caráter bibliográfico-documental sobre o professor coordenador pedagógico (PCP) nas escolas estaduais paulistas (Fernandes, 2004). Esta pesquisa permitiu a obtenção de importantes dados sobre a trajetória histórica da coordenação pedagógica em São Paulo, suas diferenças em relação a outros estados brasileiros e o reconhecimento das condições em que o trabalho se realizava na função, a partir da análise de diversas pesquisas que haviam sido realizadas nas universidades paulistas sobre a temática.

A dissertação de mestrado, além de favorecer minha inserção no âmbito da investigação educacional e a aproximação com importante referencial teórico da área, possibilitou a compreensão de um contexto de trabalho impactado pelas reformas educacionais promovidas com o financiamento de agências internacionais, principalmente pelo Banco Mundial, como foi o caso da "Escola de Cara Nova", denominação dada ao conjunto de reformas implementadas nas escolas paulistas na segunda metade da década de 90.

A "Escola de Cara Nova" promoveu alterações sem precedentes na rede pública de ensino e impôs aos professores mudanças que incluíram desde a progressão continuada, a

reorganização escolar em ciclos até a implantação de projetos pedagógicos e a flexibilização do ensino médio. No bojo dessa reforma educacional houve também a implantação da função de professor coordenador pedagógico (PCP)[4], denominação inicial da função[5], a quem foi destinado o trabalho de articulação das ações pedagógicas e didáticas realizadas nas escolas e o subsídio ao professor no desenvolvimento das ações docentes, além da atuação no fortalecimento da relação escola-comunidade e na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

A investigação realizada durante o Mestrado permitiu problematizar a implantação dessa função e ofereceu elementos importantes para apontar que, diversamente às severas críticas atribuídas ao pacote de reformas da "Escola de Cara Nova" pelas forças sindicais e pela imensa maioria dos professores, a criação da função de PCP foi digna de comemoração. O trabalho do PCP, em mais de cinco mil escolas da rede estadual, foi uma medida aceita sem grandes resistências pelas escolas e pelo movimento sindical, pois atendeu uma reivindicação antiga na luta dos professores por uma escola pública democrática e de qualidade. Para os professores e seus representantes, a função possibilitaria a articulação do trabalho coletivo - uma bandeira progressista e uma necessidade histórica da escola pública paulista, cuja gestão até então ficava apenas a cargo de um diretor, selecionado mediante concurso público de ingresso, e de um vice-diretor, um professor escolhido e designado para ocupar temporariamente a função de apoio à administração escolar.

[4] A implantação da função foi regulamentada através da publicação da Resolução SE nº 28 de 4 de abril de 1996 que definiu a presença do PCP em todas as escolas públicas com mais de dez classes em funcionamento. A Resolução também apresentou os critérios para a escolha dos professores a ocuparem a função definindo que ela 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 específica para cada unidade escolar, eleição pelos pares e ratificação da escolha pelo Conselho de Escola.

[5] Posteriormente a denominação da função passou a ser Professor Coordenador (PC). As possíveis causas da mudança e suas implicações serão abordadas no Capítulo 3. Em virtude desta alteração, utilizarei em alguns trechos desta tese a sigla PC, quando se referir aos momentos mais recentes da função, e PCP quando se tratar dos momentos iniciais das reformas educacionais paulistas e da criação da função.

Durante o mestrado, a interpretação possibilitada pelos estudos de Vinão Frago (2001) foi decisiva: a implantação da função de professor coordenador pedagógico na rede estadual de ensino foi uma medida de caráter histórico, porque veio ao encontro de antigas demandas dos professores. Segundo ele, as medidas implementadas pelas reformas educacionais apresentam, normalmente, um caráter a-histórico ao desconsiderar a importância da cultura escolar[6] nos processos de mudança. Muitas vezes, as reformas negam a trajetória progressista de luta e organização dos educadores, impondo mudanças aos sujeitos que partilham uma cultura escolar que não se apaga com leis ou decretos oficiais, como messianicamente pensam os reformadores.

A análise bibliográfica-documental sobre a presença da coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas indicou que essa função estava, historicamente, relacionada à implantação de inovações pedagógicas e/ou de novos projetos educacionais. Em momentos anteriores, quando as escolas públicas passaram por movimentos de transformação e inovação pedagógica, mediante o favorecimento do trabalho coletivo e/ou fortalecimento de relações democráticas no processo educacional, a coordenação pedagógica também se fez presente[7]. No entanto, nossos resultados apontaram que a presença da coordenação nessas experiências anteriores apresentava um caráter mais progressista no qual havia valorização do professor como sujeito do seu próprio trabalho e uma concepção de gestão participativa, diferentemente do contexto final do século XX, já que a implantação da função de PCP pode ter sido (re) criada pressupondo o papel do professor como objeto, a quem caberia a regulação pelas formas burocráticas de controle e de tarefas determinadas externamente. Ou seja, trabalhei no mestrado com a hipótese de que a função de PCP poderia ter sido necessária no pacote de

[6] O conceito de cultura escolar será explicitado no Capítulo 1.
[7] Experiências importantes ocorreram na década de 1960 com os Colégios Vocacionais, a Escola de Aplicação e as Escolas Experimentais e, posteriormente, na década de 80 com a experiência do Ciclo Básico, CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e Projeto Noturno e nos anos 90, com a Escola Padrão.

reformas para funcionar como uma alavanca para que as medidas da "Escola de Cara Nova" saíssem a contento, criando uma função de "gerente" para as escolas públicas estaduais.

Na dissertação, também procedi a uma revisão das pesquisas que foram produzidas no período de 1998 a 2002 nas universidades paulistas e que privilegiaram o trabalho do PCP[8]. A revisão das pesquisas foi fundamental para a investigação das dificuldades presentes no trabalho dos ocupantes da recém criada função, tais como: o desvio de função (Dias-da-Silva e Lourencetti, 2002; Christov, 2001 e 2004; Clementi, 2001; Almeida, 2004; Bruno, 2004), a não definição da identidade do PCP, de seu território de trabalho e o seu espaço de atuação (Clementi, 2001; Mate, 1998; Christov, 2001; Dias-da-Silva e Lourencetti, 2002; Almeida, 2004; Mate, 2004), o isolamento dos professores coordenadores pedagógicos em relação aos colegas que realizavam o mesmo trabalho em outras unidades escolares (Garrido, 2000; Almeida, 2004), a ausência de formação pedagógica (Clementi, 2001; Christov, 2001; Placco, 2002), a veiculação, imposição e defesa de projetos da Secretaria Estadual de Educação (Guilherme 2002), a presença de "traços" julgadores (Clementi, 2001) e a ocorrência de obstáculos na promoção e desenvolvimento de trabalhos coletivos nas escolas (Souza, 2001; Placco, 2002; Torres, 2001).

Por outro lado, apesar da grande maioria dos estudos destacar a presença de fatores pouco favoráveis ao desempenho da função, algumas pesquisas (e meu próprio contato com a realidade escolar paulista) permitiam confirmar que entre os PCPs havia aqueles que conseguiam ter um importante papel na construção do projeto político-pedagógico, na formação dos professores e na realização de trabalhos coletivos. Segundo a revisão das pesquisas realizadas, os PCPs bem sucedidos conseguiam: promover um trabalho de articulação entre os diferentes sujeitos da hierarquia escolar (Orsolon, 2001; Christov, 2001), investir na formação continuada dos professores atuando nas dimensões articuladora,

[8] Foram identificadas e analisadas quatro teses de doutorado, três artigos oriundos de teses ou dissertações, três artigos resultantes de pesquisas em andamento e seis artigos produzidos por docentes-pesquisadores.

formadora e transformadora (Almeida e Placco, 2001; Avellar, 2002), apostar em práticas curriculares inovadoras (Orsolon, 2001; Avellar, 2002) e fazer dos encontros coletivos espaços de trocas e de interlocução (Clementi, 2001), bem como se empenhavam em acompanhar os professores iniciantes (Franco, 2000) ou, ainda, em auxiliar os docentes na implantação de projetos relacionados às novas tecnologias (Sarmento, 2000).

Portanto, na rede pública paulista, havia PCPs que assumiam o papel histórico da coordenação e foi justamente para estes sujeitos que se voltou o meu olhar na elaboração desta tese de doutorado. Comprometida com a relevância histórica do papel de coordenação pedagógica na instituição escolar, ainda que a função houvesse sido criada no interior de uma reforma que pouco se preocupou em fazer do professor sujeito de seu próprio trabalho, considerei decisivo identificar tais profissionais que se destacavam pela realização de ações bem sucedidas, sendo reconhecidos pelos docentes como verdadeiros parceiros no cotidiano escolar.

Entretanto, se o contexto de trabalho docente das reformas neoliberais tem se apresentado de maneira adversa, impondo aos professores coordenadores (PCs) grandes fatores de limitação para a constituição de sua profissionalidade e parca preocupação com sua formação, por que alguns PCs se destacam mediante um trabalho pedagógico construtivo? Num cotidiano escolar que normalmente se caracteriza por indicadores pouco favoráveis, como explicar o trabalho bem-sucedido de alguns PCs?

A literatura específica sobre a coordenação pedagógica (Placco, 2002 e 2004; Clementi, 2001; Geglio, 2004) e a luta política em defesa da formação sólida dos educadores foram elementos importantes para que eu pudesse afirmar que a formação (principalmente a sua deficiência no caso dos ocupantes da função) exercia uma influência decisiva sobre a atuação profissional. Assim, tanto o envolvimento com esta temática quanto minha convivência empírica com o cotidiano escolar me direcionaram para uma primeira hipótese

que considerava que o sucesso ou o fracasso da função estaria diretamente relacionado aos aspectos formativos que compunham a trajetória profissional dos PCs. Em outras palavras, eu hipotetizava que a formação profissional dos professores que assumiam a função de PC, construída ao longo de sua trajetória de vida e trabalho, é que propiciaria as condições para a realização de um trabalho bem sucedido nas escolas públicas.

Ao mesmo tempo, havia a necessidade de analisar o contexto de criação da função no bojo das reformas educacionais, já que a institucionalização da função de coordenação pedagógica não foi acompanhada por uma preocupação explícita com a formação desse profissional em serviço[9], pois muitos PCs com formação docente precária foram admitidos para uma função marcada por muitas dificuldades que contribuíam para fragilizar ainda mais sua profissionalidade. Portanto, pensar no PC bem sucedido, bem como no sucesso ou fracasso da função, deveria envolver a análise de vários fatores associados à atuação profissional, com destaque para sua formação e experiência profissional.

Incomodada com esse contexto de atuação e de formação dos professores coordenadores e convencida que toda pesquisa deve apontar mais do que respostas, deve suscitar novos questionamentos e gerar novos estudos, elaborei um projeto de investigação para o doutorado que foi decorrência direta dos resultados do mestrado. Com este projeto, fui aprovada no processo seletivo para o Doutorado em 2005. Durante o primeiro ano, com maior disponibilidade de tempo, graças ao afastamento integral das atividades da rede pública, me dediquei às disciplinas oferecidas pelo Programa, ampliei minhas leituras e dei início ao processo de reelaboração do projeto, de maneira lenta e até mesmo dolorosa. Várias novas versões foram escritas e discutidas com a orientadora, pois um novo olhar teórico havia sido

[9] A formação dos professores coordenadores foi alvo de preocupação da APEOESP, maior sindicato dos professores estaduais, que, logo depois da aprovação da função, em 1996, desenvolveu um projeto de formativo para os PCs. O projeto, intitulado “Reinventando a escola: a construção da prática pedagógica coletiva”, foi coordenado por sindicalistas e pesquisadores, entre eles: Selma Garrido Pimenta, José C. Fusari, Silvia M. Manfredi e Maria Isabel de Almeida.

aberto com o grande encantamento que eu estava, naquele momento, com a teoria sociológica de Pierre Bourdieu[10].

O maior conhecimento acerca de Bourdieu e os principais conceitos por ele defendidos, notadamente o capital cultural e seus diferentes estados – incorporado, institucionalizado e objetivado -, me levaram a aproximar o projeto de tese deste referencial e, então, passei a trabalhar com a hipótese de que os bons professores coordenadores (que realizavam um trabalho satisfatório na rede estadual) seriam portadores de um capital cultural elevado. Ao definir tal hipótese, eu passava a valorizar mais a importância dos indivíduos em relação às condições objetivas de trabalho[11].

Das inúmeras reflexões sobre o tema, das discussões com a orientadora e com nosso grupo de pesquisa[12] e analisando o cenário em que estava inserido o trabalho do PC, o projeto de tese passou se pautar por questões de pesquisa que privilegiavam a relação entre atuação, formação e capital cultural dos PCs, questionando igualmente a contribuição da formação diferenciada para o enfrentamento das dificuldades do trabalho cotidiano. Foi com este projeto de pesquisa intitulado *"Profissionalidade docente, capital cultural e formação: o professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas"* que tive aprovada pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), em 2006, uma bolsa de estudos, que me possibilitou dedicação integral e exclusiva à pesquisa.

---

[10]No segundo semestre de 2005, freqüentei a disciplina intitulada *"A perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu sobre a realidade social e escolar"* e me entusiasmei com a maneira como Bourdieu interpretava o mundo e as relações entre as pessoas. Além das leituras sugeridas pela professora da disciplina, realizei muitas outras acerca de Bourdieu (a pedido da orientadora que dizia ser necessário "buscar na própria fonte"). Além das leituras, participei também, no ano de 2006, de um curso com uma das maiores conhecedoras da referida teoria sociológica no Brasil, Zaia Brandão, que, além de muito ensinar sobre a própria teoria, trouxe importantes contribuições para a pesquisa, principalmente para a definição da metodologia e o uso dos instrumentos de coleta de dados.

[11] A definição desta hipótese também era um pouco autobiográfica e teve influência de minha própria convivência empírica com pessoas que exerciam muito satisfatoriamente a função e que possuíam um capital cultural relevante. Desta forma, imaginava que outros PCs bem sucedidos também pudessem ter um reconhecido capital cultural que lhes permitia atuar satisfatoriamente na função, contribuindo para a formação de outros professores.

[12] Grupo de pesquisa *"Trabalho docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade"*, coordenado pela professora M. Helena G. Frem Dias-da-Silva.

Convencida da importância de dar "voz" aos professores (Giroux, 1997) e reconhecê-los como sujeitos de seu trabalho, a metodologia proposta previa que a identificação de bons PCs deveria ser feita por seus pares. E para isso, eu entrevistaria, em uma primeira etapa da pesquisa, trinta professores reconhecidos como comprometidos com a escola pública. Esses trinta professores deveriam tanto caracterizar o que é um trabalho bem sucedido na coordenação das escolas[13] e avaliar o trabalho da função a partir do apontamento das dificuldades cotidianas, quanto indicar professores coordenadores que, na perspectiva apresentada, realizassem um bom trabalho na função. Visando não restringir a análise ao contexto araraquarense e enfrentar a crítica desqualificadora relativa às pesquisas qualitativas, projetamos também que os professores entrevistados deveriam ser docentes com atuação em diferentes escolas, pertencentes a três diferentes Diretorias Regionais de Ensino, em distintos municípios do interior paulista.

O aprofundamento do referencial teórico, ocorrido paralelamente à coleta e análise dos dados, implicou a ampliação da bibliografia referente às reformas educacionais no Brasil. Para isso, o contato com a Rede Latino Americana de Estudos Sobre o Trabalho Docente (REDESTRADO) foi decisivo, pois me possibilitou o acesso a novos autores e artigos. O contato com a Rede teve importância fundamental tanto para a produção desta tese quanto para referenciar as investigações de todo o Grupo de Pesquisa, pois a bibliografia foi socializada e discutida coletivamente, ampliando o interesse e a compreensão dos impactos das reformas educacionais no trabalho das escolas e dos professores.

Assim, novas e ricas possibilidades interpretativas se anunciaram para a pesquisa, notadamente no que se referia à visão dos sujeitos sobre a escola pública paulista atual e, sobretudo, a avaliação crítica sobre o trabalho dos PCs e as dificuldades enfrentadas pela coordenação em escolas públicas impactadas pelas reformas. Os trinta depoimentos colhidos

[13] A definição do que é um trabalho bem sucedido na função de coordenação pedagógica a partir da perspectiva dos trinta professores entrevistados encontra-se detalhada no capítulo 4.

durante a primeira fase da pesquisa apresentaram uma grande força, pois eram carregados de sabedoria e lucidez, o que trouxe uma outra dimensão à tese. As trinta entrevistas apontaram elementos importantes para construir - sob a perspectiva dos professores - um panorama geral das escolas públicas estaduais pós-reformas educacionais em São Paulo, além de ofereceram também algumas pistas do contexto de fragilidade em que poucos PCs - de fato – conseguem romper as dificuldades cotidianas e apresentar uma atuação satisfatória. Apesar disso, foi possível identificar um bom PC em cada uma das Diretorias de Ensino, os quais foram alvos de investigação específica que envolveu novas sessões de entrevistas e observações do cotidiano.

A investigação empírica implicou uma avalanche: leituras foram refeitas, novos autores foram descobertos, sugestões oferecidas pelo parecerista FAPESP foram incorporadas. Ao final, da centralidade nos aspectos relativos à profissionalidade, expressos por meio da formação individual dos PCs (estabelecidos no projeto original da tese), a pesquisa foi apontando claramente para a importância das condições objetivas de trabalho na maneira como a função se apresentava nas escolas. Portanto, um novo olhar decorreu dos resultados apresentados pelos dados e minha tese foi sendo reorganizada e re-significada[14].

Com um olhar voltado tanto para as condições de trabalho de escolas impactadas pelas reformas atuais quanto à análise da função como expressão do trabalho docente, realizei meu exame de qualificação, onde importantes possibilidades interpretativas foram apresentadas, principalmente, no que se refere à análise da escola e de seus sujeitos a partir da teoria da regulação (Barroso, 2004 e 2006).

Ao identificar a escola como componente de sistemas de regulações, torna-se possível interpretá-la como instituição concreta que realiza reajustamentos em relação às normas e regras estabelecidas externamente, permitindo-lhe definir estratégias que permitem trabalhar

[14] Consequentemente, a teoria sociológica de Pierre Bourdieu, foi se apresentando insuficiente para interpretar o contexto com o qual eu estava trabalhando

nas contradições do próprio sistema. Analisadas como instituições que realizam reajustamentos, as escolas deixam de ser vistas sob um viés simplista que as interpreta de forma mecanicista e linear, ignorando sua força e de seus sujeitos.

Sempre considerando o papel protagonista dos professores como portadores de uma intelectualidade e o atual contexto em que as escolas estaduais paulistas estão inseridas, essa tese pretende analisar as recentes reformas educacionais brasileiras (notadamente as ocorridas no Estado de São Paulo) e seus impactos sobre o trabalho das escolas e seus professores, a partir da perspectiva de trinta e três professores pertencentes a três Diretorias Regionais de Ensino do interior paulista, bem como analisar o trabalho do professor coordenador no âmbito das reformas educacionais paulistas, tanto a partir da análise da legislação pertinente à função quanto mediante investigação de três professores coordenadores bem sucedidos.

Os frutos dessa pesquisa encontram-se organizados nesta tese em cinco capítulos acrescidos das considerações finais.

O primeiro capítulo, *As reformas educacionais, as escolas e os professores*, dedica-se à análise das reformas educacionais recentes e seus impactos sobre as escolas e os professores.

O segundo capítulo, *"A trajetória metodológica"*, é voltado para a descrição da metodologia utilizada na pesquisa – o processo de coleta e transcrição, a análise das entrevistas, o perfil dos entrevistados e as indicações dos professores.

O terceiro capítulo, *"As reformas educacionais paulistas e a 'voz' dos professores entrevistados"*, destina-se à análise das reformas educacionais paulistas ocorridas a partir de 1996 sob a perspectiva dos trinta professores entrevistados.

O quarto capítulo, *"A coordenação pedagógica nas reformas educacionais paulistas"*, é dedicado à análise da função de professor coordenador segundo as recentes reformas

educacionais paulistas, tanto sob a perspectiva da legislação quanto sob a avaliação dos trinta professores entrevistados.

O quinto capítulo, *"A 'voz' dos bons professores coordenadores"*, apresenta o perfil dos três professores coordenadores investigados e seus posicionamentos em relação ao trabalho na função.

E, por fim, as *Considerações Finais* apresentam as novas interpretações que emergiram em função dos dados obtidos com esta investigação que, esperamos, possam contribuir para novas pesquisas e para repensar as políticas educacionais.

CAPÍTULO 1

AS REFORMAS EDUCACIONAIS, AS ESCOLAS E OS PROFESSORES

O Brasil vivenciou nas décadas finais do século XX mudanças sem precedentes no campo social, econômico, científico e cultural. As escolas, inseridas neste contexto mais amplo, não passaram ilesas por todas essas mudanças que afetaram de forma significativa o cotidiano vivido por alunos, pais e profissionais da educação.

A educação do país vivenciou um amplo movimento de expansão da escolaridade e ampliação do acesso da população de baixa renda ao ensino formal, aspecto louvável do final do século. Mas, ao mesmo tempo, as escolas e seus sujeitos se depararam com a grande contradição entre a expansão e a massificação do ensino. A ampliação do atendimento foi realizada sem garantia de investimentos no campo educacional. Com mais alunos a serem atendidos, com uma formação para a docência fragilizada e com parcos recursos, as escolas passaram a vivenciar um processo contínuo (ainda não concluso) de fragilização da qualidade do ensino.

À contradição explícita evidenciada nas escolas se somaram as inúmeras tentativas de solução por parte do poder público. Os graves problemas educacionais vivenciados pelo Brasil, muitos dos quais históricos, retoricamente pareciam ter chegado ao fim juntamente com o século XX. Propostas educacionais inovadoras, baseadas em grandes discussões e determinações mundiais, pareciam apresentar soluções rápidas para a educação e, consequentemente, para garantir a equidade social do país. Documentos elaborados por instituições internacionais a partir de encontros liderados por especialistas, tais como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pela UNESCO em 1990,

trouxeram novos direcionamentos para a organização e financiamento da educação pública, notadamente nos países pobres.

Oliveira (2004) afirma que a referida conferência provocou grandes mudanças nos países pobres quando colocou a educação como eixo para a equidade social, no qual um imperativo passou a ser a formação dos indivíduos para a empregabilidade que, de acordo com Gentili (1999), é a capacidade flexível de adaptação dos indivíduos às demandas do mercado de trabalho. Sobre empregabilidade e educação, Oliveira, R. (2006) também afirma que a subsunção da escola à lógica economicista destaca à mesma a tarefa de capacitar o indivíduo para se manter ou reintegrar-se no mercado de trabalho, assim, a escola passou a ser a responsável pela aquisição das habilidades e conhecimentos adequados aos interesses da produção por parte dos alunos. Esse papel "social" que passou a ser destinado às escolas teve grande relação com a ampliação do poder do mercado que foi verificada a partir das décadas finais do século XX.

O período em questão foi marcado pela presença da intensificação da globalização, entendida como processo de reconfiguração do capitalismo e da produção mundial, e do neoliberalismo que Chauí (2002) argumenta ser uma ideologia que defende a minimização do espaço público e o alargamento do espaço privado, considerando o mercado como portador da racionalidade necessária para o funcionamento da sociedade. Este contexto, influenciado pelo neoliberalismo, foi se constituindo como um projeto hegemônico que se manifestou no campo econômico, político e jurídico (Gentili, 1999), trazendo grandes alterações para a gestão pública, notadamente no que se refere às funções do Estado que passaram a ser focadas na elaboração de políticas, na indução de sua implementação e na fiscalização dos resultados[15] (Zibas, 2005).

[15] No caso do Estado de São Paulo esse novo perfil de administração passou a ser implantado a partir da década de 1990, em que as novas políticas estatais, alinhadas com o neoliberalismo, foram identificadas como *"choque de gestão"* e influenciaram a organização de todos os setores sociais.

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 sofreu alterações e passou a apresentar-se com um caráter nitidamente mercadológico e relacionado aos aspectos produtivos. De direito social, a educação passou a ser vista como mercadoria, e o conhecimento, conjunto de saberes construídos social e historicamente, passou a ser analisado em termos de competências[16] exigidas pelos setores produtivos.

As mudanças implantadas suscitaram questionamentos sobre o papel e a qualidade da educação pública e, provavelmente, em nenhum outro momento da história da educação brasileira viu-se um crescimento tão vertiginoso da educação privada como o observado nas últimas décadas, principalmente no ensino superior. Paralelamente à expansão do ensino privado, observou-se um desmantelamento do ensino público e sucessivas denúncias, pelos meios de comunicação, do abandono e da perda de qualidade do processo ensino-aprendizagem, notadamente no que se refere ao ensino fundamental e médio. É nesse contexto que Gimeno (1999, p. 150) denuncia a *"educação pública como um modelo ameaçado"*, o que inclui um alto risco para a sociedade, principalmente para os setores mais precarizados. A mercantilização da educação que ocorreu a reboque deste novo contexto socioeconômico se opõe ao sonho de torná-la um direito universal que favoreça a redução das desigualdades

[16] De acordo com um dos ícones das reformas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo, Philippe Perrenoud (1999, p. 8), as competências se referem a *"uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles"*. Assim, ele aponta uma série de críticas às escolas que se dedicam à acumulação do conhecimento e à transmissão da cultura geral. Defendendo o desenvolvimento das competências, ele sugere que a escola trabalhe com o pragmatismo e com a resolução de situações-problemas por meio da mobilização de competências individuais. Em outra perspectiva (Ramos, 2006), mais crítica à forma atual como se configura a escola e o conhecimento, as competências são analisadas a partir da sua conotação utilitária e pragmática que substitui o caráter ontológico do conhecimento pelo caráter experiencial. Nesta perspectiva, a pedagogia das competências é criticada por sua pretensão em transferir às escolas a preparação dos indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade (p. 185-188).

sociais. Tal fato acaba por colocar a educação perante o risco de *"reproduzir e ampliar as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância"* (Santos, 1998, p. 126).

A educação concebida como mercadoria e a veiculação pela mídia dos sucessivos fracassos do ensino público expressos, entre outras coisas, por meio das avaliações externas como o ENEM, Prova Brasil e PISA, têm colocado as escolas como alvo dos meios de comunicação que, normalmente, lidam com o assunto de maneira superficial e contraditória. Ora apresentam a educação como mecanismo necessário de inserção das pessoas no mundo do trabalho, ora como um produto do fracasso de uma sociedade em mudança. Da mesma forma, analisam o fracasso como resultante da atuação do professor, desconsiderando o contexto social, as condições efetivas de trabalho e as políticas delineadas pelo poder público.

Diferentemente da década de 1980, momento que sucedeu ao longo período de ditadura militar marcado pela centralização política e pela orientação racional-tecnicista, quando as políticas públicas paulistas visaram o desenvolvimento social e a democratização das relações no interior das escolas, as atuais políticas governamentais desembocaram em uma série de reformas educacionais que alteraram profundamente a organização das escolas e o trabalho de seus professores.

Os anos 80 foram marcados pela abertura política e pela implantação de mecanismos que favoreceram a participação popular e a democratização das decisões e das relações de trabalho. 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 (Barreto e Mitrulis, 2001; Pimenta, 1991; Cunha, 1995; Zibas, 1997; Duarte, 2006; Oliveira, 2006a).

Nesse campo fértil para as idéias progressistas, houve uma intensificação da atividade sindical, bem como das reivindicações por uma escola mais justa que atendesse amplas

parcelas da população. A organização da sociedade civil em torno de um ideário democrático e progressista permitiu a vitória das forças de oposição[17] 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 Paulo, pesquisadores e universidades foram convidados a participar da esfera decisória, o que, sem dúvida alguma, foi um avanço em relação à situação política anterior em que dominava a centralização política e a ditadura.

Entretanto, nos anos que se seguiram, o ideário democrático que havia encontrado um espaço sócio-político favorável para se expandir não foi capaz de garantir a continuidade das mudanças que haviam sido implementadas. Assim, nos anos 90 se intensificou a implantação de reformas consoantes com as políticas educacionais internacionais que, no entanto, não coincidem com os interesses e objetivos apresentados pelas escolas e seus sujeitos.

Na década de 90, a educação ganhou centralidade nas decisões políticas. Inúmeras discussões surgiram no país e novos documentos e leis foram aprovados, formando um substrato político e jurídico para as mudanças que estavam a caminho. Entre as leis e documentos oficiais se destacaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE), as leis que regulamentavam e organizavam o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental[18] (FUNDEF) e a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). É inegável que a centralidade dada à educação apresentou elementos positivos, pois colocou a temática normalmente negligenciada politicamente em evidência. No entanto, o direcionamento apresentado pelas leis e documentos oficiais levaram a educação brasileira a tomar novos rumos.

As mudanças empregadas a partir desse momento faziam parte de um projeto hegemônico que se apresentava sob a forma de políticas públicas que foram delineadas sob

[17] 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.
[18] Substituído na década seguinte pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

forte influência das agências internacionais (Almeida, 2006; Oliveira, 2006), entre as quais podemos destacar o Banco Mundial e a CEPAL[19]. Esses organismos internacionais, além da ajuda financeira, apresentam mecanismos de assistência técnica educacional aos países em desenvolvimento. Em relação à assistência técnica, houve a publicação de vários documentos que serviram (e ainda servem) de base para as reformas implementadas, tais como as propostas apresentadas pelo documento *"Educação e Conhecimento: eixos da transformação produtiva com equidade social"* (1995) e o *"Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI"* (1996).

Torres (2000, p. 126) afirma que a atuação dos órgãos internacionais no campo educacional é muito ampla e envolve desde medidas relacionadas à macropolítica até a micropolítica, 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"*. A interferência da macroestrutura na educação está diretamente ligada à 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 (Torres, 2000; Oliveira, 2001, 2003,e 2004; Miranda, 2002; Santos, 2004; Vaillant, 2005; Gentili et al, 2004; Zibas, 2005; Almeida, 2006).

Os organismos internacionais oferecem direcionamentos gerais que podem ser aplicados, mesmo que não seja em sua totalidade, em diferentes lugares do mundo. Barroso (2003) chama a aplicação dessas políticas definidas em um determinado país em situações totalmente alheias, de efeito de "contaminação", que, para ele, é uma tendência adotada no mundo todo quando especialistas transportam soluções de um lugar para outro sem considerar a micropolítica das escolas. Assim, as reformas ocorridas em lugares diversos apresentam

[19] Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

características semelhantes do ponto de vista da implantação das medidas (não dos resultados). No caso brasileiro, os estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Ceará podem ser considerados “bons alunos” na utilização e aplicação da matriz educacional elaborada pelos órgãos internacionais.

No mesmo sentido, Oliveira (2001) argumenta que as reformas educacionais promovidas nos últimos anos em alguns estados brasileiros fazem parte de um amplo modelo de educação que influenciou também as reformas financiadas pelo Banco Mundial em outros países da América do Sul. Para esta autora, as reformas apresentam um caráter globalizante em relação aos seus objetivos, âmbitos e níveis de ensino, acarretando mudanças para a educação em todos os seus segmentos. Tais mudanças são decorrentes da aproximação entre as teorias administrativas e economicistas com as teorias pedagógicas que introduzem nas escolas os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência.

As semelhanças nas reformas educacionais nos diferentes países em que foram implementadas tem provocado a disseminação de estudos sobre os impactos ocorridos no trabalho docente. Alguns estudos como os realizados por Torres (2000 e 2002), Oliveira (2006a; 2006b e 2007), Gentili et al (2004), Vaillant (2005), Tenti Fanfani (2006) e Feldfeber (2006 e 2007), por exemplo, se propõem a analisar as características e similitudes das reformas educacionais e os impactos das mesmas em diversos países da América Latina, incluindo a análise da situação brasileira.

Os diferentes estudos apontam que o contexto neoliberal e os impactos que as reformas apresentam no trabalho cotidiano levam os professores a conviver com uma situação ambivalente, em que as esperanças progressistas convivem com as imposições pedagógicas e com as determinações de execução de medidas previamente elaboradas por especialistas e por órgãos centrais de decisão, confirmando a hipótese que havíamos elaborado em estudo anterior (Fernandes, 2004). Essa relação, na maioria das vezes, conflituosa entre o velho e o

novo cenário educacional é apresentada por Esteve (1995, p. 97) que destaca grandes desafios a serem enfrentados atualmente pelos professores. Para este autor, *"independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara"* nos processos reformistas, ou seja, o maior desafio é destinado aos docentes.

As reformas, planejadas por especialistas no nível macro e "despejadas" no chão da escola, nem sempre surtem os efeitos esperados, justamente por constituírem-se em um *"diálogo de surdos"* (Torres, 2002) em que reformadores e executores parecem não apresentar uma visão coincidente em relação aos objetivos e ações a serem postos em prática (Viñao, 2002). Neste "diálogo", os professores são submetidos a uma ampliação da responsabilização em relação aos resultados apresentados e, não raramente, são culpabilizados pelo fracasso da escola (Almeida, 2000; Cunha, 1999; Dias-da-Silva, 2001; Sampaio, 2002; Marin e Guarnieri, 2002; Oliveira, 2003; Santos, 2004). O aumento da responsabilização vem acompanhado também de novas e sutis formas de regulação do trabalho nas escolas, mais um elemento das reformas educacionais recentes (Ball, 2004; Barroso, 2003; Oliveira, 2006 e 2007; Feldfeber, 2007; Duarte, 2006).

Para Torres (2000), a imposição de reformas educacionais sem prévia discussão dos professores e sem a consideração da realidade escolar cotidiana faz parte do jogo de estratégias de atuação utilizadas pelo Banco Mundial nos diversos países do mundo, já que, segundo ela, tal agência internacional parece acreditar que imposição de mudanças é sinônimo de assimilação pelos professores, dirigentes, pais e alunos. Neste esquema vertical de imposição de mudanças que "caem de pára-quedas" nas escolas, há, não raramente, resistências e inconformismos, pois 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"* (p. 139).

Gentili et al (2004) também se manifesta criticamente em relação às reformas que chegam às escolas e que desconsideram a lógica de funcionamento das instituições e as regulações convencionais do trabalho docente, introduzindo mudanças que geram grandes alterações no cotidiano dos professores, evidenciado, principalmente, pelo mal estar ocasionado na periferia dos sistemas econômicos mundiais pelo caráter vertical e não consultivo das medidas políticas e educacionais.

Assim, reforma pós reforma, o trabalho das escolas e dos professores parece estar cada vez mais regulado pelas novas formas burocráticas de controle e de tarefas determinadas externamente. Ao regular o trabalho das escolas e de seus sujeitos, o Estado, influenciado pelo ideário neoliberal, apresenta mais uma de suas características: ele é mínimo, por exemplo, no que se refere aos investimentos em equipamentos e formação docente, mas é máximo quando se trata de avaliar as escolas e seus sujeitos (Gentili, 1999).

Duarte (2006) apresenta mais um elemento das reformas educacionais ao afirmar que, a exemplo de outros países latino-americanos, a reforma no Brasil, ao mesmo tempo em que reconheceu a escola como ponto nodal da gestão, centralizou os mecanismos de controle e de avaliação, regulando as escolas à distância. Neste sentido, a gestão escolar e a autonomia ganharam destaque no âmbito das reformas educacionais. Ao mesmo tempo em que transferiram parte das responsabilidades estatais para o poder local, as reformas pregam o discurso da modernização, da transparência, do desempenho e da competição (Cattonar, 2006; Araújo, 2007).

Assim, a autonomia subjetiva ganhou um poder muito superior em relação à autonomia real, afinal, de certa forma, o discurso da reforma tem poder de sedução e de atração do apoio social. O discurso da autonomia, amarrado com a noção de accountability, reduziu o controle do sujeito em relação ao próprio trabalho que passou a ser estandardizado por meio de medidas definidas externamente e de grandes sistemas de avaliação do ensino.

Apesar de não parecer, há um grande controle central em relação às escolas, além disso, o poder público transfere para o sujeito a resolução dos problemas estruturais existentes nas escolas (muitos dos quais históricos).

Tenti Fanfani (2006) analisa as reformas dos anos 90 como produtos da racionalidade técnico-instrumental e afirma que a autonomia neste contexto é mesmo muito relativa, pois ao mesmo tempo que oferece algumas possibilidades diferenciadas de organização do trabalho, cobra resultados definidos externamente, reforçando o controle sobre o trabalho dos docentes:

> La mayoría de ellas tendieron a proponer mayores dosis de "autonomia" y la accountability de los docentes (apelando a su creatividad, compromiso, liderazgo, trabajo en equipo, por proyectos, etcétera); al mismo tiempo, desplegaban un conjunto de dispositivos de medición de calidad de los resultados del aprendizaje (evaluación de rendimiento mediante pruebas estandarizadas), definición de mínimos curriculares y estándares de aprendizaje, evaluación de la calidad profesional de los docentes (mediante la identificación de competências pedagógicas), pago por rendimiento, entre otros. Dichos dispositivos constituían en los hechos, mecanismos que reforzaban los controles externos sobre el trabajo de los docente. (TENTI FANFANI, 2006, p. 136-137)

Correia e Matos (2001) também afirmam que em nome do reforço da autonomia houve uma contribuição para a vulnerabilização e desresponsabilização dos sistemas educativos em relação aos fracassos da escola, ou seja, as instituições e seus professores é que passaram a assumir a culpa pelos problemas apresentados, mesmo aqueles relacionados à organização política e estrutural. Críticas semelhantes são apontadas por Oliveira (2006), Martínez (2006) e Santos (2004) quando se referem ao discurso vazio que a autonomia assumiu no cotidiano, já que a retórica é muito distante das condições de trabalho que se apresentam aos professores.

No cenário atual, é evidente a afirmação da maior autonomia das escolas. Mas que autonomia é essa? A autonomia das escolas, garantida pelos textos legais e pelas reformas recentes, apresenta um caráter contraditório em relação aos desejos e reivindicações dos professores. Para Zibas (1997), a autonomia hoje não tem o mesmo significado que em

décadas passadas e pode representar uma nova forma de recentralização e de controle das escolas:

> En los años 70 y hasta meadiados de los 80, la autonomia era reivindicada como una vía para la construcción de una profesión docente de alto nível, buscándose también establecer una distancia entre el quehacer político-pedagógico de la escuela y el núcleo ideológico reaccinonario instalado en el continente por las dictaduras. Con todo, al Estado aún estaba reservado el papel de único financiador del sistema público. En este final del siglo, la autonomía esta vinculada a nuevas formas de control estatal en lo que se refiere a la calidad de la enseñanza y al establecimiento de nuevas fuentes de recursos. En realidad, se trata de un proceso que pretende conservar una presión constante entre la autonomia y el control, pero que tiende claramente a una regulación centralizada. (ZIBAS, 1997, p. 125)

Hypólito (1999) também aborda a contradição da autonomia. Para ele, a autonomia pode ser analisada, por um lado, sob a ótica dos docentes e, por outro, sob a ótica neoliberal. Para os docentes, autonomia significa controle sobre o processo de ensino-aprendizagem e maior participação na organização escolar. Na ótica conservadora neoliberal, autonomia significa descentralização dos processos administrativos e regulação por instâncias superiores. Nesta ótica, os bons docentes são aqueles que aplicam adequadamente os pacotes pedagógicos definidos pelos especialistas. Neste sentido, podemos dizer que a autonomia trazida pelas reformas compactua com um neotecnismo.

A autonomia, elemento reivindicado e sonhado pelas escolas, foi apresentada como um “presente” das reformas. Um “presente de grego” na medida em que foi uma autonomia outorgada e não conquistada. Feldfeber (2006) afirma que a autonomia promovida por decreto pelas reformas recentes apresenta uma racionalidade tecnocrática e, longe de ser um elemento construído coletivamente, ela passou a ser defendida como um mecanismo de resposta individual às situações vivenciadas pelas escolas, um mecanismo mais de conformação que de atuação perante as determinações externas. Para esta autora:

> La autonomia es entendida básicamente como autonomía individual – la autonomía de la escuela, de cada uno de los equipos docentes o de cada docente -, más que como construcción colectiva que ponga en cuestión las propias leyes que orientam el modelo social y educativo”.(FELDFEBER, 2006, p. 57).

Lessard (2006) aponta que, diferentemente de outros contextos em que havia uma oposição entre controle e autonomia, o momento atual se caracteriza por uma nova configuração em que ao mesmo tempo em que há mais autonomia, há também maior controle e desenvolvimento de práticas homogêneas e coerentes com os objetivos e interesses da organização, que, no caso da escola é representado pelas medidas reformistas.

Ampliadas as responsabilidades e o controle, a autonomia sugere que a saída para a escola moderna é por meio da profissionalidade[20] (Gimeno, 1993; Ludke e Boing, 2004; Cunha, 1999; Contreras, 2002), da atuação individual de cada sujeito no vácuo deixado pela atuação do poder público em contraposição à profissionalização dos professores como *"processo histórico e evolutivo que acontece nas teias das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional"* (Cunha, 1999). A individualidade no contexto da reforma adquire um outro valor voltado para a assunção e resolução de problemas por meio do "eu" e não mais do "nós". Para Feldfeber (2006, p. 58-59) *"se piden soluciones biográficas a contradiciones que son sistêmicas"*, numa clara exploração da responsabilidade isolada do indivíduo.

Barroso (1996) apresenta uma importante análise sobre a autonomia nas reformas educativas. A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência externa e interna, por isso, ela é expressão de unidade social e não pré-existe sem a ação dos indivíduos, sendo, portanto, impossível de ser decretada via reformas educacionais. O mesmo autor, em outro estudo, afirma que há uma forte influência dos normativistas ao hipervalorizarem a dimensão formal-legal ou jurídico-administrativo das mudanças, acreditando na possibilidade de uma "autonomia decretada". Essa autonomia

[20] Segundo Gimeno (1993) e Cunha (1999), a profissionalidade pode ser entendida como as formas pelas quais os professores atuam na prática docente, o que envolve as destrezas, conhecimentos, atitudes, pretensões e valores relativos ao trabalho. Vista desta maneira, a profissionalidade se refere à subjetividade do professor enquanto sujeito histórico que exerce uma tarefa.

decretada é falaciosa e compõe a retórica que acompanha as reformas, pois para além do discurso há um intenso controle que se estabelece em relação às escolas:

> [...] na maior parte dos casos, estes decretos (e em especial os seus preâmbulos) não passam de retórica oficial que é sistematicamente desmentida pelas normas regulamentadoras (em particular as que definem os meios e afectam recursos), bem como pelas práticas dos diversos actores que, na administração central ou regional, ocupam lugares de decisão estratégicos em relação ao funcionamento das escolas. (BARROSO, 1998, p. 4)

A "autonomia decretada" que acompanha os diferentes movimentos reformistas em diversas partes do mundo, contrapõe-se à "autonomia construída" na qual domina a lógica da inovação e a interação dos diferentes atores sociais. A construção de uma real autonomia prescinde de condições efetivas para participação e comprometimento dos sujeitos escolares. Para Barroso (1998), a autonomia das escolas sugere autonomia dos sujeitos, sendo um conceito construído social e politicamente. Neste sentido, a autonomia:

> [...] tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, "libertar" as autonomia individuais e dar-lhes um sentido colectivo, na prossecução dos objectivos organizadores do serviço público de educação nacional, claramente consagrados na Lei Fundamental, a que se destacam a equidade do serviço prestado e a democraticidade do seu funcionamento. (BARROSO, 1998, p. 5)

No Brasil, assim como em Portugal e em alguns países da América Latina, a autonomia decretada veio amarrada ao discurso reformista. Vista como fim em si mesmo, e não como meio, a autonomia serviu como pretexto para novas formas de controle das escolas e não para o desenvolvimento real de estratégias de participação e de decisão política no interior das escolas. Assim, *"a realidade sempre se mostrou muito diferente do prometido pelas reformas"* (Barroso, 1998, p. 1).

No contexto vivido pelas escolas a autonomia como significado de autogoverno (Barroso, 1998) nunca se realizou de fato, levando a uma autonomia abstrata e normativa. Para Martinez (2006, p. 33), autonomia deriva de auto-nomos, que implica fazer as próprias regras, algo que não é possível na realidade cotidiana dos professores que estão em uma

encruzilhada: *"haga lo pueda con lo que tiene (simpre poco) y nosotros (el sistema) evaluamos al final"*. Sem condições suficientes para o reconhecimento das autonomias individuais (sem as quais não há autonomia real das escolas), os professores se submetem às regras da autonomia decretada.

Junto com a autonomia, as reformas educacionais também se apropriaram de um outro elemento defendido pelo ideário progressista: a gestão participativa das escolas (Shiroma e Campos, 2006; Duarte, 2006). No contexto de influência neoliberal, muitas escolas públicas brasileiras passaram a ter como eixos administrativos a gestão por resultados e a participação dos sujeitos na definição dos aspectos organizativos.

A concepção de gestão[21] defendida pelas reformas destina grande importância ao papel dos sujeitos, principalmente dos professores, na gestão das escolas. No entanto, apesar de ser positiva a redução das distâncias históricas entre especialistas e docentes e a possibilidade dos professores decidirem aspectos pertinentes à realidade escolar, a participação na gestão das escolas se dá em um contexto de sobrecarga de tarefas e se apresenta como mais uma atividade a ser assumida pelos docentes sem que as condições de trabalho tenham sido efetivamente alteradas (Oliveira, 2004; Lessard, 2006).

Shiroma e Campos (2006) apresentam o perigoso risco que essa gestão gerencialista acarreta às escolas. Para as autoras, além da introdução da lógica empresarial nas escolas, o gerencialismo visa transformar a cultura da escola e afeta a maneira de ser dos seus sujeitos:

> El discurso gerencial instituye un nuevo lenguaje para promover el cambio en la cultura de la escuela. Fundado en la ideologia técnico-burocrática, incorpora el léxico de la reingeniería, el discurso participativo de la transformación, del emprendedor, del ciudadano pro-activo. Habla del cambio orientado por el

[21] Na década de 1990, o Brasil vivenciou uma ampla reforma do Estado baseada nos aspectos gerencialistas da gestão pública. O grande representante desta reforma que teve início em 1995, o ex-ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, defendia que o Estado deveria ser reformado e reconstruído para se tornar um agente efetivo e eficiente de regulação do mercado. Assentada em três dimensões – institucional, cultural e gestão – a reforma gerencial influenciou todos os campos e setores do país. No caso da gestão, havia uma defesa da descentralização, dos regulamentos flexíveis e da responsabilização por resultados (Pereira, 2007). A descentralização, tanto administrativa como financeira, o controle e a responsabilização (accountability) passaram, desta forma, a definir novos padrões de gestão nas escolas do país.

> planeamiento estratégico, por la misión y por las metas. Busca transformar el servidor burocrático en un líder dinâmico, intenta promover transformaciones en la subjetividad de los educadores. Evoca imágenes futuristas, intenta crear un gestor motivador, un visionario. El gerencialismo tiende a modificar la naturaleza del lenguaje que los profesionales utilizan para discutir el cambio. Este discurso influye no solo en el lenguaje, sino, fundamentalmente, en la práctica. Afecta la manera de ser profesor y director de la escuela. (SHIROMA E CAMPOS, 2006, p. 224-225)

A transformação da cultura altera as relações existentes no interior das escolas. A transferência de responsabilidades aos sujeitos e a cobrança por uma maior participação dos professores nos processos decisórios são contraditórias com as cobranças externas a que são submetidos. Assim, longe de promover avanços na democratização, os novos padrões de gestão escolar favorecem o individualismo, a competição entre os aptos e não aptos (seja em relação às diferentes escolas ou no interior de uma mesma unidade escolar) e a desprofissionalização.

Neste contexto em que as habilidades e competências pessoais são super valorizadas em relação às condições de trabalho e de constituição do coletivo, novas possibilidades de organização da gestão surgem nas escolas brasileiras. Assim, novos sujeitos passaram a atuar na gestão escolar, entre os quais se destaca o professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas que, conforme apontado em estudo anterior (Fernandes, 2004), pode ser considerada uma função criada para atuar como no gerenciamento das reformas no âmbito local. A esses novos sujeitos nem sempre é exigida uma formação específica para a função a ser desempenhada, mas é cobrada sim uma liderança em relação aos professores e uma atuação satisfatória dentro dos novos padrões de gestão escolar.

Dos diretores e coordenadores pedagógicos sem uma formação pedagógica e política específica para a atuação nas escolas, é cobrada a articulação do coletivo, a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos, a formação de professores para os novos tempos, a resolução de problemas de ordem pedagógica e financeira, a pró-atividade, entre outras coisas. Tudo isso em um contexto de autonomia decretada e de regulação por formas de controle

determinadas externamente. A esses sujeitos é destinado o sucesso e o fracasso das mudanças. Afinal, se algo não der certo no contexto escolar não é por responsabilidade do poder público, mas sim daqueles que não souberam mobilizar adequadamente seus "recursos humanos e materiais" para os tempos futuros.

Vaillant (2005, p. 44) alega que a gestão educacional no contexto das reformas apresentou mudanças retóricas, mas que na prática ela ainda funciona sobre as mesmas bases objetivas do passado. O sistema de acompanhamento dos professores está baseado com freqüência no antigo sistema de inspeção escolar, cujo propósito é quase sempre burocrático e se caracteriza pela ausência de respaldo institucional para o exercício profissional dos professores. Camuflada por princípios democráticos, a nova gestão escolar é, muitas vezes, uma nova forma de hierarquização das funções nas escolas. Hierarquia que contribui para negar o importante papel que os professores apresentam nos processos de mudança.

Aos responsáveis diretos pela gestão, diretores e coordenadores, é solicitada também a tarefa de formação em serviço, de "formação continuada" dos demais professores. A formação profissional no âmbito das reformas também sofreu sérias alterações e parece inegável que o contexto neoliberal e as reformas educacionais minimizaram a importância da formação inicial/básica docente em detrimento de uma maior valorização das "experiências" de trabalho e de uma concepção individualizante de sucesso nas escolas. Essa concepção destaca o empreendedorismo e a polivalência como exigências para uma boa atuação profissional (Cunha, 1999; Kuenzer, 2002; Sampaio e Marin, 2004, Ball, 2004; Shiroma e Campos, 2006; Mancebo, 2007; Dias-da-Silva, 2007).

Ball (2005) afirma que nas reformas educacionais recentes ocorreram também grandes alterações em relação à atuação dos professores como profissionais da educação. Para este autor, que tem se preocupado em analisar as reformas educacionais em curso no continente europeu, o *"profissionalismo pré-reforma"* baseado em relações de compromisso, diálogo

interno com a comunidade e com os pares e pela reflexão moral sobre o próprio trabalho está sendo erradicado. Este é o verdadeiro profissional para Ball (2005), pois é capaz de agir sobre uma base de reflexão e indecisão, mas sempre coletivamente e visando a tomada de decisões adequadas para cada situação nas quais interferem as condições estruturais e organizacionais. Ele não é um sujeito facilmente manipulado, vazio e pragmático. No entanto, para o autor, essas características dos verdadeiros profissionais estão sendo substituídas pelas reformas por um *"pós-profissionalismo"* que se reduz à obediência de regras externas e à submissão aos julgamentos fixos que definem os padrões de qualidade a serem atingidos pelas escolas.

Analisando o contexto brasileiro, Lüdke e Boing (2004) também se referem à formação e atuação profissional e apontam que houve um avanço do "modelo da competência" que se popularizou com o saber, saber-fazer e o saber-ser que transfere para o indivíduo a aquisição e a manutenção das competências de trabalho que o mercado exige, tais como iniciativa, responsabilidade e trabalho em equipe. Neste sentido, é novamente o indivíduo, cada escola particularmente, que tem que assumir a tarefa de buscar um saber não mais oferecido pelas instituições de ensino que, em décadas passadas, eram representadas por grandes escolas capazes de preparar os sujeitos para uma atuação competente e consciente.

Para os novos tempos, a formação intelectual e, principalmente política, não tem mais o mesmo peso que em décadas passadas. Afinal, basta saber aplicar adequadamente as orientações sistêmicas para ser considerado um "bom professor". Para isso, basta uma formação voltada basicamente para a empiria. Mancebo (2007) afirma que na educação atual dominada pelo estreito campo do empirismo, a ação docente se restringe à resolução de problemas imediatos que secundariza o exercício do pensamento e da abstração.

Os professores, *"obreiros de uma fábrica"* (Dickel, 2001) tal qual no tecnicismo, são excluídos dos processos de discussão e elaboração das políticas educacionais. Assim, a atuação dos sujeitos apresenta-se inserida em um contexto de mudanças que nega

categoricamente a voz dos professores e as condições em que se desenvolve o trabalho cotidiano nas escolas (Giroux, 1997).

No entanto, as reformas educacionais que não incluem os professores têm grandes chances de se transformarem numa falácia, pois como afirma Falsarella (2002, p. 78): *"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"*. Na mesma direção se posiciona Martínez (2006) para quem os professores são aqueles que de fato podem fazer mudanças reais nas escolas. O professor tem um papel central em nossas escolas que não pode ser ignorado na implementação das reformas, pois do contrário corre-se o risco de negar a história da escola como instituição portadora de uma cultura específica e dos professores como sujeitos e como intelectuais.

Apesar da centralidade retórica ocupada nos discursos reformistas, os professores são continuamente desconsiderados na elaboração das políticas públicas (Esteve, 1995; Contreras, 2002; Zibas, 1997; Vaillant, 2005, Feldfeber, 2006; Almeida, 2006; Dias-da-Silva, 2007; Torres, 2002). Eles são considerados apenas executores das mudanças que os "experts" elaboram, sendo posteriormente responsabilizados pelos problemas apresentados na implementação das reformas no âmbito do contexto escolar, assumindo a culpa e o fracasso de algo que sequer é por eles discutido (Cunha, 1999; Almeida, 2000; Dias-da-Silva, 2002; Sampaio, 2002; Marin e Guarnieri, 2002; Oliveira, 2003 e 2007; Santos, 2004).

Este contexto marcado pela culpabilização e pela negação da voz dos professores evidencia a perpetuação histórica dos docentes como objetos de reformas a quem cabe cumprir decisões determinadas externamente, como 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 negligenciadas... 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)

Apesar de tratados como objetos, as decisões unilaterais que são tomadas pelo poder público em relação às escolas nem sempre são aceitas de maneira tranqüila e compulsória pelos professores. Muitas medidas impostas aos professores encontraram e ainda encontram resistências no interior das escolas e é importante registrar que essa postura dos professores (ou de parte deles) não ocorre em função de uma negação do novo ou de falta de boa vontade em relação às propostas reformistas, mas sim, em virtude do caráter a-histórico que é subjacente a elas (Vinão Frago, 2001).

Para Viñao Frago (2001), 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, uma crença na possibilidade de romper com as práticas que tradicionalmente compõem o ofício do professor para tentar *"construir um novo edifício a partir do zero"*:

> Las críticas a los reformadores – es decir, a quienes plantean y lanzam reformas tras reformas desde el poder político y las administraciones educativas – no solo proceden de quienes las analizan desde él ámbito de lo político, organizativo o pedagógico, sino también, en los últimos anos, 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 critica, realizada desde la historia, unas veces se ha achacado, a los reformadores, el poseer una "creencia mesiánica" en la posiblidad 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. Más aún, que actuan, 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)

Para Viñao Frago, o caráter a-histórico presente nas reformas desconsidera a importância da cultura escolar[22] nos processos de mudança o que, muitas vezes, pode levá-las ao fracasso. Não raramente, as reformas educacionais negam a trajetória progressista de luta e organização das escolas e seus professores, ignorando que instituições e sujeitos possuem uma história e partilham uma cultura escolar que não se apaga facilmente com leis ou decretos oficiais.

A maneira como as reformas se manifestam no interior das escolas e os resultados apresentados em função das mesmas, evidenciam mais uma contradição das políticas neoliberais. Apesar de defender a redução dos gastos públicos e a aplicação adequada dos recursos com vistas a obter maior eficácia e eficiência, as reformas muitas vezes direcionam enormes montantes financeiros dos países pobres para obter resultados insignificantes do ponto de vista da melhoria da qualidade do ensino. Para Viñao Frago (2001, p. 30) isso ocorre porque as reformas não penetram na cultura da escola, *"elas se limitam a roçar a epiderme da atividade educativa"*, pois não consideram os interesses internos e as "regras do jogo" que são compartilhadas pelos professores e sedimentadas sob a forma de tradição que, na maioria das vezes, se opõem à cultura dos reformadores.

Na mesma direção, Zibas (1997) afirma que as políticas educativas e os projetos pedagógicos oficiais não têm repercussões na vida diária das escolas porque ainda apresentam-se sob a forma de grandes abismos entre concepção e aplicação. Para ela:

> Las normas establecidas para el sistema escolar se han desenvuelto al margen de la historia, de las creencias, de la cultura y de las necesidades de la mayoría de la población, ignorando también la práctica, el conocimiento, la formación y la vivencia de los maestros. (ZIBAS , 1997, P. 122)

[22] Para Viñao Frago (2002, p. 73), a cultura escolar é constituída por um conjunto de teorias, idéias, princípios, normas pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo sob a forma de tradições, regularidades e regras do jogo que são compartilhadas por seus atores no seio das instituições educativas e que são transmitidas de geração em geração.

Vaillant (2005) também defende que as reformas ocorridas na América Latina nas décadas finais do século XX só registraram êxitos parciais porque não levaram suficientemente em conta os professores que, em sua opinião, são os elementos centrais das mudanças. Neste sentido, podemos afirmar que as reformas educacionais do final do século XX negam a micropolítica da escola. Apoiando-nos em Bourdieu (1983), Ruiz (1997), Barroso et al (2006), Viñao Frago (2001 e 2002) e Birgin (2000), podemos afirmar que as escolas têm lógicas específicas de funcionamento interno e se configuram como campos de lutas onde as dimensões estruturais e normativas das reformas são redefinidas em função dos diferentes interesses que estão continuamente em jogo. Assim, as reformas educativas são (re) interpretadas e redefinidas a partir das escolas e de seus sujeitos que se apropriam daquilo que por ventura não provoque grandes rupturas na cultura escolar ou, como diz Viñao (2002), quando as reformas legitimam práticas preexistentes que anteriormente não eram consideradas.

A importância da micropolítica e o papel dos sujeitos nos processos reformistas devem ser considerados não apenas na discussão prévia das reformas, mas principalmente na maneira como ela é implementada e manifestada no interior das escolas. É nas relações e práticas cotidianas que as reformas passam por novos processos de mediação e de (re)interpretação o que, felizmente, faz com que as reformas não sejam aplicadas cega e mecanicamente nas escolas. Assim, as medidas previstas pelas reformas no plano macro quando chegam às escolas não apenas destoam da maneira como foram planejadas como também, muitas vezes, apresentam efeitos totalmente contrários. Barroso (2006), ao analisar a situação das escolas portuguesas, afirma que, não raramente, as reformas são alteradas e, algumas vezes, invertidas informalmente no âmbito das escolas, o que gera uma distinção entre o discurso e as normas oficiais em relação às práticas escolares, criando "*escolas invisíveis*", que não foram previstas anteriormente na formulação das políticas educacionais.

Barroso (2004 e 2006) nos ajuda a compreender essa (re)interpretação das reformas educacionais no âmbito das escolas por meio da teoria das regulações. As regulações se referem a modos de ajustamentos permanentes que envolvem ações e efeitos que permitem assegurar o equilíbrio dos sistemas. A regulação pode ser institucional quando envolve ações e medidas decididas e executadas pelos governos para orientar as ações e as interações dos sujeitos sobre os quais se detém certa autoridade, como é o caso das escolas. Assim, a regulação institucional se dá sob a forma da intervenção oficial e da criação de regras que permite controlar as ações sociais realizadas (2004). Sob este ponto de vista, as regulações existem há muitos anos nos diferentes sistemas que envolvem a organização da sociedade. André (1989) já apontava há quase vinte anos atrás, a necessidade de se considerar o "*clima institucional*" (representado pelas políticas educacionais, diretrizes, pressões sociais etc.) nos estudos sobre o cotidiano escolar, reconhecendo a influência das diferentes forças externas nas instituições. O que ocorre é que no cenário globalizado e influenciado pelo neoliberalismo, surgiram novas e sutis formas de controle e de regulação, entre as quais se destacam as avaliações externas e a performatividade.

No entanto, a regulação institucional convive paralela e contraditoriamente com a regulação situacional (Barroso, 2004, p. 24) que se refere a micro-regulação que ocorre localmente nas diferentes unidades educacionais. Para Barroso (2004), ao ocorrer a regulação situacional, há um processo ativo de produção de novas regras do jogo, de reajustamento, entre o funcionamento do sistema e suas diferentes determinações e normas perante os objetivos e interesses dos sujeitos escolares. Essa micro-regulação é complexa e imprevisível, pois envolve diferentes lógicas e racionalidades que se manifestam a partir do protagonismo dos sujeitos que atuam nas escolas. Assim, as regras, normas e determinações oficiais, formas institucionalizadas de intervenção do Estado, quando chegam às escolas são reajustadas e (re)

interpretadas por meio de uma diversidade de ações e estratégias dos sujeitos perante as mesmas:

> A micro-regulação local pode ser definida como o processo de coordenação da acção dos actores no terreno que resulta no confronto, da interacção, da negociação ou do compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias. (Barroso, 2004, p. 24).

Ao (re) interpretar as reformas e criar formas de reajustamento, as escolas estabelecem estratégias que permitam realizar ações que preservam elementos da cultura escolar, mas que, ao mesmo tempo, não rompam o equilíbrio que elas apresentam perante o sistema, o que pode lhes trazer, inclusive, problemas de natureza administrativa (sanções, sindicâncias etc.) e financeira como a dificuldade de obtenção de recursos para a compra de recursos materiais e para a realização de projetos. Desta forma, Barroso (2006) afirma que os sujeitos escolares estabelecem lógicas de ação calcadas na racionalidade dos "*atores*", nos princípios de justiça que eles apresentam, na visão de mundo e de escola que eles defendem. Ou seja, as escolas e seus sujeitos trabalham constantemente na contradição entre a regulação institucional (que impõem normas e regras nem sempre aceitas pelas escolas) e a regulação situacional (assentada nos interesses dos sujeitos escolares), resultado de um embate entre diferentes e diversas forças sociais (André, 1989).

Ao longo dos capítulos que compõem esta pesquisa, pretendemos interpretar como as escolas públicas estaduais paulistas e seus professores reagem às reformas educacionais e às regulações institucionais, apresentando também os enfrentamentos e as estratégias que se manifestam no interior das mesmas ao tentar preservar a tradição e a identidade da escola secundária. Tradição e identidade que não se apóiam em um corporativismo imobilista como muitas vezes argumentam os reformadores, mas em uma cultura escolar que precisa ser preservada.

CAPÍTULO 2

A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A concepção de que os professores são sujeitos, portadores de uma intelectualidade[23] (Giroux, 1997), foi fundamental para o desenvolvimento desta investigação que se apoiou na realização de uma pesquisa empírica de base qualitativa realizada junto a professores de diferentes escolas da rede estadual de ensino, pertencentes a três diferentes Diretorias Regionais de Ensino, em diversos municípios do interior paulista.

Tendo em vista que na rede estadual paulista os ocupantes da função de coordenação eram (até o final do ano de 2007) eleitos pelos próprios professores das escolas para exercerem um trabalho de articulação pedagógica e considerando os dados apresentados por várias pesquisas que apontavam a presença de disputas de poder no interior das escolas entre os PCs e os diretores (Clementi, 2001; Mate, 1998; Christov, 2001; Dias-da-Silva e Lourencetti, 2002; Almeida, 2004 e Mate, 2004), essa investigação buscou inicialmente identificar professores coordenadores identificados como bem-sucedidos mediante indicação feita por seus pares. Ou seja, consideramos primordial que a identificação e a indicação dos bons coordenadores fosse realizada pelos próprios professores da rede estadual. Afinal um bom PC para o diretor, supervisor ou para a Diretoria de Ensino poderia não ser avaliado positivamente pelos docentes, seu principal parceiro no trabalho cotidiano.

Dado que a coleta de dados seria realizada em escolas do interior paulista, consideramos adequado que os professores sujeitos da investigação não pertencessem a uma única cidade ou região, visando ampliar o escopo da análise e garantir maior fidedignidade em

[23] Para Giroux (1997, p. 161), *"encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução"*, condições muito presentes nas atuais reformas educacionais".

relação aos dados coletados, crítica muito comum quando a pesquisa educacional de base qualitativa se reduz a poucos sujeitos e/ou amostras pontuais.

Assim, essa investigação incluiu a realização de entrevistas semi-estruturadas[24] com professores de três diferentes Diretorias Regionais de Ensino[25], com sede nas cidades de Bauru, Jaú e Araraquara. Em cada uma das Diretorias, foram entrevistados dez professores, totalizando trinta sujeitos que, além de identificarem bons professores coordenadores, partilharam conosco a maneira como eles interpretam e avaliam as escolas paulistas sob o contexto das recentes reformas educacionais.

As entrevistas com 30 professores de escolas estaduais de nove diferentes municípios[26] possibilitaram as indicações de três docentes bem sucedidos na função de professor coordenador em escolas do Ciclo II do Ensino Fundamental (5a. a 8a. séries) e do Ensino Médio, sendo um PC em cada uma das Diretorias Regionais abarcadas pela investigação. Numa segunda etapa, esses três PCs foram investigados mais detidamente, o que incluiu a realização de entrevistas densas feitas em várias sessões e a observação do cotidiano de trabalho.

Apesar de ter também realizado análise documental sobre a legislação que norteia a criação e implantação da função de PCP e PC (cf. capítulo 4), a pesquisa empírica - incluindo o processo de coleta, transcrição e análise dos dados - foi fundamental para a organização do estudo que ora se apresenta. Considerando a importância da investigação com os professores, detalhamos a seguir a trajetória metodológica, desde a identificação dos sujeitos e o processo de coleta de dados até os procedimentos empregados para análise de conteúdo.

---

[24] As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas em uma única sessão que duraram em média pouco mais de uma hora.

[25] As escolas estaduais paulistas são subordinadas administrativa e pedagogicamente às Diretorias Regionais de Ensino. Há, no estado, 91 Diretorias Regionais de Ensino pertencentes a dois órgãos centrais: a Coordenadoria de Ensino do Interior e a Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo.

[26] As cidades abrangidas pela investigação foram Agudos, Lençóis Paulista, Bauru, Macatuba, Jaú, Bariri, Barra Bonita, Igaraçu do Tietê e Araraquara.

2.1 - Os trinta professores entrevistados – a coleta e a transcrição dos dados

Esta etapa da investigação contou com a utilização de entrevistas focadas e semi-estruturadas com trinta professores de escolas públicas estaduais pertencentes a três diferentes Diretorias Regionais de Ensino do interior do Estado – Araraquara, Bauru e Jaú. O objetivo final desta fase da investigação era obter a partir do ponto de vista docente, sob o cenário de um cotidiano escolar impactado pelas reformas, uma avaliação do trabalho do professor coordenador nas escolas públicas paulistas através da caracterização de indícios de um trabalho satisfatório na função e, ao mesmo tempo, obter indicações de PCs que desenvolviam um bom trabalho no cotidiano das escolas.

Como não havia trabalhado anteriormente com pesquisa empírica, já que a investigação realizada no mestrado baseou-se em pesquisa bibliográfica-documental, recorremos a algumas orientações iniciais que incluíram diversas leituras[27] e atividades sugeridas pela orientadora. O primeiro passo sugerido foi o contato com alguns professores da rede para realização de um primeiro exercício de entrevista não estruturada[28], um pré-teste, que servisse de base para a definição posterior de um roteiro de perguntas. Recorrendo a quatro professores/colegas com quem mantemos algum tipo de contato profissional ou pessoal, realizamos (em meados de 2006) essa primeira atividade. As entrevistas realizadas foram objetos de discussão com a orientadora e, com sua ajuda, estabelecemos um novo roteiro (APÊNDICE 1) de entrevista semi-estruturada com perguntas bastante focadas para serem utilizadas posteriormente com os demais professores[29].

---

[27] As leituras tiveram como base os trabalhos de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), André (1983), Biasoli-Alves e Dias-da-Silva (1992), Zago (2003) e Brandão (2000 e 2002).

[28] De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 168*), "nas entrevista não-estruturadas, o entrevistador introduz o tema da pesquisa, pedindo que o sujeito fale um pouco sobre ele, eventualmente inserindo alguns tópicos de interesse no fluxo da conversa. Este tipo de entrevista é geralmente usado no início da coleta de dados, quando o entrevistador tem pouca clareza sobre os aspectos mais específicos a serem focalizados, e é frequentemente complementado, no decorrer da pesquisa, por entrevistas semi-estruturadas"*.

[29] Durante a discussão do roteiro, recebemos orientações sobre como nos comportar diante do entrevistado, posto que a entrevista não era uma conversa, mas um instrumento valioso de coleta de dados que deveria ser explorado adequadamente.

Além da elaboração do roteiro, também foram estabelecidos os critérios para a seleção dos professores participantes da pesquisa, a saber:

1) Que os professores tivessem dez anos ou mais de experiência no magistério paulista, pois, além do amadurecimento profissional dos entrevistados, tratava-se de professores que teriam maiores condições, em função do tempo de experiência de trabalho, de analisar a escola pública paulista antes e depois das reformas educacionais ocorridas na segunda metade da década de 90, reformas essas que introduziram nas escolas a figura do PC;

2) Que os professores apresentassem um comprometimento profissional reconhecido pelos pares e pela comunidade escolar. Nosso objetivo não era apenas ouvir um professor, mas pretendíamos com as entrevistas conhecer a opinião de sujeitos que realizam um trabalho bem sucedido nas escolas e que são identificados por outros professores, alunos, pais e funcionários como profissionais comprometidos com a educação pública. Ainda que sempre passíveis de críticas pela dificuldade em sua caracterização, tais características oferecem, em nossa opinião, maior legitimidade e credibilidade em relação às opiniões emitidas, sobretudo num cenário em que os reformadores educacionais culpabilizam o fracasso das reformas pela incompetência dos professores;

3) Que os professores trabalhassem em diferentes escolas e preferencialmente em diferentes cidades. Este critério foi estabelecido com o objetivo de garantir maior abrangência dos dados para possibilitar o enfrentamento de críticas relativas à validade das pesquisas educacionais empíricas de base qualitativa, notadamente quando há, por parte dos críticos, a utilização de argumentos pautados no regionalismo e/ou no reduzido número de sujeitos investigados.

Além destes critérios, tendo em vista que entrevistamos professores ‘secundários’ (licenciados que atuam no ensino de diferentes componentes curriculares tanto nas séries finais do ensino fundamental quanto no ensino médio), na composição do grupo de

entrevistados consideramos também a necessidade da diversidade em relação à formação/atuação, ou seja, atentamos para o fato de não incluir professores de uma única disciplina[30] do currículo escolar. Por outro lado, não impusemos nenhuma restrição ao fato do professor ter ou não (uma segunda) formação em Pedagogia, bem como ser ou não formado em instituições públicas de ensino superior.

Estabelecidos os critérios, elaboramos uma relação de prováveis entrevistados, e para isso contamos com a ajuda de várias pessoas. Em Bauru e Jaú (cidades/regiões em que mantemos muitas relações pessoais com os professores por conta da nossa atuação anterior como docente e PC) as indicações de possíveis entrevistados ocorreram com mais facilidade, afinal conhecíamos muitos professores que se encaixavam nos critérios que havíamos estabelecido. Apesar disso, visando não enviesar as escolhas e ampliar o grupo a ser entrevistado, solicitamos ajuda a outras pessoas que estavam cotidianamente vinculadas às escolas públicas. Nestas duas Diretorias obtivemos a ajuda de professores, vice-diretores e secretários de escolas.

Já na cidade/região de Araraquara, a relação de possíveis entrevistados foi feita a partir do contato com outros membros do nosso grupo de pesquisa e de professores do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, que indicaram bons professores que haviam participado de projetos colaborativos e/ou cursos de formação continuada oferecidos pela Universidade. Também obtivemos indicações através de uma mestranda, docente da rede estadual, e de uma doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar que havia recentemente deixado a rede pública de ensino.

A partir da relação inicial dos professores, fizemos, por opção própria, um contato pessoal inicial com os prováveis entrevistados que estavam arrolados na nossa lista. Nestes encontros iniciais, fazíamos uma breve descrição dos objetivos da pesquisa, de nosso trabalho

[30] É sempre tentador querer ouvir os professores da disciplina em que somos formados, pois é entre eles que conseguimos mais facilmente reconhecer os bem sucedidos e também é com eles que mantemos maior vínculo pessoal.

de pesquisa e docência na rede estadual (podemos garantir que isso é avaliado positivamente pelos professores, eles consideram que estão dialogando com um "igual"), da maneira como havíamos chegado até eles[31], da metodologia que seria utilizada na entrevista, do tempo previsto para a realização da mesma, da necessidade de gravação das respostas e apresentávamos a garantia de absoluto sigilo. Esse primeiro contato com os professores foi muito importante, pois ouvimos - mais de uma vez - no segundo encontro, quando marcávamos para a realização da entrevista, referências do tipo *"vou falar a verdade, pois percebi que posso confiar em você"*.

Feito o contato inicial com os professores, foram marcados os encontros para a realização das entrevistas que tiveram início no final do segundo semestre de 2006 e se estenderam até os meses iniciais de 2007. Preocupava-nos as várias atribuições dos professores, por isso procurávamos deixá-los livres para a escolha do melhor dia e horário para a realização das entrevistas. Em alguns momentos, precisamos fazer alguns acordos em relação aos horários para facilitar o agendamento de outras entrevistas, já que na maioria das vezes precisávamos nos deslocar até a cidade do professor e, por questão econômica, procurávamos concentrar os encontros em dias e horários próximos.

Com o objetivo de dar voz a professores de diferentes diretorias e de diferentes cidades, percorremos vários quilômetros, gastamos um bom tanto com combustível e pedágio[32] e dispensamos muitas horas à coleta dos dados. Apenas no final, quando fomos fazer o perfil dos sujeitos, é que nos demos conta de que havíamos entrevistado professores de vinte e duas escolas diferentes pertencentes a nove cidades da região centro-oeste do estado de São Paulo.

---

[31] O nome do profissional que havia indicado o professor era normalmente lembrado, pois nossos informantes também eram pessoas reconhecidamente comprometidas com o trabalho e com a defesa da escola pública.

[32] Parte dos recursos disponibilizados pela reserva técnica da bolsa FAPESP foi utilizado para o pagamento de diárias necessárias para a realização das entrevistas.

Ao longo do processo de realização das entrevistas, procuramos respeitar o tempo do professor frente às demandas apresentadas pelo cotidiano escolar. Neste caso, nos ajudou muito o conhecimento do calendário escolar e das atividades burocráticas que dele fazem parte e que consomem o tempo e a tranqüilidade dos professores. Assim, procuramos concentrar as entrevistas em períodos de maior tranqüilidade nas escolas, evitando encontros em períodos de provas ou finais de bimestre. As entrevistas tiveram duração média superior a 60 minutos, sendo que a mais longa durou três horas e meia.

A escolha do local para a realização das entrevistas ficou a cargo dos professores que optavam sempre pela facilidade. Nas Diretorias de Jaú e Bauru a maior parte das entrevistas foi realizada fora do ambiente escolar, principalmente nas residências dos entrevistados. Houve também encontros em escolas, em uma Secretaria Municipal e na sede do sindicato dos professores (APEOESP).

Já na Diretoria de Araraquara, apenas uma professora, por opção pessoal, foi entrevistada no campus da UNESP, enquanto que os demais foram entrevistados no próprio local de trabalho.

Nas entrevistas que foram realizadas fora da escola, era possível notar que o entrevistado se sentia mais à vontade para expor suas opiniões. Mas, por outro lado, as entrevistas realizadas nas escolas também trouxeram vantagens, pois permitiram a observação do cotidiano escolar enquanto elas se realizavam ou mesmo durante os momentos de espera. Nas escolas pudemos observar a relação dos entrevistados com os alunos e com os colegas e até mesmo a atuação dos PCs. É necessário afirmar que durante a realização das entrevistas houve uma relação de identificação e proximidade entre entrevistador e entrevistados e isso facilitou a disponibilidade dos sujeitos em contribuir com a pesquisa.

Concluídas as entrevistas iniciamos o trabalho de transcrição dos dados. Inicialmente, nossa intenção era fazer as transcrições logo após as entrevistas, mas isso se mostrou quase

inviável em função de outras tarefas que também continuavam a exigir a nossa atenção: precisávamos fazer as leituras necessárias e continuar os contatos com os demais professores.

Desta forma, o processo de transcrição se acelerou e findou no mês de junho de 2007. Apesar das entrevistas não serem tão longas e das questões serem focadas, o número de sujeitos envolvidos era elevado, eram trinta professores e a atenção que tínhamos que dispensar a eles era tão importante quanto aquela dispensada a uma entrevista em profundidade feita com poucos professores. Com a preocupação de fazer as transcrições de forma fidedigna, procuramos nos dedicar profundamente a este trabalho, até porque, como afirma Brandão (2000, p. 182) *"a transcrição das entrevistas, entretanto, costuma ser uma das fases menos cuidadas diretamente pelos pesquisadores, o que é um erro"*.

Apesar da possibilidade de poder contar com outras pessoas para fazer as transcrições, fizemos uma opção de cuidar pessoalmente do trabalho de transcrição. Trabalho pesado, definido por Bourdieu (1998) como *"uma verdadeira arte de transmutar um texto oral em escrito preservando, até onde é possível, o clima, significados e conteúdos colhidos do entrevistado"*. Porém, não nos arrependemos e acreditamos que este é o melhor caminho para se mergulhar nos dados obtidos. A transcrição não é um mero serviço técnico que possa ser transferido para uma outra pessoa ou até para uma máquina, ela é uma forma potencial de envolvimento do investigador com o objeto de pesquisa.

Temos convicção de que boa parte dos dados que estão em nós impregnados resultaram da dedicação a esse trabalho. O resultado não teria sido o mesmo se nós não tivéssemos cuidado pessoalmente desta tarefa. Foi trabalhoso, mas muito gratificante reconstruirmos mentalmente o encontro com os professores. À medida que ouvíamos as entrevistas, relembrávamos gestos, olhares e sentimentos expressos pelos professores. Em alguns momentos, nos divertimos com as lembranças e em outros chegamos a chorar quando a fala remetia a fatos melancólicos ou a situações emotivas expressas pelos entrevistados.

É uma pena que não podemos colocar tudo o que observamos durante as entrevistas no papel. Pessoas, lugares e caminhos acabam por não ser representadas e muitas coisas podem ser minimizadas durante o processo de transcrição, mas não escapam, com certeza, da marca que deixaram em nossas lembranças. Lelis (1996, p. 30) também lamenta a impossibilidade de registrar a totalidade do processo de entrevista na passagem do oral para a escrita, já que:

> Nesta passagem, silêncios, ênfases, lágrimas, sorrisos, gargalhadas, expressões faciais foram diluídas para a escrita, mesmo que cuidadosa, possui uma outra lógica que escapa ao trabalho de transcrição diversa da narrativa, enquanto linguagem e cultura. (Lelis, 1996, p. 30)

2.2 – A análise dos dados e a indicação dos bons professores coordenadores

Concluídas as transcrições, nos preparamos para o processo de análise e interpretação dos dados. A preparação para este novo período foi marcada por sentimentos diversos, como angústia, medo e, às vezes, euforia. Para iniciar o processo de análise e categorização dos dados novamente precisamos da ajuda e acompanhamento inicial da orientadora e do retorno às leituras específicas sobre metodologia de pesquisa (Nicolacci-da-Costa, 1994; André, 1983; Biasoli-Alves e Dias-da-Silva, 1992, Brandão, 2000;)

As leituras, por incrível que possa parecer, inicialmente nos desarranjaram as idéias, muito embora, é importante ressaltar, elas nos colocaram em efervescência intelectual[33]. O problema é que ficamos inicialmente presas demais à racionalidade das técnicas e normas descritas nos manuais de metodologia científica e nos sentíamos incapazes de fazer o que os autores sugeriam. Pensávamos que o referencial teórico deveria ser mais importante que nossos dados... Que não teríamos um referencial teórico claro e profundo... Que não teríamos condições de definir as famosas “categorias”... Foram muitas as inquietações que nos incomodaram neste período!

[33] É importante o papel da teoria. Mais do que respostas, ela oferece a possibilidade da dúvida e da inquietação.

A partir das leituras que refizemos durante esse processo, fomos lentamente estabelecendo alguns critérios para organização das informações e para a sistematização dos dados. E, como afirma Brandão (2000):

> Isso não se aprende senão pela prática, pois através dela enfrentam-se situações que permitem e, algumas vezes, obrigam, a experimentar correções, ajustamentos e alternativas acompanhadas de reformulações conceituais, as quais gradativamente estruturam o 'modus operandi científico. (Brandão, 2000, p. 175)

Assim, concluídas as transcrições e realizadas as leituras fundamentais, voltamos novamente ao projeto de pesquisa que havia sido encaminhado à FAPESP para a retomada dos objetivos propostos para a primeira etapa da investigação. Esse caminho que fomos trilhando foi resultado, quase sempre, de um trabalho e esforço individual acompanhado de perto pela orientadora. É individual porque o pesquisador precisa adquirir autonomia e trabalhar com situações particulares que exigem soluções que são ímpares. Para Becker (1977 apud Zago, 2003), esse processo funciona como uma construção:

> É como mandar construir uma casa para si. Embora existam princípios gerais de construção, não há dois lugares iguais, não há dois arquitetos que trabalhem da mesma maneira e não há dois proprietários com as mesmas necessidades. Assim, as soluções para os problemas de construção têm sempre que ser improvisadas. Estas decisões não podem ignorar princípios gerais importantes, mas os princípios gerais em si não podem resolver os problemas desta construção. (BECKER, 1977 apud ZAGO, 2003, p. 287).

Buscando soluções para nossa "construção", iniciamos uma nova leitura das transcrições das entrevistas depois de reler o projeto de pesquisa e procuramos fazer esse exercício com um olhar mais atento e pretensioso. Como não tínhamos categorias definidas a priori, concluimos toda a leitura para começar a análise dos dados que, inicialmente, foi realizada a partir de cada uma das questões, professor por professor. Também organizamos os dados relativos à caracterização e análise dos sujeitos, cujo resultado está apresentado no APÊNDICE 2. A organização dos dados por sujeitos facilitou a elaboração do perfil do grupo de entrevistados e possibilitou a verificação de diferenças e semelhanças entre os sujeitos, que

foram essenciais num momento posterior para interpretar as respostas e posições dos diferentes professores perante as situações apresentadas.

Por outro lado, ficava cada vez mais claro que a análise das 30 entrevistas precisaria ser quali-quantitativa, pois, apesar do roteiro ser organizado por meio de questões abertas, nós dispúnhamos de 30 respostas para cada uma das perguntas e, pela grande quantidade de sujeitos envolvidos, não poderíamos ignorar a força da maioria, ou deixar de verificar exceções, ou ainda sinalizar tendências detectadas sob alguns aspectos que os professores tinham em comum.

Assim, a partir da leitura por sujeitos apontamos alguns indicadores que apareciam mais freqüentemente nas falas dos professores e em torno dos quais eles expressavam suas opiniões e estabelecemos, a princípio, agrupamentos genéricos que foram feitos sob a forma de grandes esquemas que apresentavam uma quantidade elevada de informações, fato que tem relação com o uso de questões abertas utilizadas na entrevista semi-estruturada. No entanto, esses esquemas foram fundamentais para a análise porque permitiram uma visão quantitativa das entrevistas que subsidiaram a análise qualitativa, chamando a atenção para alguns elementos que de outra maneira poderiam passar despercebidos.

O roteiro utilizado na entrevista semi-estruturada apresentava treze perguntas que se relacionavam a duas questões centrais: a escola pública atual e o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas. O roteiro apresentava basicamente questões focadas no trabalho do professor coordenador e a pergunta inicial, mais genérica, era relativa à escola pública hoje. Inicialmente, a intenção com esta questão era utilizá-la apenas como estratégia de envolvimento do entrevistado com o entrevistador e com a situação que lhe apresentava, pois a quase totalidade dos sujeitos nunca havia participado de estudos empíricos. No entanto, durante a transcrição e análise dos dados percebemos que as respostas oferecidas a essa questão apresentavam uma riqueza muito grande que não poderia deixar de

ser explorada, pois elas revelavam elementos importantes em relação à interpretação do professor sobre a escola pública atual. Assim, analisamos mais profundamente essa questão e de posse dos dados conseguimos construir um panorama geral das escolas públicas pós-reformas educacionais nas três diferentes Diretorias de Ensino sob a perspectiva dos trinta professores.

De posse das informações que surgiam ao longo da análise dos dados, novos agrupamentos com indicadores mais específicos em função de semelhanças e diferenças entre as respostas apresentadas pelos professores eram realizados, dando origem a outros esquemas com alguns indicadores que nos pareciam importantes (APÊNDICE 3). Esses agrupamentos foram importantes para a delimitação do objeto da pesquisa e, a partir deles, foi iniciada uma nova leitura das respostas com o objetivo de extrair excertos (APÊNDICE 4) importantes que pudessem subsidiar o processo de interpretação dos dados.

Ao final desta releitura os dados foram organizados em função de dois grandes focos de análise que estão explorados neste trabalho:

- A escola pública paulista na visão dos professores (CAPÍTULO 3);
- A avaliação do trabalho de coordenação pedagógica das escolas estaduais paulistas (CAPÍTULO 4).

2.3 – Os três professores coordenadores – a indicação dos sujeitos entrevistados

A indicação dos nomes de professores coordenadores que, na visão dos trinta entrevistados, apresentavam um trabalho bem sucedido nas escolas foi questão nevrálgica, como sinalizamos anteriormente. Apesar de projetarmos a investigação de dois PCs por região, só conseguimos chegar a sugestão de um nome por Diretoria Regional, e mesmo assim, com poucas indicações.

Vale registrar que a dificuldade para indicar bons PCs já havia se manifestado na fase anterior às entrevistas, quando, ao iniciarmos os contatos com oito possíveis entrevistados, recebemos recusa da parte dos mesmos em participar da pesquisa pois eles afirmavam 'não conhecer professores cujo trabalho na função pudesse ser reconhecido como satisfatório'[34].

O descontentamento em relação à função, expresso nas baixas indicações, se repetiu na pesquisa de Duarte (2007) que, em sua dissertação de mestrado, mediante informações obtidas por questionários respondidos por 30 professores da rede pública estadual da cidade de São Carlos-SP, apresentaram somente duas referências a trabalhos bem sucedidos na coordenação pedagógica.

Entre os nossos 30 entrevistados, oito professores (cerca de 27%) afirmaram não ter trabalhado ou não ter informações sobre PCs que realizavam um trabalho satisfatório na função. A não indicação de bons PCs ocorreu, principalmente, nas Diretorias de Jaú e Araraquara, enquanto que em Bauru apenas um professor disse não ser possível reconhecer alguém cujo trabalho fosse bem sucedido na coordenação pedagógica. Portanto, vinte e dois professores (cerca de 73%) apresentaram suas indicações, conforme sintetizamos no quadro abaixo:

Indicação de PC bem sucedido	Bauru	Jaú	Araraquara	Total
Sim	9	6	7	22
Não	1	4	3	8
Total	10	10	10	30

QUADRO 1 – Distribuição dos entrevistados conforme indicação de PCs bem sucedidos

[34] A recusa dos candidatos ocorreu com cinco professores na Diretoria de Bauru e três professores na Diretoria de Araraquara que, por desconhecerem um bom trabalho na função, alegaram não ter parâmetros para realizar uma avaliação mais criteriosa durante as entrevistas.

Apesar das dificuldades encontradas, conseguimos a partir das indicações dos entrevistados, contabilizar trinta e duas indicações[35] que incluíram um total de vinte e três nomes de professores coordenadores que desempenhavam satisfatoriamente a função sob o ponto de vista de seus pares[36]. Nas vinte e três indicações há alguns PCs que foram apontados por mais de um entrevistado, como por exemplo, os PCs identificados pelas letras B, V, E, R, M e G:

Nomes de PCs indicados pelos entrevistados[37]	Bauru	Jaú	Araraquara
B. (Aposentada)[38]	3		
C1. (Ativa)	1		
V1. (Sala de aula)	1	1	
E. (Ativa)	1	1	
R. (Ativa)	3		
C2. (DE)	1		
S1. (Diretora escola particular)	1		
P. (Ativa)	1		
A. (DE)		1	
M1. (Sala de aula)		3	
S2. (Diretora escola particular)		1	
L. (Aposentada)		1	
S3. (DE)		1	
C3. (Ativa)		1	
O. (Ativa)		1	
Z. (Ativa)		1	
C4. (Sala de aula)			1
V2. (Ativa)			1
C5. (Ativa)			1

[35] É importante registrar também que sete participantes indicaram mais de um nome de professor coordenador, assim, houve duas e, em alguns casos, até três indicações por um mesmo entrevistado.

[36] Os PCs indicados pelos entrevistados eram apontados como aqueles que, entre outras coisas, conseguiam articular o coletivo, realizar a formação continuada, atender as demandas da escola e de seus sujeitos e, principalmente, eram parceiros dos professores no trabalho cotidiano. Ou seja, os PCs apresentavam as características apontadas pelos entrevistados ao identificar um trabalho bem sucedido. A respeito disso, ver Capítulo 4.

[37] Optamos por colocar apenas a primeira letra do nome do PC indicado. Quando há mais de um PC com a mesma inicial, utilizamos a letra seguida de uma numeração seqüencial para indicar que se trata de pessoas diferentes.

[38] Na frente da inicial dos nomes dos indicados há a situação funcional atual dos mesmos. Assim, alguns já se encontram aposentados e outros já voltaram para a sala de aula. Há casos em que os PCs ainda se encontram na ativa e outros em que eles passaram a ocupar funções designadas nas Diretorias Regionais de Ensino ou ainda a ocupar funções/cargos em diretorias de escola.

I. (Ativa)			1
M2. (Aposentada)			1
G1. (Ativa)			1
G2. (Ativa)			4

QUADRO 2 – Indicações dos entrevistados sobre PCs bem sucedidos

Considerando as indicações apresentadas pelos professores, além do incômodo pela grande dispersão dos dados, realizamos uma checagem sobre quem eram os PCs mais indicados e as escolas em que trabalhavam. Essa sondagem inicial apontou que alguns indicados já não se encontravam mais na função de coordenação pedagógica: três deles já estavam aposentados, três haviam retornado para a sala de aula, outros três professores estavam designados para a realização de trabalhos em Oficinas Pedagógicas das Diretorias Regionais de Ensino e dois outros exerciam cargos de direção em escolas particulares. Ou seja, dos vinte e três professores apontados como bons coordenadores, apenas doze continuavam trabalhando como PCs no momento da análise dos dados.

Como já salientamos, o baixo número de indicações (decorrente e coerente com os resultados obtidos nas entrevistas com os trinta professores) alterou nossa intenção inicial que incluía a investigação de dois PCs bem sucedidos em cada uma das Diretorias de Ensino. Apesar da participação de professores que trabalham em escolas e cidades diferentes nas entrevistas poderem gerar uma pulverização das indicações, a questão é que apenas um mesmo PC (em cada uma das Diretorias) recebeu três ou mais indicações (o que parece pouco, inclusive) por parte dos entrevistados.

Assim, concluídas as transcrições e análise das entrevistas com os trinta professores, iniciamos no segundo semestre de 2007 os contatos com os três PCs indicados pelos entrevistados nas três diferentes Diretorias de Ensino como detentores de um trabalho bem sucedido na coordenação. Entre os indicados havia duas mulheres (Diretoria de Jaú e Bauru) e um homem (Diretoria de Araraquara), cujos perfis serão detalhados no Capítulo 5.

2.4 – Os procedimentos de coleta e transcrição dos dados relativos aos professores coordenadores

Identificados os PCs e as escolas em que atuavam, após um primeiro telefonema solicitando um encontro, nosso procedimento com todos eles incluiu um primeiro contato, realizado nas escolas em que eles trabalhavam. Neste momento, apresentamos nossa trajetória pessoal e relatamos sinteticamente a pesquisa que estávamos desenvolvendo, apresentando seus objetivos e alguns resultados da primeira fase das entrevistas com os professores, salientando as indicações que eles haviam recebido por parte dos entrevistados. Também conversamos sobre a importância da participação deles na segunda etapa da pesquisa que envolveria, além de nossas visitas à escola, algumas sessões de entrevistas densas.

As duas mulheres (PCs de Jaú e Bauru) ficaram felizes com a indicação pelos colegas, mas ao mesmo tempo se surpreenderam com a opinião dos pares em relação ao trabalho que faziam nas escolas. Tanto uma, como outra, afirmaram que faziam menos do que deveriam e que se sentiam continuamente angustiadas porque não acreditavam que exerciam adequadamente as atividades destinadas à função. Na opinião de ambas, elas deixavam a desejar e poderiam ter feito mais pela escola:

> *"Eu fico surpresa. Nunca imaginei que o grupo de professores lembraria do meu trabalho depois da minha saída. Sempre me esforcei para fazer o melhor, mas acho que a escola e os professores mereciam mais"* (J)[39].

> *"Eu fico contente com a indicação. Quem não gosta de ser reconhecido pelo que faz? Mas eu não esperava por isso"*. (B)

Já o PC de Araraquara não se mostrou surpreso e afirmou que tinha realmente um bom trabalho, o que, segundo ele, o diferenciava em relação a outros PCs da Diretoria a que pertencia.

A professora coordenadora de Bauru era a única que, no momento da investigação, continuava a ocupar a função, pois entre o momento da transcrição e o início das

[39] Ao se referir aos PCs utilizaremos apenas a letra inicial de cada Diretoria Regional de Ensino.

investigações com os PCs, dois deles haviam deixado a função para realizar outras atividades. O PC de Araraquara havia deixado recentemente a coordenação e estava ocupando temporariamente a função de vice-diretor na mesma escola em que atuava anteriormente. Já a PC de Jaú havia retornado há poucos meses para a sala de aula, pois em função da redução do número de classes em sua escola havia sido suprimida a coordenação do curso noturno. Por terem saído recentemente da função, os PCs de Jaú e Bauru foram mantidos entre os investigados.

Neste contato inicial, os professores foram bastante receptivos e se esforçaram em nos atender muito bem. Todos eles procuraram mostrar a escola e nos apresentar aos professores e a Direção, num ato de satisfação e de demonstração ao outro do reconhecimento externo do trabalho realizado. Neste dia, marcamos um outro encontro para a realização da primeira parte da entrevista.

O roteiro para entrevista com os professores coordenadores (APÊNDICE 5) foi elaborado para ser aplicado em, no mínimo, duas etapas. A primeira parte do roteiro era focada na pessoa do professor coordenador e trazia questões relacionadas à apropriação do capital cultural. Nesta primeira parte, procurávamos conhecer a origem social, os hábitos e costumes, a experiência escolar e a experiência profissional dos três indicados. O segundo foco da entrevista trazia questões relativas ao trabalho na escola e na coordenação pedagógica, visando obter informações sobre as características de um trabalho bem sucedido, as dificuldades da função e as formas de enfrentamento das mesmas.

A realização da primeira parte da entrevista permitiu observar que a separação entre o eu-pessoal e o eu-profissional praticamente não existia para os entrevistados. Quando falavam da trajetória escolar eles também faziam relações com a trajetória profissional e vice-versa. Em nossa opinião, a maneira como os professores analisam o próprio trabalho se aproxima da

visão de Tardif (2002) sobre a origem dos saberes profissionais que provém de fontes diversas:

> Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2002, p. 61)

Assim, as perguntas a eles remetidas nem sempre seguiam a linearidade do roteiro e muitas vezes as perguntas iam e voltavam em função da maneira como os PCs conduziam as suas respostas. Portanto, partimos de um roteiro semi-estruturado, mas as entrevistas foram muito além dele.

Todas as entrevistas foram gravadas e realizadas dentro das escolas em que os professores trabalhavam e onde exerceram/exercem a coordenação. O fato de fazer as entrevistas nas escolas nos permitiu conhecer melhor o cotidiano de trabalho dos PCs, seus imprevistos, suas realizações e dificuldades[40]. Por serem realizadas nas escolas, as entrevistas apresentaram uma série de interrupções e o número de encontros superou nossa previsão inicial. Foram quatro encontros com a PC de Bauru, três com o PC de Araraquara (um deles com duração de 6 horas) e dois encontros com a PC de Jaú. Nestes encontros participamos de conversas entre os entrevistados e os pais, alunos e até mesmo com outros professores da escola[41].

Com exceção da PC de Jaú que retornou para a sala de aula, os demais atuam em funções designadas na mesma escola, e, por isso eram constantemente interrompidos para

[40] Em uma das escolas chegamos no horário de entrada dos alunos. Dado o sinal para início das aulas, a coordenadora ficou na porta da escola e controlou a entrada dos alunos, bem como verificou se eles estavam ou não com o uniforme escolar. A hora da entrada era bastante complicada para a PC, havia pais que queriam falar com ela sobre formatura, professores que pediam materiais para as aulas, telefone tocando e ninguém para atender, inspetor querendo entregar o dinheiro da APM que ele havia recolhido, alunos levando dinheiro da formatura e o policial responsável pela Ronda Escolar esperando para assinar o livro de visitas. A coordenadora ficou visivelmente atrapalhada com a situação e só se acalmou mais de uma hora depois quando todos foram embora após serem atendidos por ela.

[41] Em mais de uma ocasião permanecemos na sala junto com os professores enquanto eles atendiam outras pessoas e resolviam problemas da escola. Nessas ocasiões, éramos normalmente solicitados a dar alguma opinião sobre a conversa.

falar com pais, atender alunos, falar ao ou até mesmo para fritar pastéis[42]... São muitas as emergências que eles precisam atender no dia-a-dia da escola e percebemos que eles são muito respeitados pela comunidade escolar, o que também justifica a constante solicitação em relação ao trabalho, mesmo no caso da PC que retornou para a sala de aula, mas é sempre solicitada pela Direção para tirar dúvidas (até mesmo de aspectos legais) ou para falar com pais.

Apesar das várias "paradas" durante as entrevistas, conseguimos concluir os trabalhos de coleta de dados no final do mês de dezembro de 2007 e iniciamos logo a seguir a transcrição das mesmas, que foi a base para as análises e interpretações que serão apresentadas no CAPÍTULO 5.

2.5 – Quem são os nossos professores? - O perfil dos trinta entrevistados

Em um contexto marcado por reformas educacionais que ignoram as escolas e seus sujeitos, é imperativo dar "voz" aos professores. Como já relatamos na introdução deste trabalho, a compreensão do cotidiano escolar a partir do ponto de vista dos professores foi um dos objetivos centrais desta pesquisa. As entrevistas foram momentos ricos e privilegiados para identificar os impactos das reformas no magistério paulista no final do século XX e nos anos iniciais do século XXI, bem como para analisar o trabalho do professor coordenador neste contexto de mudanças.

Nossos sujeitos na primeira etapa da investigação foram trinta professores com histórias de vida diferentes, formações heterogêneas e idades bastante variáveis, mas que tem algo em comum: são homens e mulheres comprometidos com a escola pública e seu papel histórico na formação dos cidadãos. Professores e professoras de vinte e duas escolas

[42] Na primeira entrevista com a PC de Bauru percebemos que ela estava angustiada e preocupada com a hora, pois olhava continuamente para o relógio. Perguntamos se ela teria algum compromisso naquele dia e ela respondeu que teria que interromper a entrevista antes do intervalo do noturno porque precisava fritar pasteis para ajudar na arrecadação de recursos para a escola.

diferentes, localizadas em nove municípios do interior paulista, que abriram a alma para mostrar um pouco da "caixa preta" da escola.

- Sexo

Durante as entrevistas foram ouvidos trinta professores que apresentaram a seguinte distribuição por sexo:

Sexo	Diretoria Regional de Ensino			Total
	Bauru	Jaú	Araraquara	
Masculino	2	4	2	8
Feminino	8	6	8	22
Total	10	10	10	30

QUADRO 3 - Distribuição dos entrevistados conforme sexo

Entre os sujeitos entrevistados nesta etapa da pesquisa houve um predomínio de participantes do sexo feminino (vinte e duas mulheres e oito homens), confirmando a "feminização" do magistério já apontada por Enguita (1991), Nóvoa (1991), Cunha (1999) e outros. Na distribuição por Diretoria tivemos em Bauru e Araraquara, respectivamente, um total de oito professoras e dois professores, enquanto que na Diretoria de Jaú foram entrevistadas seis mulheres e quatro homens.

- Faixa etária

Um dos critérios para seleção dos professores participantes era a experiência profissional de no mínimo dez anos. Em função deste critério, não encontramos entre os professores sujeitos jovens demais. Todos eles apresentaram idade acima de trinta anos.

Faixa etária	Diretoria Regional de Ensino			Total
	Bauru	Jaú	Araraquara	
Menos de 30	0	0	0	0
30-34	0	3	0	3
35-39	4	3	1	8
40-44	2	2	0	4
45-49	2	1	5	8
50-54	2	0	3	5
55 ou mais	0	1	1	2
Total	10	10	10	30

QUADRO 4 – Distribuição dos entrevistados conforme faixa etária

Analisando o quadro, podemos observar que em relação à idade dos participantes há um predomínio da faixa etária entre 35 e 49 anos (20 participantes estavam nesta faixa).

Apenas três professores, do sexo masculino, pertencentes à Diretoria de Jaú, têm menos de 35 anos de idade e, em comum, o fato de terem iniciado a carreira docente antes da conclusão da graduação. Também na Diretoria de Jaú entrevistamos uma professora com mais de 60 anos de idade que já havia se aposentado, prestado um novo concurso e voltado para a sala de aula. Além dela, com mais de 55 anos tivemos também em Araraquara uma professora que estava (tristemente) aguardando a publicação da sua aposentadoria.

- Formação

Em relação à formação, podemos afirmar que os professores entrevistados apresentaram uma diversidade em relação aos cursos de licenciatura e ao tipo de instituição onde se formaram:

Graduação	Diretoria Regional de Ensino						Total	
	Bauru		Jaú		Araraquara			
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Letras		2	1		2		3	2
Matemática		1	2	2	1		3	3
Ciências/Biologia	1		1		1		3	
Artes	1					2	1	2
Geografia		2		1	1	1	1	4
História		3		1	2		2	4
Educação Física			1				1	
Sociologia/Filosofia			1				1	
Total	2	8	6	4	7	3	15	15

QUADRO 5 – Distribuição dos entrevistados conforme a graduação e instituição em que estudaram

Assim, quinze dos nossos entrevistados se formaram em instituições públicas, predominantemente na UNESP, e a outra metade dos professores em instituições privadas. A formação em instituições privadas predominou na Diretoria de Bauru, oito professores, enquanto que em Jaú quatro professores eram de instituições privadas e em Araraquara apenas três. Uma de nossas professoras concluiu a graduação na década de 60 e três nos anos 70. Já a maioria dos professores se formou nos anos 80, quinze no total e onze concluíram o curso nos anos iniciais da década de 90.

À priori não excluímos nenhum professor em função de sua formação, mas tentamos através de nossa relação prévia de sujeitos não ouvir professores de apenas uma ou outra

disciplina. A diversidade em relação à formação foi importante para conhecermos as diferentes maneiras como os professores vêem e percebem a escola em que trabalham e sua relação com o contexto mais amplo. Vale salientar que dos professores entrevistados treze deles possuem uma segunda graduação em Pedagogia, todas realizadas em instituições privadas, como podemos observar no quadro abaixo:

Primeira Graduação	Diretoria Regional de Ensino						Total	
	Bauru		Jaú		Araraquara			
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Letras		2		1	1	1	1	4
Matemática	1		3	1		1	4	2
Ciências/Biologia	1			1	1		2	1
Artes		1			1	1	1	2
Geografia		2		1	2		2	3
História	2	1	1			2	3	3
Educação Física				1				1
Sociologia/Filosofia				1				1
Total	4	6	4	6			13	17

QUADRO 6 – Distribuição dos entrevistados segundo a graduação em Pedagogia

Chama atenção nesse grupo de entrevistados a preocupação dos professores com a formação contínua:

Tipo de Curso	Diretoria Regional de Ensino						Total	
	Bauru		Jaú		Araraquara			
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Especialização	3	4	5			3	8	7
Mestrado concluído	1		3		2		6	
Mestrado em andamento				1				1
Doutorado Concluído			1				1	
Doutorado em andamento				1				1
Cursos de extensão e Formação Continuada[43]	10		8		10		28	
Cursos optativos oferecidos pela rede[44] - Teia		2		1	2			5
Cursos obrigatórios oferecidos pela rede[45] - EMR	10		10		10		30	

QUADRO 7 – Distribuição dos entrevistados conforme a participação em cursos depois da conclusão da graduação

Dentre os professores entrevistados, treze já participaram de cursos de especialização oferecidos por instituições públicas ou privadas (há um leve predomínio entre aqueles

[43] Cursos de extensão e Formação Continuada com carga horária inferior aos cursos de especialização, considerando-se, neste caso, os cursos com carga horária de 30 a 320 horas.
[44] Cursos oferecidos pela rede estadual e que tem inscrição optativa, neste caso está incluído o Teia do Saber que, no caso das Diretorias de Bauru e Jaú é oferecido por instituições privadas, enquanto que em Araraquara é oferecido pela UNESP.
[45] Cursos oferecidos pela rede estadual, mas que tem inscrição obrigatória.

realizados nas universidades públicas), sendo que dois professores já participaram de mais de um curso de pós-graduação lato-sensu. Seis professores cursaram pós-graduação em nível de mestrado em universidades públicas, um professor estava cursando mestrado numa instituição privada, uma professora já havia concluído o doutorado em uma universidade pública e outro ainda estava cursando o doutorado em uma instituição privada.

A maior parte dos professores (28 deles) já realizou ou ainda freqüenta cursos de extensão e formação continuada e, em boa parte dos casos, os professores afirmam procurar esses cursos por iniciativa própria, principalmente junto às universidades públicas. Entre os cursos freqüentados que receberam uma avaliação muito positiva por parte dos professores estão alguns relacionados a experiências diferenciadas promovidas pelas universidades públicas em parceria com as escolas, tais como o "Pró-Ciências" que ocorreu no período compreendido entre 1996 e 2001 e que foi resultado de um convênio entre a CAPES, FAPESP e Secretaria de Estado da Educação, e o "Projeto de Melhoria do Ensino Público" financiado pela FAPESP e realizado de forma colaborativa com algumas escolas estaduais. Nas Diretorias de Jaú e Bauru, sete professores participaram das atividades do "Pró-Ciências" oferecidas pela Faculdade de Ciências da UNESP-Bauru. Já na Diretoria de Araraquara, três professores fizeram referência ao "Projeto de Melhoria do Ensino Público" que foi coordenado em âmbito local pelo grupo de estudos "Trabalho docente, suas relações com o universo escolar e com a sociedade" da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP.

Merece destaque também a menção aos cursos oferecidos durante a implantação da Escola Padrão em meados dos anos 90, pelo Centro de Aperfeiçoamento em Recursos Humanos (CARH)[46]. O CARH, sediado na cidade de Bauru, ofereceu cursos de formação

[46] Os Centros de Aperfeiçoamento e Recursos Humanos foram criados durante o Governo Fleury e funcionaram entre os anos de 1992 a 1994. Foram criadas cinco unidades no interior de São Paulo - Bauru, São José do Rio Preto, Ribeirão Preto, São José dos Campos e Presidente Prudente. Por ter sido citado pelos professores como uma experiência diferenciada de formação, nos propusemos a buscar maiores informações sobre os Centros. No entanto, infelizmente, não as encontramos, elas não estão sistematizadas em lugar algum. As informações que aqui apresentamos foram obtidas junto a uma ex-coordenadora do CARH-Bauru e ex-funcionários.

continuada aos professores da rede estadual de uma ampla região do Estado de São Paulo que envolveu também a Diretoria de Jaú. Diversamente dos colegas de Araraquara (que não tiveram acesso ao CARH), doze professores de Bauru e Jaú fizeram referência aos cursos dos quais participaram naquele Centro, valorizando e avaliando-os positivamente.

Os professores entrevistados foram categóricos ao afirmar que gostam de estudar e que tem um compromisso pessoal com a própria formação, o que fica evidente pelos dados apontados. Eles privilegiam os cursos buscados por iniciativa própria e que trazem respostas às necessidades docentes. Os cursos de matrícula optativa oferecidos pela rede estadual tiveram a participação de apenas cinco de nossos entrevistados[47]. Por outro lado, todos os professores, mesmo com resistências, participam dos cursos de matrícula compulsória que são oferecidos pela rede pública de ensino.

Pela preocupação com os aspectos formativos podemos afirmar que a competência profissional desses professores está relacionada diretamente com os conhecimentos obtidos não apenas na formação inicial, mas também na formação continuada. A busca constante de aperfeiçoamento, de novos conhecimentos, de novas leituras, é um elemento presente na prática dos professores ouvidos. Todos, sem exceção, valorizam a formação e se esforçam para garantir um espaço para que ela ocorra em suas atividades cotidianas.

- Experiência profissional

A experiência profissional ocorrida em cargos e funções de liderança fora da sala de aula também apareceu com bastante força entre os professores entrevistados. Isso significa que estes professores apesar de atualmente estarem na sala de aula já tiveram em outros momentos da carreira docente algum tipo de experiência de liderança e coordenação coletiva na estrutura educacional. Ou seja, dentro de um universo que tem uma configuração

[47] Os cursos oferecidos pela rede estadual são alvos de críticas por parte dos professores. Aprofundaremos essa discussão no Capítulo 3.

historicamente hierárquica[48], como é o caso da educação, eles já ocuparam alguma posição superior em relação aos colegas. Entre os entrevistados que exerceram outras funções na rede pública ou privada encontramos a seguinte situação:

Tipo de atuação	Diretoria Regional de Ensino			Total
	Bauru	Jaú	Araraquara	
Direção ou Vice-direção	1	2	5	8
Coordenação Pedagógica	1	3	5	9
Assistente Pedagógico na DE	0	6	5	11
Outros cargos educacionais fora da rede estadual[49]	2	4	2	8
Outros cargos ocupados fora do sistema educacional[50]	3	0	0	3

QUADRO 8 – Distribuição dos entrevistados segundo a experiência profissional não-docente.

Entre os sujeitos participantes da pesquisa empírica, oito professores já ocuparam temporariamente a direção ou vice-direção de escola, o que ocorreu com maior freqüência na Diretoria de Araraquara (cinco professores). A coordenação pedagógica, objeto de nosso estudo, já foi uma função exercida por nove dos entrevistados (30% dos professores), cinco professores já foram PC na região de Araraquara, três em Jaú e apenas um em Bauru.

As atividades relacionadas à formação de professores desenvolvidas no interior das Diretorias de Ensino, nas chamadas Oficinas Pedagógicas, também aparecem nos relatos de experiência profissional. Onze professores, aproximadamente 37% dos entrevistados, em algum momento da carreira profissional exerceram a função de Assistente Técnico Pedagógico (ATP). Nesse caso, a Diretoria de Jaú apresentou seis professores[51] e a Diretoria

[48] O Estatuto do Magistério (Lei 444/86) minimizou a estruturação hierárquica da rede estadual de ensino, mas isso não significa que ela tenha sido extinta. Ela ainda permanece de maneira mais fluida e menos rígida dentro da cultura escolar.

[49] Cargos ocupados na educação, porém fora da rede estadual de ensino, tais como, direção, coordenação ou assessoria na rede municipal, privada ou comunitária.

[50] Entre os cargos de liderança ocupados fora do sistema educacional estão, por exemplo, um professor que ocupou a Diretoria Municipal de Cultura em seu município e a coordenação sindical em âmbito estadual.

[51] Dois dos professores ocuparam essa função por uma obrigatoriedade da Bolsa Mestrado oferecida pela Secretaria da Educação.

de Araraquara cinco professores[52], em Bauru nenhum de nossos entrevistados realizou trabalho neste sentido.

Os professores entrevistados já ocuparam também cargos ou funções relacionadas à educação fora do âmbito da rede pública estadual de ensino, totalizando oito professores que trabalharam na rede privada ou municipal. Neste caso, encontramos o trabalho de coordenação pedagógica em escola privada (uma professora na Diretoria de Araraquara), coordenação de curso superior em faculdades privadas (dois professores, um em Jaú e outro em Bauru), direção de escola municipal (uma professora em Jaú), diretor municipal de educação (dois casos na Diretoria de Jaú), coordenação de área na rede municipal de ensino (um caso em Bauru), direção e coordenação de escola técnica ligada ao Centro Paula Souza (dois professores, sendo uma em Jaú e outro em Araraquara).

Também a militância sindical intensiva fez parte da atuação profissional de cinco de nossos entrevistados que já ocuparam algum tipo de cargo dentro da estrutura organizacional da APEOESP, tais como os cargos de diretoria nas subsedes regionais e a representação docente em escolas. Destes cinco professores, uma ocupou a Secretaria de Formação do sindicato em meados dos anos 90 e outro chegou a fazer parte da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Apesar da forte militância que exerceram, principalmente no final dos anos 80 e 90, apenas um professor atualmente se encontra ligado ao movimento sindical e os demais, além do distanciamento destas atividades, ainda destinam severas críticas à maneira como o movimento está estruturado atualmente e ao desânimo geral dos professores.

A análise dos dados referentes à experiência profissional nos permite apontar que vinte e cinco professores, o que corresponde a cerca de 83% dos entrevistados, já tiveram alguma experiência de trabalho relacionada à liderança educacional, o que sinaliza “expertise

[52] Uma professora trabalhou na Diretoria de Ensino, mas não na Oficina Pedagógica. Ela desenvolveu atividades junto ao setor de planejamento e apoio às escolas.

docente" por parte dos entrevistados. Os aspectos formativos aliados à experiência profissional confirmam que, de modo geral, entrevistamos professores diferenciados que apresentam competências fundamentais para avaliar a situação das escolas e o trabalho do professor coordenador.

- Número de escolas em que trabalham

Nossos professores também trabalham muito e essa foi uma das dificuldades encontradas para agendar as entrevistas. Eles correm de uma escola para outra e, mesmo nos casos daqueles que trabalham em apenas uma escola, a carga horária é elevada, principalmente se considerarmos que a maior parte deles é do sexo feminino, o que significa exercer conjuntamente as funções de mãe e dona de casa.

A composição da jornada de trabalho em duas ou mais escolas é vivenciada por mais da metade de nossos entrevistados:

Número de escolas em que trabalham	Diretoria Regional de Ensino			Total
	Bauru	Jaú	Araraquara	
Apenas uma escola	4	3	6	13
Duas escolas	6	3	3	12
Três ou mais escolas	0	4	1	5
Total	10	10	10	30

QUADRO 9 – Distribuição dos entrevistados conforme o número de escolas em que trabalham

Em relação ao número de escolas em que trabalham, encontramos 13 professores que lecionam em apenas uma escola, sendo quatro professores em Bauru, seis em Araraquara e três professores em Jaú. No entanto, é preciso problematizar que a maior parte dos professores que trabalham em uma única escola tem jornada completa de trabalho, o que significa cumprir trinta e três aulas + três horas de HTPC por semana. Isso sem contar os casos em que o professor trabalha em uma única unidade escolar, mas acumula dois cargos diferentes, o que totaliza uma jornada de até 60 aulas semanais, como é o caso de dois professores.

Os demais entrevistados, mais de cinqüenta por cento do grupo, trabalham em duas ou mais escolas, fato que ocorre, principalmente, em Jaú. Foi nesta diretoria também que

encontramos quatro professores que acumulam as aulas na rede pública com a docência no ensino superior. Na Diretoria de Bauru entrevistamos um professor que acumula a docência com um cargo de confiança na Prefeitura Municipal, onde realiza atividades junto à Diretoria de Cultura, e uma outra entrevistada que acumula a docência na rede estadual com a coordenação de área na rede municipal de ensino. Em Jaú, uma professora também ocupava temporariamente a função de diretora em uma escola técnica.

Em relação ao tipo de instituição em que os professores trabalham temos a seguinte situação:

Tipo de instituição	Diretoria Regional de Ensino			Total
	Bauru	Jaú	Araraquara	
Apenas Estadual	7	4	6	17
Estadual/Privada	1	4	1	6
Estadual/Municipal	1	0	1	2
Estadual/Munic./Privada	0	1	0	1
Estadual/SESI	1	0	0	1
Estadual/Paula Souza	0	1	2	3
Total	10	10	10	30

QUADRO 10 – Distribuição dos entrevistados conforme o tipo de instituição em que exerce a docência

Quanto ao tipo de instituição em que trabalham, há um predomínio do ensino público. Dezessete professores exercem atualmente a docência apenas em escolas públicas, situação evidenciada com mais força nas Diretorias de Ensino de Bauru e Araraquara[53]. Ainda considerando as escolas mantidas pelo poder público, temos dois professores pertencentes às Diretorias de Ensino de Bauru e Jaú que acumulam cargos em escolas municipais e três entrevistados, nas Diretorias de Jaú e Araraquara, que são professores também em escolas técnicas estaduais ligadas ao Centro Paula Souza. Outros seis de nossos entrevistados acumulam aulas na rede pública e privada, notadamente na região de Jaú (quatro professores), e apenas um professor acumula a docência na rede pública com aulas em uma escola do sistema SESI/SENAI/SENAC.

[53] É importante salientar que em outras ocasiões vários destes professores já lecionaram em escolas privadas.

- Tempo de experiência docente

Todos os professores participantes acumulam uma grande experiência docente com variações de tempo entre dez e mais de trinta e cinco anos de trabalho em escolas.

Analisando o tempo de experiência docente dos entrevistados, tomando como referência os ciclos profissionais docentes apontados por Huberman[54] (1992), temos:

Tempo de experiência	Diretoria Regional de Ensino			Total
	Bauru	Jaú	Araraquara	
Até 15 anos (diversificação)	3	4	2	9
15 a 25anos (questionamentos)	5	5	6	16
25 a 35 anos (serenidade)	2	0	2	4
35 a 40 anos (desinvestimento)	0	1	0	1
Total	10	10	10	30

QUADRO 11 – Distribuição dos entrevistados segundo o tempo de experiência conforme os ciclos profissionais docentes de Huberman (1992).

Entre os professores entrevistados, nove (30% deles) tem entre 10 e 15 anos de magistério, encontram-se, portanto, na fase de "diversificação". Esta fase é alcançada quando os professores já possuem uma estabilidade na carreira, o que permite maior liberdade em relação à própria organização da aula e em relação à maneira como expressam suas opiniões. Nesta fase é comum a existência de um sentimento de competência pedagógica crescente, a afirmação de um estilo próprio de trabalhar, um maior comprometimento com o trabalho e uma busca de novos desafios (não raramente, o professor procura nesta fase ter acesso aos cargos administrativos). Nesta fase encontramos três professores em Bauru, quatro em Jaú e dois em Araraquara.

[54] Huberman (1992, p. 37-59) apresenta os ciclos profissionais docentes baseados em fases/temas da carreira. Desta forma, ele apresenta as seguintes fases/temas:
- Entrada na carreira, tateamanento – 1 a 3 anos
- Estabilização, consolidação de um repertório pedagógico – 4 a 6 anos
- Diversificação, ativismo – 7 a 15 anos
- Questionamentos – 15 a 25 anos
- Serenidade, distanciamento, conservantismo – 25 a 35 anos
- Desinvestimento sereno ou amargo – 35 a 40 anos

Apesar de estabelecer uma classificação, o autor afirma que uma interpretação determinista dos ciclos docentes seria ilegítima, já que os parâmetros sociais (contexto político, características da instituição em que trabalham, contexto econômico, etc.) e as próprias questões de gênero podem interferir na maneira como cada professor se relaciona com a sua profissão.

A fase dos “questionamentos”, considerada entre os 15 e 25 anos de carreira se caracteriza pela ocorrência de crises em relação à carreira, o que Huberman (1992) classifica como “crise existencial” que ocorre em função da monotonia cotidiana, da sensação de rotina imposta pela sala de aula ou pelo desencanto em relação às reformas constantes a que os professores são submetidos. É nesta fase que encontramos pouco mais da metade dos nossos entrevistados (dezesseis professores). Nas Diretorias de Bauru e Araraquara, respectivamente, seis professores se encontravam na fase do “pôr-se em questão”, enquanto que em Jaú encontramos cinco professores nesta condição.

Já quatro entrevistados (aproximadamente 13%), dois na Diretoria de Bauru e outros dois em Araraquara, se encontravam na fase da “serenidade”, em que normalmente ocorrem lamentações, um distanciamento afetivo em relação aos alunos (talvez pela aposentadoria que se aproxima) e certo conservantismo com o uso de várias lembranças que remetem a um passado mais feliz na carreira (“quando eu era mais jovem...”). Por outro lado, os professores que estão nesta fase parecem se preocupar menos com as avaliações de outras pessoas sobre o seu próprio trabalho e, não raramente, submetem os professores mais jovens a críticas.

Apenas uma professora, pertencente à Diretoria de Jaú, tem mais de 35 anos de trabalho na carreira docente. Esta fase é nomeada por Huberman (1992) como “desinvestimento” e caracteriza-se por um distanciamento gradativo em relação ao trabalho, já que outras preocupações vão tomando conta da vida dos professores e os planos futuros relacionados a atividades fora do campo educacional se acentuam.

Ao utilizar os ciclos profissionais de Huberman (1992) como categoria de análise, imaginávamos que pudesse ocorrer semelhanças entre as características definidas pelo autor e as apresentadas por nossos entrevistados. No entanto, os dados obtidos durante as entrevistas e sua posterior análise nos apontaram que não há uma convergência total entre as

características apresentadas pelo autor em relação ao contexto europeu e aquelas observadas entre nossos sujeitos.

Assim, por exemplo, o "pôr-se em questão", a crise existencial docente, aparece não apenas entre os professores que tem entre 15 e 25 anos de trabalho. A sensação de impotência perante as contínuas reformas, o desencanto e a rotina estão presentes no cotidiano de todos os professores investigados. Também detectamos entre os professores entrevistados que a serenidade nem sempre vem acompanhada de um distanciamento afetivo em relação aos alunos, como propõe Huberman (1992), inclusive alguns professores continuavam na ativa quando poderiam optar pela aposentadoria.

Durante os momentos em que aguardávamos os professores para a realização das entrevistas nas escolas ou mesmo durante a realização das mesmas, observamos diversas manifestações de proximidade afetiva entre os professores e os alunos, incluindo aqueles professores em final de carreira, manifestações que permitem inferir que os professores gostam de seus alunos e que são por eles procurados para conversar ou fazer atividades para a escola[55]. É importante sinalizar também que a única entrevistada que está na chamada fase de "desinvestimento", mais de 35 anos de carreira, ainda continua fazendo planos profissionais e afirma que continua aprendendo com seus alunos todos os dias.

Por outro lado, é necessário acrescentar que, apesar de Huberman (1992) apontar que apenas os professores na fase de serenidade fazem críticas aos professores mais jovens, nossas entrevistas mostram que críticas agudas aos jovens colegas apareceram com muita força entre todos os professores, independente das fases em que se encontram. As análises apresentadas pelos professores em relação aos colegas mais jovens parecem estar associadas a um

[55]Observamos em uma escola, durante o contato inicial para a entrevista, que a professora a ser entrevistada se encontrava cercada pelos alunos. Era época de festas e juntos eles estavam confeccionando enfeites para a escola. A mesma professora afirmou durante a entrevista que, apesar de estar aguardando a aposentadoria, se sentia muito triste, pois gostava do que fazia e gostava de seus alunos: *"gosto do que faço, acho que estou em meu melhor momento na carreira docente, mas tenho que parar, o corpo não agüenta mais"* (P21). Em uma outra escola, alguns alunos ficaram aguardando no pátio o término da entrevista para jogar uma partida de damas com o professor.

desencanto em relação ao trabalho que a universidade, notadamente privada, vem realizando nos últimos anos no tocante à formação de professores. Os entrevistados foram unânimes em denunciar que muitos dos jovens professores são mal formados e descomprometidos com a educação pública.

Analisando os dados, podemos afirmar que todos os nossos entrevistados apresentam grande experiência docente e, portanto, são estáveis profissionalmente e mais livres para expressarem suas opiniões. Independentemente do ciclo profissional em que se encontram, os professores estavam profundamente incomodados com a atual situação das escolas públicas estaduais paulistas. A análise serena e carregada de saberes nos permitiu interpretar como as reformas se manifestam no interior das escolas, as reações dos docentes perante as mudanças e elaborar um panorama geral das escolas situadas em uma ampla região do interior paulista.

Os dados obtidos foram analisados e interpretados e os resultados serão apresentados nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 3

AS REFORMAS EDUCACIONAIS PAULISTAS E A "VOZ" DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Como salientamos no CAPÍTULO 1, as reformas educacionais que ocorreram, principalmente, a partir dos anos 90, apresentaram semelhanças nos vários países em que foram implementadas, mesmo quando as condições estruturais de cada um dos contextos nacionais apresentavam imensas e profundas diferenças. Negligenciando as diferenças e com utilização de matrizes reformista definidas unilateralmente pelos organismos internacionais, matrizes essas norteadas por princípios gerencialistas e performáticos, símbolos da boa gestão neoliberal, como interpreta Ball (2005), elas introduziram amplas mudanças na organização das escolas e no trabalho de seus sujeitos.

A performatividade é um conceito-chave no contexto neoliberal. Para Ball (2005, p. 543) ela *"é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança"*. O autor alega que a performatividade substitui a autonomia moral, baseada na coletividade, pela autonomia econômica, regida pela ordem do mercado. A administração baseada na performatividade *"é alcançada mediante a construção e publicação de informações e indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais e organizações em termos de resultados"* (p. 544). Assim, a performatividade leva a redenção da meritocracia e do individualismo.

Já o gerencialismo é um mecanismo de reengenharia, de "reforma", de reconstrução do setor público que passa a conhecer novas orientações, novas relações de poder e novas opções de direcionamento das políticas sociais. Para Ball (2005, p. 544), *"o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos"*. O gerencialismo associado à performatividade foi, de acordo com o autor, responsável pelas mudanças técnico-estruturais das escolas a partir dos anos 90, mas também foram mecanismos eficientes para "reformar" os profissionais do setor público, entre os quais o professor.

Parece inegável reconhecer que no estado de São Paulo, particularmente, a implementação das reformas educacionais foi pautada por esses princípios gerencialistas e performáticos que ocorreram à revelia dos professores. Na segunda metade da década de 90, a partir da chamada "Escola de Cara Nova" (São Paulo, 1998), com uma estratégia política de transformação técnico-estrutural, a Secretaria da Educação iniciou durante o governo de Mario Covas (1995 a 1998)[56] um amplo projeto de reforma educacional que atingiu todos os professores e alunos do ensino fundamental e médio.

A denominação atribuída ao conjunto de elementos que compunha essa reforma era muito sugestiva. A "Escola de Cara Nova" implicava uma transformação total na organização educativa, como se fosse possível mudar um cenário pré-existente para a implantação de um novo modelo. Ball (2004) afirma que no atual contexto mundial há uma necessidade de reinventar a educação em consonância com a reinvenção do governo. Para ele, este é um dos pontos de partida da nova ortodoxia que domina a economia e a política mundial. Neste sentido, a interpretação do autor coincide com o movimento que ocorreu em meados da

[56] 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 (1999-2002). Os demais governos do PSDB no Estado de São Paulo (2003-2006), incluindo o atual, introduziram outras mudanças educacionais a partir do grande "pacote" da Escola de Cara Nova.

década de 90 com o governo paulista e a implantação de novas medidas em todos os setores sociais e administrativos, medidas essas que ficaram conhecidas como "choque de gestão"[57].

Vinda de surpresa, a "Escola de Cara Nova" conseguiu cumprir seus objetivos, ao menos aqueles do ponto de vista institucional e oficial. A partir de sua implementação, o pacote reformista deu origem a uma série de alterações sem precedentes na rede estadual de ensino. Ela impôs aos professores mudanças que incluíram desde aspectos pedagógicos e administrativos até a gestão dos recursos financeiros. Em nenhuma outra ocasião, a educação paulista conhecera um pacote de medidas tão articuladas e capazes de alterar substancialmente as escolas como o que se apresentou naquele momento. As mudanças chegaram a todos os cantos do Estado, do Vale do Ribeira à periferia da Grande São Paulo ou no Pontal do Paranapanema, em escolas grandes ou pequenas, com poucos ou muitos recursos, todas as escolas foram de alguma forma "sacudidas" pelas novas propostas que se apresentaram em nome da melhoria da qualidade do ensino.

Os elementos iniciais da reforma começaram a ser apresentados oficialmente em 1995 e nos anos seguintes outros elementos complementares surgiram para consolidar uma reforma muito bem articulada do ponto de vista da implementação. De acordo com Ball (2005, p. 545), essa é uma característica do gerencialismo que, em vez de realizar "*uma mudança de uma vez por todas*", apresenta "*mudanças incrementais maiores e menores, mudanças essas que são em grande número*". Tal qual um tabuleiro de xadrez, as peças que eram movidas pela Secretaria de Estado da Educação serviam de apoio para movimentos futuros na educação paulista. Nada ocorria por acaso e de maneira desarticulada.

[57] Baseada na reforma do Estado proposta por Bresser Pereira, o governo paulista representado por Mario Covas implementou uma série de mudanças nos âmbitos institucional, cultural e de gestão, mudanças essas que tinham como objetivos "*reformar e reconstruir o Estado para que este pudesse ser agente efetivo e eficiente de regulação do mercado*" (Pereira, 2007, p. 34). Almeida (2006, p. 85) também afirma que as novas políticas internas trouxeram várias decorrências, tais como o enxugamento do Estado, a restrição dos gastos públicos, a redução das proteções sociais, a flexibilização do trabalho, o rebaixamento dos salários e a exaltação da responsabilidade individual.

Com a reforma vieram, por exemplo, a adequação do fluxo escolar e as classes de aceleração que anteciparam a progressão continuada, os ciclos de aprendizagem e a recuperação de férias. Houve a reorganização da rede física escolar em função dos ciclos de ensino, abrindo caminho para a futura municipalização do ensino das séries iniciais, bem como a implantação de tele-salas para atendimento dos alunos mais velhos e a conseqüente redução do ensino supletivo regular[58]. Tudo em defesa da melhoria da qualidade do ensino que seria avaliado, a partir de 1996, pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). De acordo com Oliveira (2003, p. 45), as medidas que foram implementadas nesse período estavam afinadas com as orientações globais para a educação, verificando-se forte relação entre a política educacional, a política econômica, o papel do Estado e as orientações dos órgãos financiadores internacionais.

A reforma e suas novas medidas trouxeram novas exigências às escolas e seus sujeitos que passaram, a partir daquele momento, a se empenhar no fortalecimento da relação com a comunidade através do estabelecimento de parcerias, da atuação de ONGs e dos "Amigos da Escola". Essas novas relações se articularam a outras medidas como a descentralização das verbas garantida com o repasse direto de recursos às APMs e a elaboração do Plano de Gestão da Escola. Também compunham a reforma a implantação de projetos pedagógicos, a criação das salas-ambientes, a flexibilização do ensino médio e os projetos de desenvolvimento de lideranças educacionais[59] que, posteriormente, foram acompanhados pela implantação do bônus-mérito que veio atrelado a medidas quantitativas de avaliação das escolas e de seus professores.

[58] A preocupação com o fluxo escolar também foi elemento prioritário nas reformas implementadas no Estado do Ceará (Zibas, 2005), o que evidencia a tendência de atendimento às orientações externas oferecidas pelas agencias de financiamentos internacionais.

[59] O desenvolvimento de lideranças educacionais alinhadas aos princípios empresariais ocorreu através de cursos em que participavam os diretores, vice-diretores e os professores coordenadores pedagógicos, como por exemplo, o Circuito Gestão que tinha como objetivo discutir e intensificar as ações de gestão educacional por meio da formação continuada de lideranças.

No bojo da reforma educacional, também ocorreu em 1996 a implantação da função de professor coordenador pedagógico (PCP) nas escolas paulistas. De acordo com os documentos oficiais que compunham os elementos normativos da "Escola de Cara Nova", o PCP deveria ser a pessoa a quem legalmente caberia o trabalho de articulação das ações pedagógicas e didáticas realizadas nas escolas e o subsídio ao professor no desenvolvimento das ações docentes, além da atuação no fortalecimento da relação escola-comunidade e na melhoria do processo ensino-aprendizagem (São Paulo, 1996).

As propostas que chegaram até as escolas neste período não incluíram a participação dos professores, movimento contrário ao que havia ocorrido na década de 80 quando houve grande participação docente nos processos decisórios[60]. Contrariamente a esse movimento de democratização das decisões e de fortalecimento do coletivo, a "Escola de Cara Nova" se impôs em uma lógica "top-down" em que as reformas foram definidas nas esferas centrais do governo com grande presença de técnicos e especialistas e quase nula participação docente (Feldfeber, 2007, p. 451).

Na implementação das reformas, os professores foram apenas comunicados sobre as mudanças e o papel que deveriam vir a desempenhar posteriormente. Essa comunicação se deu através de uma série de publicações que compunham o embasamento teórico-prático das reformas e que, de alguma maneira, foram conhecidos pelos professores através dos encontros semanais realizados nas Horas de Trabalho Pedagógico (HTP). De acordo com os próprios documentos oficiais (São Paulo, 1998 e 1999) os professores deveriam utilizar também os HTPs para discutir as dificuldades dos alunos e buscar novas formas de melhorar o

[60] A década de 80 foi fundamental para a educação paulista. Em um período pós-ditadura militar, ocorreram tentativas de democratização do ensino e de participação efetiva da comunidade nas decisões escolares. As eleições diretas culminaram com o governo progressista de Franco Montoro que, atendendo as reivindicações docentes, favoreceu a discussão e aprovação de um novo Estatuto do Magistério e a elaboração coletiva de propostas curriculares para as escolas estaduais.

desempenho em sala de aula. As publicações oficiais incentivavam também os professores a serem empreendedores, realizando trabalhos baseados em uma autonomia individual.

Os documentos da "Escola de Cara Nova" apresentavam uma retórica discursiva apurada, embora muitas vezes paradoxal em função do "hibridismo[61]" (Barroso, 2006) da reforma que, por exemplo, defendia em um mesmo texto a autonomia das escolas e a regulação das mesmas por meio das avaliações externas. O discurso reformista também procurava sensibilizar a comunidade em geral para a necessidade das novas mudanças, tentando convencer pais e professores para o fato de que as escolas deveriam ser organizadas por faixas etárias, deveriam funcionar sob a forma de salas-ambientes, que os professores deveriam ser "professores-reflexivos" e construtores do projeto pedagógico da escola, entre outras medidas.

Como discordar de pontos defendidos pelo discurso oficial, como, por exemplo, aqueles que afirmavam que o professor deveria refletir sobre seu trabalho ou que a escola deveria ser lócus da formação? Como negar que uma escola bem equipada poderia atender melhor uma clientela com faixa etária específica? Quem poderia discordar 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 lócus da formação docente, a importância do trabalho coletivo e da autonomia das escolas, entre outras que desde a década de 80 compunham as reivindicações docentes. Para tanto, as reformas dos anos 90 utilizaram uma retórica

[61] Barroso (2006, p. 53-56) afirma que uma característica das reformas educacionais do final do século é o efeito de hibridismo que elas apresentam. Para ele, os reformadores relativizam as diferenças conceituais, mesmo quando elas estão baseadas em modelos bipolares, tais como centralização/descentralização; público/privado.

chamativa e convincente que se utilizaram dessas bandeiras como instrumentos para defesa de seus projetos, ocasionando uma distância entre o que Torres (2000) chama de *"reforma-documento"* e *"reforma-acontecimento"*. Ball (2005, p. 542) também se refere à apropriação de alguns termos pelos textos reformistas que são ressignificados com a esperança de que as pessoas não vão perceber que o significado e a forma como são praticados diferem daquilo que significava e era praticado anteriormente.

Martins (2001, 415-442), analisando as políticas educacionais paulistas implementadas entre 1995 e 1999, afirma que há considerável distância entre os conceitos utilizados nos documentos e os elementos práticos das reformas. Para ela, por exemplo, a autonomia construída enquanto perspectiva histórica, filosófica e política é transformada pela retórica discursiva em panacéia para resolver os problemas históricos apontados pela educação paulista.

Ao mesmo tempo em que o discurso era apresentado e defendido pelo poder público, as reformas chegavam às escolas sem prévias consultas aos professores. Era o verdadeiro *"diálogo de surdos"*, como analisa Torres (2000), ao afirmar que a ausência de discussões com os professores é uma estratégia defendida pelo Banco Mundial. Mas, é importante lembrar que ao mesmo tempo em que há uma influência externa, que Barroso (2006), classifica de regulação transnacional, há também a aceitação de algumas regras e normas no âmbito do Estado que, por meio das reformas, procura colocar em prática as sugestões e os pontos com os quais há relativa concordância interna, colaborando, desta forma, para a regulação nacional.

Realizando a intermediação entre a esfera internacional e nacional, o governo paulista passou a cobrar dos professores a aplicação dos "manuais ilustrativos" da reforma que traziam, entre outras coisas, sugestões para organização das salas-ambientes, para a realização de projetos pedagógicos e o para o envolvimento e a participação da comunidade escolar no

processo educativo[62]. No entanto, ao ignorar a participação docente na elaboração das reformas, os órgãos oficiais (internacionais e brasileiros) parecem não se dar conta de que as mesmas não são pura e simplesmente "copiadas" e executadas de cima para baixo. Elas provocam, sim, grandes alterações nas escolas, mas são ao mesmo tempo reinterpretadas e modificadas de acordo com as necessidades e interesses locais (Barroso, 2006).

Assim as reformas advindas da "Escola de Cara Nova" provocaram grandes impactos nas escolas e no trabalho dos professores, quer pela redução do número de aulas[63], quer pelas novas propostas de organização do tempo e do espaço escolar[64] ou pelas novas formas com que as escolas passaram a se organizar mediante o solicitado externamente. De acordo com Sampaio (2002), as mudanças desse período foram impostas e desastrosas para as comunidades escolares de maneira geral. Além de considerar a opinião dos professores *"que sabem apontar os problemas presentes em seu trabalho, indicar o que já vem sendo construído, e as necessidades que têm"*, Sampaio aponta que é necessário ter em conta que as mudanças abalam também as famílias e o próprio cotidiano da instituição escolar:

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

---

[62] Foi neste período que as escolas receberam a incumbência de distribuir os kits do "Programa Amigos da Escola". Este programa, ainda patrocinado pela Rede Globo de Comunicações, prevê a participação da comunidade nas escolas. O Programa procura incentivar a comunidade a ocupar o papel deixado pelo Estado nas reformas educativas do final do século.

[63] Algumas disciplinas como História e Geografia tiveram as aulas semanais nas classes de 5ª. a 8ª. séries reduzidas de 3 para 2 aulas. Sem qualquer comunicação prévia, os professores receberam a informação da redução no momento da atribuição de aulas no início de 1998, sob a justificativa da necessidade de melhorar as condições de leitura e escrita dos alunos, daí a ampliação das aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental.

[64] A organização do tempo e do espaço se deu principalmente em função da reorganização das escolas por ciclos de aprendizagem, das salas-ambientes nas escolas de 5ª. a 8ª. séries e dos "cantinhos" nas salas de 1ª. a 4ª. séries (Marin e Guarnieri, 2002).

No mesmo sentido, Almeida (2006) afirma que ao intervir nos sistemas escolares, o poder público não leva em conta o micro, a história das instituições, as necessidades e capacidades dos reais construtores das práticas educativas. Assim, para ela, as reformas não consideram os professores e suas *"necessidades e projetos, nem a capacidade de avaliar as condições onde desenvolvem seu trabalho e o que precisa mudar ou permanecer"* (p. 86). Considerados posteriormente como os responsáveis pela atuação deficiente perante as reformas, a autora afirma que isso passa a servir de justificativa para que novos modos de intervenção e de controle sobre o trabalho pedagógico sejam adotados, confirmando novamente a culpabilização docente.

Em 2002, alguns anos depois da reforma inicial, e sob a pressão de uma nova eleição para governador, a "Escola de Cara Nova" já estava praticamente consolidada, embora as "metas de produtividade" não se apresentassem de forma satisfatória nas avaliações oficiais. Além dos resultados nas avaliações externas, principalmente no SARESP, apontarem que o rendimento dos alunos estava aquém do esperado, também alguns resultados de pesquisas realizadas nas escolas paulistas teciam críticas às reformas e seus impactos no cotidiano (Dias-da-Silva, 2001; Dias-da-Silva e Lourencetti, 2002; Marin e Guarnieri, 2002; Falsarella, 2002; Guilherme, 2002; Oliveira, 2003; Martins, 2001).

Em ano de eleição para governador, algumas propostas da "Escola de Cara Nova" começaram a ser diluídas em função da substituição da secretária estadual de educação. Sem muitas explicações ao grande público, a secretária Rose Neubauer, considerada intransigente pelas forças sindicais e pela imensa maioria dos professores, foi substituída por um novo e jovem secretário de fala mais branda e com propostas menos "drásticas". No entanto, podemos dizer que para o governo o "caminho" já estava pavimentado para novas medidas enquanto que às escolas faltava ainda o "chão" perdido com as mudanças anteriores. De forma semelhante à atuação do secretário de educação do Ceará, apresentado por Zibas (2005,

p. 209), o secretário paulista também era um líder carismático e articulado (embora com um discurso vazio e superficial) que, através da substituição de vários dirigentes regionais conseguiu, de certa forma, o apoio de alguns setores da educação e da sociedade às suas propostas. O contato direto com a população, as visitas às escolas e o livre trânsito dos dirigentes e funcionários da educação nas dependências da Secretaria passavam a imagem pública de uma gestão democrática e vinculada ao dia-a-dia das escolas.

Novas medidas lançadas pelo secretário chegaram às escolas e foram tão eficientes quanto a "Escola de Cara Nova" nas tentativas de desestruturação da cultura escolar e do ofício dos professores. A "Escola do Acolhimento" cujo carro chefe era um livro denominado "Educação: a solução está no afeto" (Chalita, 2001), pregava a melhoria das relações inter-pessoais entre alunos e professores, o desenvolvimento da cidadania e o protagonismo juvenil. Algumas medidas implantadas pela secretária anterior, tais como a recuperação nas férias, a flexibilização do ensino médio e as salas-ambientes, foram extintas e outras foram agregadas ao pacote original. Entre as novas medidas que chegaram às escolas merecem destaque o Programa Escola da Família, Projeto Escola da Juventude, Ensino Médio em Rede, Programa de Formação de Professores "Teia do Saber", além da aproximação da Secretaria com as Diretorias Regionais por meio de "capacitações[65]" realizadas através de videoconferências (Duarte, 2007, p. 87-88).

As transformações ocorridas não foram pequenas. Havia uma clara preocupação oficial com a exposição midiática[66], com os projetos a serem realizados pelos professores, normalmente pontuais, "empacotados" e desconectados das condições de trabalho e com uma

[65] Para Marin (1995, p. 17), o termo capacitação pode revelar-se de duas formas. A primeira está relacionada ao fato de tornar-se capaz, habilitar, e a segunda como maneira de convencimento e persuasão. Nas ações desenvolvidas pelas teleconferências realizadas neste período percebia-se claramente a intenção de persuadir e convencer os professores tornando-os adeptos das idéias defendidas pela Secretaria. Elas visavam a defesa de um ideário que deveria ser aceito acriticamente pelos professores em nome da melhoria e da inovação. As teleconferências, modalidade nova naquele momento, não permitiam a análise e a crítica racional das reformas.

[66] Durante este período, as escolas públicas paulistas foram conclamadas a participar até mesmo de gincanas religiosas em um canal de televisão que tinha entre seus quadros um programa cujo apresentador era o Secretário da Educação.

excessiva ênfase no papel socializador das escolas refletido em uma pretensa proposta de "escola do acolhimento" em substituição à "escola do conhecimento". A defesa da socialização aliada ao protagonismo juvenil serviu como estratégia de identificação das escolas com as políticas estaduais. Assim como nas reformas promovidas pelo Estado do Ceará (Zibas, 2005), a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo também promoveu festivais artísticos e esportivos (para os quais as escolas precisavam buscar recursos financeiros) e a distribuição de medalhas e viagens às escolas que mais se destacavam no processo competitivo.

Outras semelhanças entre a reforma paulista promovida por Gabriel Chalita e a reforma cearense ocorrida na mesma época também podem ser apontadas. Uma delas foi *"o deslocamento do eixo de todo processo escolar da centralidade do professor para o protagonismo do aluno"* (Zibas, 2005, p. 204). O estímulo à atuação dos alunos nas escolas e a descentralização do papel dos professores tentou ser "aplicada" em São Paulo através do programa Ensino Médio em Rede (São Paulo, 2004), que propunha uma mudança substancial na organização do currículo e no papel a ser desempenhado pelas escolas. O referido programa, desenvolvido pelos professores coordenadores durante os HTPCs, apresentava o hibridismo das reformas apontado por Barroso (2006). No material utilizado pelo programa e financiado pelo BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento) havia textos de autores advindos de diferentes e contraditórias concepções teóricas, tais como Nóvoa, Schön, Perrenoud, Tenti Fanfani e Frigoto, além de documentos produzidos por ONGs ligadas à educação (Menten, 2007).

Também semelhante ao Ceará, houve a defesa da contextualização e da interdisciplinaridade que, para Zibas (2005, p. 204) veio associada à minimização do ensino de conteúdos e ao privilégio do desenvolvimento de competências básicas. Em São Paulo, a imposição desse novo modelo de organização curricular baseado no desenvolvimento de

projetos, surgiu desconectada das condições de trabalho dos professores que, apesar das novas exigências, continuavam a conviver com a rotatividade, itinerância e sobrecarga de tarefas, entre outras condições precárias de trabalho (Dias-da-Silva e Fernandes, 2006; Sampaio e Marin, 2004).

As novas medidas, implantadas entre 2002 e 2006, intensificaram a presença dos elementos da gestão gerencialista e performática no interior das escolas públicas paulistas. A já iniciada política de avaliação do desempenho das escolas e dos professores, que havia sido implementada por Rose Neubauer, foi intensificada. Palavras como bônus mérito, avaliação de desempenho, desempenho profissional, avaliação externa, passaram a fazer parte do cotidiano dos professores e a definir padrões de conduta e de trabalho dentro das escolas. A performatividade passou a pautar a definição de currículos, projetos e até a própria formação dos professores na rede estadual. O "Estado Avaliador" (Santos, 2004; Correia e Matos, 2001) ou "Regulador", (Barroso, 2006) que gradativamente foi ocupando o lugar do "Estado Educador", apresentou grande preocupação em relação à publicação de informações e indicadores, além do estabelecimento de um caráter julgador e comparativo em relação às escolas (Ball, 2005; Birgin, 2000).

A cultura do desempenho, que em outros países encontra-se mais avançada, como é o caso do Chile e Reino Unido (Santos, 2004; Ball, 2004; Mizala, 2006; Birgin, 2000), deu algumas mostras de sua força no Estado de São Paulo e houve, inclusive, um breve período em que as escolas foram classificadas por cores em função de seus resultados, tais como o desempenho na avaliação SARESP, as taxas de aprovação e repetência e os indicadores de evasão escolar. Para Ball (2005, p. 545), essas novas formas de avaliação das escolas podem ser denominadas pedagogias invisíveis de gerenciamento que *"por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, 'ampliam' o que pode ser controlado na esfera administrativa"*.

As medidas gerencialistas e performáticas adotadas pelos governos paulistas contribuíram para alterar profundamente a realidade escolar no início do século XXI, ampliando a angústia e o descontentamento dos professores. Da "Escola de Cara Nova" e da "Escola do Acolhimento" e seus impactos iniciais no cotidiano das escolas, se passou mais de uma década. Apesar da permanência de um mesmo partido político no poder e do predomínio do direcionamento neoliberal, diferentes secretários passaram pela pasta da Educação que, de maneira geral, apresentou visíveis transformações, reafirmando a já conhecida descontinuidade dos projetos políticos. A cada secretário, uma mudança e, antes mesmo de serem discutidas e avaliadas as novas medidas, elas já são substituídas por outras, negligenciando-se continuamente a escola e seus sujeitos. Neste sentido, Almeida (2006) afirma que a descontinuidade nas políticas é mais uma das características das reformas educacionais atuais que:

> *Não aprofundam a avaliação do que foi implementado e, com bastante freqüência, pautam-se por inaugurar uma nova medida que tenha a marca da gestão atual. Com isso repetem-se erros, desperdiçam-se recursos, desfaz-se do esforço empreendido pelas equipes escolares.* (Almeida, 2006, p. 87)

Confirmando a descontinuidade das políticas e a negação das escolas e seus sujeitos, a quarta gestão consecutiva do PSDB em São Paulo (José Serra, 2007-2010) trouxe uma nova secretária (conhecida por sua intensa relação com os organismos internacionais) que vem implantando uma série de medidas que compõem um "novo" momento das reformas educacionais no Estado. Depois de um ano em que os indicadores avaliativos - ENEN, PISA e SARESP – publicizaram o fracasso do ensino público paulista e, portanto, do modelo que vem sendo adotado há mais de uma década, "São Paulo faz escola" é o novo jargão utilizado para as medidas centralizadoras que tem chegado até as escolas. Novas relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação tem chegado às escolas, cujos sujeitos ganham uma outra dimensão. Uma dimensão assentada cada vez mais no trabalho individual em detrimento do coletivo.

Diante de tantas mudanças que negam continuamente a “voz” dos professores, como eles avaliam os impactos das sucessivas reformas nas escolas paulistas?

3.1 – A “voz” dos professores entrevistados sobre as escolas públicas estaduais paulistas

Os professores participantes de nossa pesquisa, apesar de trabalharem em diferentes contextos e cidades, apresentaram uma visão sobre a escola pública paulista bastante coincidente, o que nos leva a afirmar que a implementação vertical das reformas trouxe grandes impactos ao trabalho docente independentemente do local em que se realiza a docência. Mesmo apresentando singularidades, as Diretorias de Ensino onde realizamos nossa pesquisa apresentaram professores que sofreram grandes alterações na maneira de trabalhar e de ser professor nos últimos anos.

Temos que reconhecer: a escola mudou muito nos últimos anos do século XX e início do século XXI e é difícil a relação dos professores com essas mudanças. Tal fato é tristemente denunciado por nossos professores, mas é importante ressaltar que os nossos entrevistados não têm uma visão saudosista da escola excludente que outrora existiu. Eles analisam a escola e as mudanças que nela ocorreram de maneira contextualizada e afirmam, categoricamente, que sentem falta de uma escola que possa ensinar a todos, de uma escola em que alunos e professores sejam de fato sujeitos.

Encarar os professores como sujeitos é colocá-los no centro das discussões sobre o cotidiano escolar e suas transformações e essa é uma crítica que os nossos professores fazem às reformas atuais. Entre os participantes de nossa pesquisa, treze professores (principalmente nas Diretorias de Jaú e Bauru) se manifestaram em relação ao fato de não terem “voz”, de não serem sujeitos na elaboração das propostas que são implementadas nas escolas. Muitos deles

se referem a isso afirmando: *"Ninguém ouve o professor, as coisas chegam na escola, agora é assim, vocês vão fazer assim"*[67] (P 1[68]).

A não participação dos professores nas esferas decisórias da educação é muito criticada, assim como a culpabilização a que são submetidos quando as medidas que chegam até às escolas não saem a contento: *"Todo mundo se acha no direito de falar da educação, de achar que a educação vai mal e que o único culpado é o professor, que o único a ser crucificado é o professor"* (P 4). Acusados, muitas vezes, de resistentes às mudanças, os professores não aceitam com tranqüilidade a imposição das medidas que, por desconhecimento ou estratégia, ignoram a realidade escolar, como afirmam os professores abaixo:

> *"Tem muita coisa errada acontecendo, mas ninguém ouve o que o professor tem pra falar" (P 2).*

> *"Há uma irresponsabilidade que está prejudicando famílias, prejudicando profissionais, prejudicando alunos, prejudicando tudo por causa de uma burocracia, por causa de alguém que está numa secretaria assinando papéis e que desconhece a realidade da escola, que desconhece o chão da escola, entendeu?" (P 6).*

As mesmas escolas em que os professores não são considerados na elaboração e implementação das reformas estão vivenciando, como afirmamos em trabalho anterior (Fernandes, 2004), um contexto contraditório que é marcado por um jogo sutil entre as reformas educacionais e a visão progressista de educação. As escolas em que nossos professores trabalham são influenciadas pela retórica reformista que, ao mesmo tempo em que exorta a participação dos professores, não lhes permite opinar na definição das propostas. Esse contexto contraditório é evidenciado na opinião de um professor que questiona a apregoada autonomia, tão presente nos documentos legais e nos discursos reformistas e tão distante da realidade das escolas:

---

[67] Optamos por manter o discurso dos professores, mesmo quando eles destoam da norma culta da Língua Portuguesa.

[68] O número corresponde a ordem de participação do professor entrevistado durante a primeira fase da pesquisa.

> *"Na realidade, a gente vive um momento educacional em que a palavra autonomia é muito contraditória porque ao mesmo tempo que a gente chega a imaginar que a escola pode de alguma forma decidir algumas coisas há, muitas vezes, algumas medidas que chegam sem a participação de ninguém" (P 24).*

A difícil relação dos professores com as reformas a-históricas que desestruturam a cultura escolar (Viñao Frago, 2002), tem provocado situações de angústia e até mesmo de adoecimento entre os docentes. Vinte de nossos entrevistados (aproximadamente 67% dos professores) em diversos momentos se referiram ao trabalho que eles realizam nas escolas utilizando expressões como angústia, sofrimento, frustração, irritação e, em alguns casos, não se esforçaram em conter as lágrimas ou esconder a emoção que se juntava às palavras.

Torres (2000) afirma que a reforma vista a partir da escola se apresenta sob a forma de um mal estar docente em que algumas palavras-chaves passam a compor o vocabulário dos professores, traduzindo uma ampla gama de sentimentos, percepções, estado de ânimo, expectativas e temores. Neste caso, nossos professores entrevistados não diferem daqueles pesquisados pela autora em outros países da América Latina. Assim como outros docentes, eles mostraram durante as entrevistas mais do que simples palavras, eles apresentaram sentimentos diversos relacionados às reformas e às mudanças a que são continuamente submetidos.

Outros pesquisadores em diferentes contextos têm se debruçado especificamente sobre a relação trabalho docente/saúde (Codo, 2000; Esteve, 1999; Assunção, 2003). A ocorrência de problemas de saúde gerada pelas condições de trabalho adversas pode provocar o abandono da profissão e, o que é muito comum, o desinvestimento e desânimo em relação ao trabalho cotidiano. Tal fato é manifestado por nossos entrevistados, como esta professora que diz: *"Vai lá e vê quantos professores estão com depressão, quantos professores estão de licença, quantos estão estafados. A situação está deixando todo mundo doente"* (P 3).

Os professores se sentem culpados pelo fracasso que acompanha as reformas e assumem as falhas sistêmicas como sendo falhas pessoais, o que acarreta em um índice de stress bastante elevado como nos afirma Santos (2004):

> Também os professores da educação básica, a cada dia, apresentam mais problemas de saúde, com um alto índice de stress, porque se sentem culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Esses professores se auto-avaliam culpando-se por aquilo que lhes foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, como sendo uma falta pessoal. É inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não relacionados ao seu trabalho pessoal. (SANTOS, 2004, p. 1153).

Os sentimentos de angústia, de sofrimento, de perda, estiveram presentes na fala dos professores que estão sendo fortemente impactados pela "cultura do desempenho", pela introdução da performatividade nas escolas que, no caso dos docentes, se expressa sob a forma do "bônus mérito". O bônus mérito foi instituído pela Secretaria de Estado da Educação no início deste século, constituindo-se em um abono anualmente pago aos professores e demais profissionais das escolas. O valor a ser pago se baseia em critérios quantitativos, tais como a freqüência dos professores nas aulas, a relação com a comunidade, a realização de projetos, o desempenho nas avaliações externas, as taxas de evasão e repetência, entre outros. Apesar de considerar, principalmente, os elementos quantitativos relativos à escola como um todo, o bônus se constitui em um valor pago individualmente aos professores, o que faz com que os créditos recebidos tenham uma variação considerável dentro das escolas[69].

Podemos reconhecer no bônus a presença de um mecanismo da performatividade tão ao gosto das políticas de cunho neoliberal. Ball (2004) afirma que a performatividade facilita *"o papel de monitoramento do Estado, que governa à distância - governando sem governo"*. Neste sentido, o ensino passa a seguir regras que permitem atingir metas determinadas de maneira exógena, o que altera profundamente a relação do professor consigo mesmo e com

[69] No início de 2005, último ano em que trabalhamos na rede pública de ensino, observamos na escola em que exercíamos a função de professora coordenadora que os valores relativos ao bônus variaram de R$ 800,00 a aproximadamente R$ 9.000,00. No cálculo apresentado pelo governo e nem sempre aceito pelos professores, a diferença de valores se justificava em função de aspectos coletivos (taxas de aprovação, repetência, desempenho no Saresp, projetos desenvolvidos, etc.) e aspectos individuais (freqüência ao trabalho, licenças médicas, etc.).

seu próprio trabalho: *"os professores são representados e encorajados a reflectir sobre si próprios como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, 'acrescentam valor' a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos"* (Ball, 2002, p. 5-6).

A influência do bônus foi fortemente relatada pelos professores, dezoito entrevistados[70] (o que corresponde a mais da metade dos participantes) se referiram aos efeitos deste mecanismo nas mudanças de comportamento dos professores e no trabalho das escolas, como afirma uma professora: *"é ele que dita as coisas agora dentro da escola"* (P 5). Ball (2002) afirma que o pagamento por produtividade é um indicador claro das pressões para fazer dos sujeitos e das escolas "empresas" que passam a viver e trabalhar em função de cálculos, uma relação pragmática e de alto valor performático.

Uma das críticas ao bônus apontada pelos entrevistados se refere ao caráter individualizante de sucesso que foi invadindo as escolas nos últimos anos (Lüdke e Boing, 2004; Sampaio e Marin, 2004; Ball, 2002 e 2004; Shiroma e Campos, 2006; Feldfeber, 2006; Tenti Fanfani, 2006) e que transfere para o professor a resolução de problemas de ordem estrutural. Assim, o sucesso do trabalho do professor nas unidades escolares deve ser quase exclusivamente uma responsabilidade individual, cabendo ao docente empreendedorismo, criatividade, confiança e disposição para a realização satisfatória do trabalho docente.

Ao se referir ao bônus, a reação dos professores se deu de diversas maneiras, alguns falavam com irritação, raiva, indignação e outros de maneira mais tranqüila, mas sem concordar em nenhum dos casos citados com os critérios de definição impostos pela rede. Durante as entrevistas, os professores deixaram evidente a força, a pressão, que este mecanismo adquiriu dentro da rede pública de ensino, força esta capaz de alterar profundamente a organização do trabalho e a prática dos professores em sala de aula que, de

[70] É importante ressaltar que não havia nenhuma questão específica sobre o bônus. Assim, o incômodo dos professores com tal mecanismo surgiu naturalmente no diálogo que partilhamos sobre a escola pública hoje.

acordo com Ball (2005), é cada vez mais "remodelada" para responder às exigências externas. A pressão pelo bônus é relatada pelos professores:

> *"Se a gente for pensar na questão da autonomia das escolas a gente vê que ela é muito frágil e que este governo amarrou tudo, gestão, currículo, projetos, ele amarrou tudo com o raio do bônus, o professor está ligado ao bônus, por sua vez o coordenador também está ligado ao bônus pela assiduidade do professor porque se o professor não é assíduo o coordenador também não recebe o bônus e o diretor também. Então a pressão é muito grande e cai principalmente lá embaixo, em nós os professores, e não adianta dizer que as pessoas não estão preocupadas com o financeiro porque elas precisam de dinheiro para viver" (P 7).*

A mesma professora chora ao lembrar o dia em que os holerites com os valores a serem recebidos pelos professores chegaram às escolas, pois o momento se constituiu em um forte exemplo de como a individualização e a introdução de novos sistemas éticos[71] estão alterando as relações no espaço escolar:

> *"Eu fico muito angustiada com o bônus porque ele reflete as condições da sociedade neoliberal, uma sociedade extremamente individualista e aí pegou muito forte no individual do professor e quando ele pega o holerite da porcaria do bônus, ele fica ali se comparando, querendo saber quanto o outro recebeu, quantas faltas o outro deu. Nós lidamos com o saber e isso não pode ser objetivado, então tudo isso me entristece" (P 7).*

Um outro professor, pertencente à Diretoria Regional de Jaú, aponta o caráter contraditório do bônus que, ao mesmo tempo em que dá "prêmios", provoca a alienação e o desânimo perante a incapacidade do professor de sentir sujeito de seu próprio trabalho e de se mobilizar para exigir mudanças:

> *"Se você pegar a política do bônus tudo conta, é a reprovação, as faltas, os projetos, então você tem aquela fala 'você tem que dar um jeito'. O bônus amarrou o professor, destruiu a capacidade de mobilização, destruiu o professor como sujeito formador e está destruindo o professor como pessoa, como sujeito, porque cria uma alienação, uma dependência que ele não se reconhece mais como sujeito, ele perde o ânimo. Quando você não tem mais ânimo, você perde a esperança e você acaba ficando doente, trabalha só pelo dinheiro, só pelo salário, só pelo bônus" (P 20).*

[71] Ball (2002, p. 7) aponta que as reformas atuais estão trazendo para as escolas novas formas de disciplina assentadas na competição, eficiência, produtividade e na introdução de novos sistemas éticos que são *"baseados no auto-interesse institucional, pragmatismo e valor performático"*. Esses novos sistemas éticos estão, de acordo com o autor, substituindo os sistemas éticos tradicionais que eram pautados pela cooperação e solidariedade entre os professores.

A análise que os professores realizaram em relação ao bônus vai ao encontro da interpretação de Ball (2004) sobre o papel que a performatividade desempenha nas instituições, sendo capaz de alterá-las significativamente, assim como o trabalho dos professores:

> Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele "indica", muda significados, produz novos perfis e garante o "alinhamento". Ela objetiva e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (knowledge-work) das instituições educativas transforma-se em "resultados", "níveis de desempenho", "formas de qualidade". Os discursos da responsabilidade (accountability), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho". (BALL, 2004, p. 1.116).

Shiroma e Campos (2006) também fazem referência ao caráter contraditório da administração gerencialista que, ao mesmo tempo que utiliza uma retórica voltada para as novas práticas de trabalho em equipe, estimula a competição e a desigualdade entre os pares:

> Se asiste a la transferencia del control de la gestión hacia los propios trabajadores. Parecido a lo que ocurre en la gestión empresarial, el control sobre los pares cultiva sentimientos ambiguos en la medida en que los trabajadores se encuentram subordinados a relaciones contradictorias de cooperación-competición. La apropiación de los princípios del gerencialismo por la gestión escolar orienta las nuevas prácticas pedagógicas y da énfasis al trabajo en equipo, al compromiso con el nuevo proyecto político-pedagógico, con el plan de desarrollo de la escuela, al establecimiento de metas para pura cuya consecución precisan unos de otros, al mismo tiempo que compiten unos contra otros. (SHIROMA E CAMPOS, 2006, p. 227)

O bônus, além da pressão individual exercida sobre os professores, parece ter contribuído também para o refluxo das atividades sindicais, contrariamente à década de 80 em que a categoria mostrou uma forte capacidade de mobilização política e de reivindicação pela democratização do ensino e por melhores condições de salários e de trabalho (Dias-da-Silva e Fernandes, 2006; Oliveira, 2006b; Zibas, 1997). A individualização do processo de ensino e a introdução de novas formas de controle "empresarial" nas escolas estão destruindo a

capacidade de mobilização e de solidariedade baseadas em uma identidade profissional comum (Ball, 2002). Assim, são reduzidas as práticas de filiação a sindicatos, levando ao enfraquecimento dos movimentos reivindicatórios e a segmentação da categoria docente (Shiroma e Evangelista, 2003).

A preocupação com o bônus se transformou em elemento central no interior das escolas e, de acordo com nossos entrevistados, passou a pautar o que deve e o que não deve ser feito pelos professores. Assim, a preocupação com os dados que serão encaminhados para os órgãos centrais e posteriormente incorporados aos valores financeiros se sobrepõe ao papel clássico da escola em relação ao ensinar e aprender. A performatividade *"encoraja as instituições a se preocuparem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar"* (Ball, 2004, p. 1117).

Assim, a escola pública paulista se transformou, utilizando as palavras de uma professora, na "*escola do espetáculo*". Nesta escola é importante apresentar indicadores positivos, mesmo que eles não correspondam à realidade. É importante desenvolver projetos, mesmo que eles substituam os conteúdos que historicamente eram trabalhados na educação básica. É importante assumir papéis sociais que anteriormente não cabiam às escolas. São tantas as "prioridades" que se impõe às escolas que elas colocam em risco o "ofício" do professor, outro motivo de angústia dos docentes.

A referência à chamada "*escola do espetáculo*" aparece como dado importante em nossas entrevistas, já que a preocupação excessiva das escolas com o que será encaminhado aos órgãos centrais e transformado posteriormente em bônus foi apontado pela grande maioria dos professores nas três diferentes Diretorias de Ensino. Os professores reclamaram categoricamente da pressão sofrida para que a escola *"esteja bem na fita"* (P 10), mesmo que isso signifique menor preocupação com a qualidade do ensino que está sendo oferecido as

nossas crianças e jovens. A *"educação de verniz"* (P 14) parece estar contribuindo para a proliferação de alunos *"sidão"*, expressão utilizada por Dias-da-Silva (2001) para se referir aos muitos alunos que atualmente concluem os estudos sem sequer saber ler e escrever.

Em nome de uma socialização exagerada os professores assumem cada vez mais papéis que acarretam uma sobrecarga de tarefas a um trabalho já bastante difícil e exigente. Oliveira (2003 e 2004), Lourencetti (2004; 2008) e Almeida (2006) já haviam apontado a sobrecarga de tarefas a que os professores estão submetidos, dados confirmados por nossas entrevistas em que os professores alegam tratar em sala de aula de temas relacionados desde gravidez na adolescência, dengue e problemas ambientais até a economia de energia e outros. *"Tudo vem para a escola, ela tem que resolver todos os problemas"* afirma uma professora.

A sobrecarga de tarefas é também uma das causas da insatisfação dos professores com o trabalho nas escolas. Fato também apontado por Oliveira (2003):

> Assim, por força muitas vezes da legislação e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes se vêem forçados a dominar práticas e saberes antes desnecessários ao exercício de suas funções. A pedagogia dos projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências que esses profissionais se vêem compelidos a responder. (...) os trabalhadores docentes convencidos de que devem responder a essas exigências, diante da constatação de que a realidade deveria ser melhor, e não encontrando os meios necessários para por em prática exatamente o que acreditam que seja esperado deles quer pelo governo, pelos alunos, quer pelos pais, quer por seus pares, encontram-se diante de enorme insatisfação. (OLIVEIRA, 2003, P. 34).

Muitas das novas tarefas que as escolas desenvolvem se dão sob a forma de "projetos". Uma das questões apresentadas aos professores se referia justamente a esta prática que tem se tornado comum nas escolas paulistas, inclusive pela gratificação pressuposta no "bônus mérito". É importante salientar que quando questionados sobre a proposta da Secretaria da Educação em relação aos projetos, os professores foram unânimes: todos reclamaram do excesso deste tipo de atividade e da improvisação com que ela normalmente ocorre. Além disso, os professores afirmaram que muitas vezes realizam os projetos por força da presença dos mecanismos de pressão e de cobrança. Os projetos realizados, normalmente,

são pontuais, descontextualizados do conteúdo desenvolvido pelo professor em sala de aula e ligados à defesa dos métodos ativos e do protagonismo juvenil. Para Zibas (2005), esse tipo de proposta minimiza o ensino de conteúdos e, quando realizados em condições de trabalho adversas não atingem os resultados esperados. Martins (2001) alega que a organização curricular em outros moldes exige condições de trabalho diferenciadas, tais como ocorreu com a utilização de métodos ativos durante as experiências com as Escolas Experimentais e Vocacionais na década de 60.

As críticas aos "projetos" são muito fortes no discurso dos entrevistados. Entretanto, é importante ressaltar que os nossos professores não são contrários às inovações, a novas práticas de trabalho e de organização curricular, o que eles rejeitam são as imposições e os projetos formatados de cima para baixo que desconsideram as condições e necessidades reais das escolas:

> *"Os projetos são complicados porque virou uma coisa de só fazer projetos, projetos e eu acho que não é só isso. É preciso analisar os projetos, principalmente aqueles que chegam para a escola e ver a viabilidade deles, ver se é bom ou não para a escola naquele momento. Agora não, faz um monte de projetos e nem se avalia o que fez, ninguém vê o que funcionou ou não, o que precisa ser mudado. Eu fico preocupada com esses projetos porque é muita coisa para aparecer, é número de folhas, tudo é quantificado e eu acho que não é só isso. Os projetos são importantes, eu faço e faço sempre quando acho importante, mas não me venha mandar fazer só porque estão cobrando, não me manda fazer só por fazer. Não dá para parar a escola para fazer os projetos que eles mandam" (P 5).*

Outra crítica que os professores fazem aos projetos se refere à ausência de avaliação do trabalho realizado que transforma a prática em algo mecânico, em simples tarefa a ser cumprida, e a falta de condições adequadas para a realização das atividades propostas:

> *"Os projetos são impostos, veio de lá e tem que fazer e mostrar o serviço. Algumas coisas são interessantes, mas outras não. A gente não tem apoio e vai fazendo aos trancos e barrancos só para mostrar serviço. As coisas não podem ser assim, as dificuldades da sala de aula são grandes e você precisa considerar tudo isso para por em prática os projetos. Também não tem avaliação, não se discute o que deu certo, o que não funcionou, porque não funcionou. É fazer por fazer" (P 15).*

É importante ressaltar que por outro lado os professores avaliam positivamente os projetos que nascem da escola, que são frutos de tentativas de coletivização do trabalho:

> *"Eu sinto que esses projetos da escola têm uma adesão maior dos alunos do que os projetos da DE que são impostos. É água, lixo, energia elétrica, eles estão sendo repetitivos. Os projetos que brotam da escola são muito mais ricos que aqueles que são formatados pela DE" (P 23).*

Além da imposição, a preocupação com a minimização dos conteúdos escolares subjacentes aos "projetos" desenvolvidos, que está ocorrendo a reboque de uma "nova" maneira de trabalhar é explicita no discurso dos professores. Semelhante à Sampaio e Marin (2004) que questionam os tais projetos tão presentes nos discursos sobre a escola atual e o *"empobrecimento do processo pedagógico"* que muitas vezes acaba por ocorrer quando as escolas optam por organizar o currículo de maneira diferenciada, mais da metade dos professores entrevistados denunciam o risco do abandono dos conhecimentos escolares clássicos pela escola.

Isso não quer dizer que nossos professores defendam a volta da escola conteudista baseada na memorização, o que eles defendem é o direito do aluno aprender, de se apropriar de conhecimentos básicos, o que para os professores significa, entre outras coisas, saber ler e escrever e realizar cálculos básicos corretamente, como expressam os professores abaixo:

> *"Eu não chego a ser rígida demais na defesa de que a escola tem que ser conteudista, mas eu não defendo essa coisa que está aí de não dar mais nenhum valor ao conteúdo" (P 8).*

> *"Eu não estou dizendo pra você que eu fico só ligada no conteúdo, não é isso, mas é que acho que o conteúdo é importante. O aluno tem que ter conteúdo porque se ele viver à base de projeto, falar sobre AIDS, falar só sobre dengue, falar só sobre economia de energia, só sobre água, só sobre doenças sexualmente transmissíveis, se a gente ficar só em projetos e a gente esquecer o conteúdo, nós estamos falhando porque o conteúdo é importante, tem que casar essas coisas. Afinal, qual é o papel da escola?" (P 25).*

> *"Projeto é importante, mas e o conteúdo? As crianças estão sem saber ler e escrever... é só em cima de projetos e o conteúdo mesmo... Projeto é importante, mas não é tudo" (P 13).*

Historicamente, o ofício do professor secundário se assentou na especificidade dos conteúdos, na transmissão cultural e isso parece estar em crise na maneira como está se

estruturando a escola atual (Dias-da-Silva, 2001; Lüdke e Boing, 2004; Lourencetti, 2004). Sampaio e Marin (2004) apontam também a fragilização da função disciplinadora e de controle que anteriormente compunham o trabalho do professor e que são postos em xeque na organização do currículo com base em projetos.

Correia e Matos (2001), ao analisar o contexto português, se referem também à perda do poder dos professores que anteriormente se assentava em uma delegação cognitiva muito evidente: os professores eram depositários do saber científico. A perda dessa especificidade do trabalho docente secundário está tirando o "chão" dos professores. Uma professora de matemática entrevistada mostrou-se indignada com o fato de a escola estar perdendo a sua dimensão clássica na transmissão dos conteúdos historicamente acumulados:

> *"Antes de qualquer projeto a escola é o local do conhecimento acadêmico. Tem que ser na escola que ele (aluno) adquira esse conhecimento, principalmente quem não pode buscá-lo em outros lugares, é para isso que as escolas existem. Escola não é só circo, só oba-oba. Eu não quero dizer com isso que sou contra a solidariedade, contra a arrecadação de agasalhos, mas tem hora pra tudo..." (P 3).*

A preocupação com o que a escola está ensinando também se fez presente na fala de uma professora que associou a minimização dos conteúdos à ampliação das responsabilidades assumidas pela escola atual:

> *"Eu acho que a escola está deixando de trabalhar os conteúdos, ela está deixando de cumprir o seu papel na sociedade como produtora do conhecimento, não que a sociedade não produza conhecimentos por outros meios, mas a escola não está fazendo a parte dela, ela não está ensinando. Eu acho que isso é resultado de toda a situação social que a escola abarcou, ela abarcou a família, a comunidade, e o cerne da escola que é o saber está sendo de verniz, está sendo superficial" (P 14).*

Moraes (2003, p. 152-153) afirma que nos últimos anos a educação foi tomada por um forte pragmatismo, o que em nossa opinião se expressa nas escolas do ensino básico sob a forma dos projetos, levando a um recuo da teoria, que passou a ser vista como perda de tempo: *"caem em desuso a escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais"*. No entanto, é assim que nossos professores ensinaram por muitos anos e é

assim que eles sabem ensinar, daí o sentimento de perda e, às vezes, até de culpa, que acompanha a imposição dos projetos e as mudanças atuais.

É importante apontar que a pressão pela realização de projetos se dá em um contexto profissional em que as condições de trabalho não foram modificadas para garantir que as inovações fossem realizadas com sucesso. A escola e suas condições permanecem iguais, mas as exigências feitas aos docentes são grandiosas. Esse fato é lembrado por um professor que se refere à falta de sensibilidade dos órgãos externos para lidar com a situação:

> *"É preciso ter sensibilidade para entender que trabalhar com projetos exige condições materiais, que trabalhar com projetos interdisciplinares exige uma condição profissional que nós estamos muito distantes. O projeto, do ponto de vista pedagógico, ele pressupõe uma melhoria na qualidade do trabalho, uma diminuição no número de alunos, pressupõe uma melhoria nas condições de infra-estrutura das escolas". (P 24).*

Os professores centram suas críticas no impacto das reformas no trabalho docente, ou seja, as reformas alteraram o trabalho nas escolas, mas não as condições para a realização do mesmo. Aproximadamente setenta por cento de nossos professores criticaram os baixos salários, a sobrecarga de tarefas, a ausência de tempo para o planejamento e organização do trabalho nas escolas. Como trabalhar de maneira diferente dentro destas condições? Sampaio e Marin (2004) e Dias-da-Silva (2001) apresentam análises sobre escolas públicas que coincidem com as críticas apontadas por nossos professores, o que confirma o impacto generalizado das reformas na rede pública de ensino.

Trabalhar com projetos pedagógicos de maneira séria e comprometida pressupõe condições de estudo e de aprimoramento contínuo que nem sempre o baixo poder aquisitivo e a sobrecarga de tarefas dos professores conseguem garantir. O acesso dos professores a informações, leituras e aquisição de um capital cultural mais amplo é bastante limitado quando se considera as condições de trabalho a que eles estão submetidos e os baixos salários que recebem, como aponta o professor a seguir:

> *"Agora o professor da rede pública inicial que ganha aí R$ 1.500,00, acho que é isso que ganha um professor iniciante com 40 aulas, e que vai ter que sustentar família, alimentar seus filhos, como é que ele vai ter acesso à cultura, como é que ele vai alimentar a sua cultura? Como esse professor tem acesso à cultura em um país em que um livro em uma livraria custa em média R$ 50,00? Então eu acho que existe um grande problema econômico que acaba se refletindo na educação. Um país que não paga salários dignos a seus professores, que não os valoriza, acaba restringindo o desenvolvimento profissional, não tem como ser diferente" (P 19).*

A sobrecarga de tarefas e a ausência de tempo para ler, preparar o material para as aulas, para buscar novas informações e para se apropriar de novos conhecimentos é uma limitação para a realização de projetos que não sejam apenas de "fachada". Mas, nossos professores não têm tempo para se preparar. O acúmulo de aulas e de atividades a serem realizadas são lembrados pelos entrevistados, como expressa o professor abaixo:

> *"É muita coisa para fazer. Você tem que dar aulas na adrenalina. Se você parar para pensar, para descansar, você não volta mais. Eu sinto muita falta de ter um tempo para ler, para conhecer artigos novos, para ler novos autores. O tempo que sobra das aulas eu tenho que corrigir provas, preparar uma aula. Não dá para fazer mais nada" (P 16).*

Almeida (2006), ao analisar os dados relativos a uma pesquisa realizada com professores da rede municipal de São Paulo, aponta que naquele contexto a ausência de tempo também é uma reclamação marcante dos docentes. Para a autora, isso é preocupante, pois o tempo estrutura e condiciona o trabalho docente:

> Sabemos que a dimensão *tempo* estrutura e direciona o trabalho docente. Assim, tanto a quantidade de tempo disponível como o controle sobre seu uso são cruciais para a caracterização do tipo de atendimento que é prestado aos alunos. Cada vez mais o tempo é escasso e as instâncias administrativas, na busca da racionalidade da escola, tendem a controlá-lo, induzindo os professores a utilizá-los para realizar as tarefas estabelecidas centralmente, em vez de empregá-lo para satisfazer suas necessidades e alcançar seus próprios objetivos. Cada vez mais os professores são *escravos do tempo*. (ALMEIDA, 2006, p. 97).

Souza (2008), ao analisar as condições de trabalho de professores e professoras no Brasil e na França, também aponta a difícil relação entre o trabalho docente e o tempo. Para ela, o trabalho docente invade a vida privada dos professores e o tempo livre que eles apresentam é difícil de ser mensurado, pois ele é ocupado por atividades inerentes à própria profissão, como, por exemplo, o estudo:

> O tempo de trabalho, tanto no Brasil como na França, é difícil de mensurar, pois a maioria dos professores trabalha também em casa, seja preparando as aulas ou estudando, seja corrigindo exercícios, redações ou provas. Trata-se de uma profissão, segundo as professoras, de tempo integral, que ocupa não só o espaço público como o privado. O tempo da atividade produtiva remunerada está longe de ser impermeável ao tempo da vida privada – afazeres domésticos, os filhos, lazer, descanso. Para as professoras, o trabalho de ensinar é um trabalho que se faz o tempo todo. (SOUZA, 2008, p. 4).

Assim, como organizar de forma diferenciada o espaço e as práticas escolares? Com que tempo? O tempo "livre" de nossos professores é cada vez mais reduzido, pois eles acumulam aulas e funções em diferentes redes. No entanto, tudo isso é ignorado na implementação das reformas educacionais que alteram as atividades a serem realizadas e assumidas pelas escolas, mas sem transformar a maneira como se estrutura o tempo da docência. Tempo esse necessário para que o professor invista em sua formação e na melhoria de seu trabalho. Relacionado ao tempo, um professor afirmou:

> *"Hoje eu vejo que há um grande equívoco em relação ao tempo do professor. A carga horária é cada vez maior e tanto o governo como as pessoas não consideram a necessidade do professor ter um tempo disponível e eu não estou falando em tempo para não fazer nada, pois eu penso assim, que quando aos domingos eu vou à banca de jornal e seleciono as minhas leituras para a quinzena ou quando eu vou na biblioteca e retiro um livro, eu estou trabalhando, é tempo de trabalho, é um tempo necessário, eu preciso ter esse tempo para me preparar, para me formar continuamente, mas isso não é reconhecido, não é valorizado. Agora não dá para pensar nisso com a carga horária que eu tenho, pois o pouco tempo que me sobra é para preparar minimamente as atividades da semana"(P24).*

Ainda sobre o tempo de trabalho dos professores, Souza (2008) aponta que ele pode ser definido em torno de dois eixos, sendo um primeiro quantificado, remunerado e realizado na escola, portanto visível, e um segundo não codificado, realizado fora da escola e, por isso pouco avaliado e não remunerado. A análise que a autora apresenta corrobora teoricamente os dados empíricos coletados na pesquisa, como a afirmação do professor apresentada acima:

> O tempo de trabalho das professoras é definido em torno de dois eixos. O primeiro, estritamente normativo, determina o tempo de serviço medido em horas de aulas. O tempo de serviço semanal, conforme o estatuto e as disciplinas, pode ser modulado em função de tarefas ou atividades fora da sala de aula. O segundo eixo não permite delimitar claramente o tempo profissional, pois não é codificado, depende de concepções, de práticas profissionais e das representações construídas sobre o ofício, é dificilmente mensurável devido ao fato de que pouco aparece, é realizado

> fora da escola, quase sempre em casa, por isso pouco avaliado e controlado pelos que administram o sistema escolar. (SOUZA, 2008, p. 6)

A dificuldade dos professores para se apropriar de um conhecimento mais amplo, seja em relação ao tempo ou aos recursos financeiros, que lhes permita exercer com maior facilidade o papel em sala de aula, é agravado também pelas condições impostas aos encontros coletivos que são realizados no interior das escolas, mas fora do horário normal de aulas e que, apoiando-se em Souza (2008), pode ser definido como um trabalho previsto no estatuto e medido em horas, horas exíguas se considerarmos as imensas exigências da docência. Além do pouco tempo destinado aos encontros coletivos, já registramos em trabalho anterior (Dias-da-Silva e Fernandes, 2006) que nossas escolas convivem com a itinerância dos professores secundários que, para integralizar uma jornada de trabalho, acumulam aulas em escolas diferentes ou, para complementar a renda, acumulam aulas na rede privada ou municipal[72].

Como organizar o trabalho coletivo para que os exigidos projetos saiam a contento? Em que condições se encontram nossos professores? Algumas falas dos entrevistados nos oferecem as pistas para confirmar que o trabalho coletivo não está se efetivando, fato que é acentuado pela própria forma como a rede está estruturada e que traz implicações para as atribuições de aulas e para a organização das reuniões semanais. A ausência do coletivo em nossas escolas é apontada por vinte e quatro professores. Oitenta por cento deles afirmam categoricamente que, considerando as condições atuais, não há como ter trabalho coletivo nas escolas.

Dias-da-Silva (2001), baseada em dados obtidos a partir de pesquisa colaborativa desenvolvida em uma escola pública no final dos anos 90, já apontava que as condições presentes nas escolas de periferia se constituíam em impeditivos para o fortalecimento do

[72] Encontramos entre nossos entrevistados sete casos de professores que acumulam cargos e funções e que trabalham em média 60 horas semanais.

trabalho coletivo. Algumas condições - como as regras de atribuição, a fragmentação das disciplinas, os baixos salários que obrigam o professor a pegar muitas aulas em lugares diferentes - ainda permanecem presentes na rede pública (independente de ser escola central ou periférica) e, mais do que isso, não parece haver preocupação das políticas públicas em alterar essas condições para melhorar as condições de trabalho coletivo nas escolas[73].

A ausência do trabalho coletivo dificulta e muito a realização dos projetos de trabalho que pressupõem a troca contínua entre os professores. Não dá para desenvolver projetos adequadamente em escolas onde o coletivo tem *"um professor chegando e o outro saindo na hora do HTPC"* (P 4) ou como afirma a professora abaixo, uma escola com "muitos coletivos":

> *"O máximo que você tem na escola é a equipe de professores do período da manhã, é a equipe de professores da tarde, não tem um corpo articulado, então as coisas emperram. Não tem um coletivo, há poucos momentos em que se reúnem todos e nem aí o coordenador consegue fazer a articulação do coletivo" (P 5).*

O número elevado de professores em uma mesma escola[74] e a dificuldade para reuní-los também é lembrado por uma professora de Artes da Diretoria de Araraquara:

> *"Aqui tem 90, 100 professores, 70 são efetivos e os demais são ACTs. Como reunir todo mundo?" (P 26)*

Para Zibas (2005), a itinerância dos professores é um elemento que fragiliza os encontros coletivos e a realização dos projetos, além de dificultar a identificação dos professores com as instituições escolares e seus alunos:

> É por demais sabido que os docentes, trabalhando em duas ou mais escolas, sempre argumentam não ter disponibilidade para atividades conjuntas, além de não se

[73] Algumas condições de trabalho adversas são históricas na rede pública paulista, notadamente a questão da itinerância, da rotatividade dos professores e a busca por trabalho em escolas mais prestigiadas do ponto de vista social e distantes das áreas periféricas. Tais problemas já eram apontados por Pereira em pesquisa realizada na década de 60 na região metropolitana de São Paulo (PEREIRA, 1969)

[74] O número elevado de professores nas escolas públicas paulistas foi agravado com a reestruturação da rede de ensino ocorrida em meados da década de 90. Com a reestruturação, as escolas "primárias" foram separadas das "secundárias" e algumas delas passaram a ter um número muito elevado de classes e de professores, o que dificulta a realização de projetos e os encontros coletivos.

> identificarem com as diferentes instituições em que exercem a docência e muito com as comunidades. (ZIBAS, 2005, p. 213)

É fundamental lembrar que as críticas destinadas à maneira como o trabalho coletivo é organizado, bem como à realização de projetos, vêm de professores bem sucedidos e todos efetivos na rede pública e que, portanto, deveriam ter melhores condições de trabalho. No entanto, mesmo que o professor exerça a docência em uma única escola, ele convive com outros professores que trabalham em duas, três ou quatro instituições. Assim, em boa parte das escolas paulista, há vários horários de trabalho coletivo, que não são, portanto, coletivos.

Apenas duas professoras que trabalham em uma mesma escola na Diretoria de Araraquara afirmaram que naquela instituição o trabalho é realmente coletivo e que não são admitidos horários alternativos para as reuniões semanais. Também nesta escola, a maioria dos professores é efetiva e trabalha há vários anos no mesmo local[75]. Uma dessas entrevistadas afirmou categoricamente: *"Aqui tem sim trabalho coletivo, e quem não se enquadra não fica por aqui"* (P 21).

Em muitas escolas públicas, além da itinerância, há a rotatividade dos professores, notadamente nas escolas de periferia onde o número de professores OFAs[76] é muitas vezes superior ao número de efetivos. Nestas escolas, o fortalecimento do coletivo é ainda mais difícil, pois elas convivem com os *"professores delivery"* (Aranha, 2007) ou *"professores-macacos"* (Dias-da-Silva, 2001) que "pulam" de uma escola para outra para dar suas aulas, sendo não raramente requisitados via telefone. Nossos professores entrevistados não são delivery, mas sofrem com a presença dos eventuais nas escolas e, talvez por isso, doze de nossos professores (é importante notar que a crítica mais acentuada aos colegas de trabalho

[75] Durante a entrevista com uma das professoras pudemos comprovar que, de fato, o trabalho coletivo naquela escola é uma realidade. Eles desenvolvem poucos projetos, mas aqueles que são definidos têm o comprometimento geral, como é o caso das temáticas únicas que são estabelecidas para o trabalho nos semestres e aglutinam as diferentes atividades realizadas pelos professores. O resultado do trabalho é muito bom e eles contam com o acompanhamento e registro contínuo por parte do professor coordenador, um dos poucos apontados nas entrevistas como realizador de um trabalho bem sucedido.

[76] OFAs – Ocupantes de Função Atividade – professores contratados temporariamente pela Secretaria de Estado da Educação.

vem dos professores com maior tempo de atuação no magistério) criticaram os colegas que "ficam de passagem" nas escolas e que não seguem as regras pactuadas pelo grupo, como expressa a professora abaixo:

> *"Os eventuais são aqueles que não participam do coletivo da escola, para eles fica muito difícil ter uma visão do todo, o papel de cada um e o papel de todos para que as coisas caminhem bem. Eu acho que a resistência acaba sendo principalmente deste grupo, então são professores que vêm eventualmente à escola, não participam dos HTPs, então não conhecem profundamente as coisas que foram combinadas e aí ele não compartilha das mesmas coisas, eles nem tem condições para isso porque um dia está nesta escola, amanhã está em outra escola, em um período está aqui, em outro período já está em outra escola...". (P 4).*

Assim, como anteriormente apontado em Dias-da-Silva e Fernandes (2006), é nesse contexto de trabalho que se exige que as escolas formem suas equipes pedagógicas e realizem seus projetos, pressupondo encontros de um coletivo docente marcado pela sobrecarga de tarefas, pela itinerância e pela rotatividade, condições que dificultam qualquer possibilidade de construção e partilha de trabalho coletivo. A ausência dessas condições é, a rigor, pré-condição para que o trabalho coletivo se efetive. Muitos professores apontam essas condições como aspectos que colocam em risco a discussão e a continuidade dos projetos:

> *"A própria equipe escolar muda muito todos os anos, sempre há professores chegando e saindo, a equipe nunca é a mesma. Se a escola tivesse um grupo coeso seria mais fácil". (P 17)*

Sem um trabalho realmente coletivo os projetos se transformam, muitas vezes, em meras ilustrações. E, neste caso, ilustrações que valem "pontos" na cultura do desempenho. Assim, muitas escolas, para não serem rebaixadas financeiramente ou para que os professores individualmente não sejam penalizados no bônus mérito, realizam seus chamados projetos de forma muito precária. A *"projetocracia"* (Correia e Matos, 2001), resultante da performatividade, leva ao risco das escolas abandonarem seus conteúdos fundamentais para se dedicarem à realização de algo que não se sabe ao certo o que é. Assim, a pressão para a realização dos projetos, mesmo em condições adversas, está levando as escolas a realizarem

trabalhos de qualidade duvidosa. A preocupação passa a ser não mais a formação, mas a avaliação posterior a que a escola será submetida, mesmo que a avaliação também se preocupe mais com o espetáculo que com o processo de ensino-aprendizagem. Os professores são praticamente unânimes em afirmar: *"Tirou foto? Registrou? Então está bom!"* (P 18). Uma professora expressa a difícil relação entre a escola que aí está e o papel do professor que parece estar se perdendo:

> *"Hoje em dia eu digo que a preocupação, a política educacional está voltada para a fotografia, a mostrar, ao marketing só, ao espetáculo e a aprendizagem em si não vem acontecendo, vem apresentando muitos problemas. Isso é muito doloroso e me coloca diante de uma questão: o que estou fazendo aqui?". (P 12)*

Há um sofrimento ético (Correia e Matos, 2001) evidente no trabalho realizado pelos professores. Esse sofrimento, a nosso ver, é resultante da contradição a que os professores são submetidos nas escolas em que trabalham. Essa contradição se agrava em função da existência de um "velho" sistema ético (calcado na cultura escolar) que convive paralelamente com um "novo" sistema ético baseado no individualismo, na produtividade e na performatividade (Ball, 2002). As mudanças das escolas e a contradição evidente que nelas se observa, coloca em risco o "ofício", a constituição da identidade do professor secundário. Para Ball (2005), a reforma faz com que os professores abram mão de suas crenças e compromissos autênticos a respeito do ato de ensinar, fazendo com que eles passem a conviver com dúvidas e questionamentos sobre o papel a ser realizado nas escolas, já que, de repente, fazer corretamente o trabalho passa a significar sentir-se mal em relação ao que está sendo proposto.

Desta forma, não há como negar: as reformas, particularmente a instituição do bônus, acarretaram em alterações significativas no modo de ser professor. Lüdke e Boing (2004) afirmam que as novas condições impostas ao trabalho dos professores fazem desmoronar o ofício e desestruturam a vida do professor que anteriormente se ancorava na transmissão de valores e de maneiras de ser e de fazer. Na opinião dos professores (aproximadamente

noventa por cento dos entrevistados) é muito triste conviver com a desvalorização da escola e do próprio trabalho.

Na “escola do espetáculo” não é apenas a relação do professor com as práticas docentes que está passando por transformações. A própria relação com a formação profissional enquanto necessidade contínua do ofício do professor também está sendo alterada pela perspectiva performática. A formação continuada dos professores é apontada como mais um dos elementos da performatividade, pois os cursos realizados contam “pontos” na evolução funcional, sendo quantificados e transformados posteriormente em “benefícios” financeiros, mesmo que isso não acarrete em melhorias no trabalho realizado em sala de aula (até porque faltam as condições necessárias para que esses novos saberes sejam de fato transformados em novas e melhores práticas pedagógicas).

Ball (2005) aponta que a pedagogia influenciada pelos aspectos do gerenciamento, tais como as avaliações e as análises que interferem no pagamento relacionado ao desempenho, ampliam a responsabilidade individual sobre o processo educacional, incutindo a performatividade na “alma” do professor. A performatividade tem levado os professores, já sobrecarregados com as tarefas cotidianas, a participarem de cursos de qualidade duvidosa, sejam eles oferecidos pelo próprio Estado ou até mesmo pagos pelos docentes com os baixos salários recebidos pelo trabalho nas escolas. Não há nos documentos oficiais referências claras aos cursos que os professores devem freqüentar e nem mesmo critérios sobre a validação dos títulos, mas assim mesmo, a procura por certificados é visível, pois eles asseguram progressão na carreira e, portanto, maior salário. Essa falta de clareza em relação aos critérios para a freqüência nos cursos de formação continuada é apontada por uma professora da Diretoria de Bauru:

> *“As regras da progressão funcional é que levam os professores a procurarem adoidamente os cursos, inclusive cursos de qualidade duvidosa. É uma progressão maluca, ninguém sabe ao certo o que conta e o que não conta. Onde está escrito? Não há clareza sobre o que conta e o que não conta e há risco até de não contar*

> *nada. O discurso é: 'você tem que se atualizar'. Ta certo. Mas em que condições? Nada parece que ta funcionando". (P 3)*

Os cursos que foram ofertados pela rede estadual, como por exemplo, aqueles oferecidos pelo Programa de Formação Continuada "Teia do Saber"[77], não são valorizados pelos professores. Prova disso é o baixo número de entrevistados que se inscreveram no Programa, apenas cinco professores entre as três diretorias participaram destes cursos nos últimos tempos. Por outro lado, mais da metade dos professores entrevistados teceram críticas em relação à qualidade dos cursos e aos programas oferecidos pela rede estadual, como é o caso dos professores abaixo:

> *"Muitos desses cursos oferecidos não têm qualidade, é uma questão de preço. Eu me recusei a fazer, pois veio um documento para você assinar onde você se inscrevia e se comprometia a não desistir do curso uma vez iniciado. Você não sabia quais seriam os professores, qual a instituição, qual o horário do curso e precisava assinar o papel. Como eu vou assinar um documento se não sei o que vem pela frente? Quando você vai fazer um curso você observa o corpo docente, vê o programa, analisa os professores. Agora como você assina uma carta em branco? Eu me revoltei quando aquilo chegou na escola, eu não posso me inscrever em um curso se não sei nada sobre ele". (P 1)*

> *'Não há uma valorização, não são oferecidos bons cursos, o que vale é o papel. Se é obrigatório o professor vai atrás apenas do papel, muitos vão atrás do papel e não do conhecimento, é o que nós estamos vendo agora com a Progressão da Carreira. Muitos professores estão fazendo o Teia do Saber atrás de um papel e não do conhecimento, não importa o que eles estão vendo lá. Pode ser uma péssima formação continuada, mas para eles funciona porque tem o papel lá. Eles vêem a pontuação, quantos por centos... Por outro lado, o trabalho cotidiano não é avaliado" (P 11)*

A qualidade dos cursos é posta em cheque pelos entrevistados, assim como a competência dos professores responsáveis pela formação e o desconhecimento da realidade da escola pública por parte das instituições de ensino superior onde os cursos são oferecidos:

[77] Os cursos do Programa Teia do Saber são realizados nos finais de semana e são oferecidos por instituições públicas e privadas que participam de pregões eletrônicos coordenados pelas Diretorias Regionais de Ensino. Dentro de uma lógica de formação estritamente mercadológica, em que a autonomia moral é vencida pela autonomia econômica (Ball, 2005), vence a instituição que oferecer o menor preço para a formação dos professores.

> *"Eles não conhecem a nossa realidade, eles não sabem com que tipo de aluno nós trabalhamos, eles são totalmente fora da realidade da escola. Então fazer um curso desses para que? Eu só fui um dia e não voltei mais'. (P 22)*

O trabalho docente, marcado pela sobrecarga de tarefas, pela ampliação das responsabilidades sociais, pelos baixos salários e acúmulo de aulas, entre outras coisas, ainda sofre com a cobrança da participação em cursos que são realizados nos poucos horários livres que os professores deveriam destinar à família e à própria formação cultural. Os cursos oferecidos pela rede estadual ocorrem, normalmente, aos sábados, e isso é alvo de crítica por parte dos professores:

> *"Eu não tenho outra escola, eu não tenho família, mas muitos professores têm filhos, marido, mulher e ainda no sábado vai fazer os cursos da rede por causa da evolução funcional, é uma loucura. Que tempo sobra para a formação?"(P 20)*

> *"Muitas vezes os professores são surpreendidos por cursos que eles até anseiam por fazer, mas não aos sábados. No sábado é o dia que eu consigo pesquisar alguma coisa na Internet, consigo ler um jornal, consigo por minimamente a minha vida em ordem, minha família, meus filhos. Não dá para imaginar depois de uma semana de trabalho desgastante o profissional ficar o sábado todo em um curso. É preciso levar em conta as condições de trabalho e de saúde dos professores". (P 24)*

Um outro programa de formação continuada com direito à certificação que valia "pontos" na progressão funcional dos professores foi o "Ensino Médio em Rede". Diferentemente do Programa Teia do Saber, cuja inscrição era opcional, esse programa foi obrigatório aos professores que lecionavam no ensino médio. Suas atividades eram realizadas durante as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e orientadas pelos professores coordenadores. Por ter sido uma atividade obrigatória, o número de participantes foi elevado, vinte e dois de nossos entrevistados foram inscritos neste programa. Entretanto, a inscrição compulsória não é correspondida com uma avaliação positiva, os professores fazem diversas críticas à forma como as atividades são realizadas e à própria formatação do programa:

> *"Eu fico louca com o Ensino Médio em Rede. Não tem material para todo mundo, nós não assistimos as videoconferências e precisamos fazer as atividades em cima*

> *de algo que não temos. É preciso ler o PCN + que é do ensino médio, a escola não tem e mesmo quando você empresta não dá tempo para ler, eu tenho muitas aulas, não tenho como fazer isso em casa, no HTPC não dá tempo porque precisa discutir os projetos e fazer as atividades. É tudo muito complicado". (P 13)*

> *"O Ensino Médio em Rede que nós temos na escola deveria ser uma garantia de formação de professores. Ele foi bem elaborado, ele tem bons textos, ele tem atividades maravilhosas. Só que tem um problema, não há continuidade das atividades desenvolvidas, nem todos participam das atividades, um participa em um ano, no outro ano ele vai para outra escola, outro chega e não viu nada disso antes. Então fica difícil". (P 3)*

> *"Estão sendo investidos milhões neste projeto (Ensino Médio em Rede) e ele não tem resultados práticos, não atinge a sala de aula. Parece um telefone sem fio'. (P 18)*

As críticas aos cursos oferecidos e aos mecanismos de pressão e cobrança que forçam os professores a participarem são evidentes nas falas dos professores. No entanto, é imperativo afirmar que os professores entrevistados afirmam gostar de estudar (fato já demonstrado no capítulo anterior) e demonstram ter um compromisso pessoal com a própria formação, mas eles rejeitam a obrigatoriedade, as convocações e os cursos aos finais de semana que, longe de atender as necessidades da escola atual, fazem parte da lógica absurda da performatividade. A formação vista sob a perspectiva da performatividade leva à assunção do individualismo, o que dificilmente contribui para o desenvolvimento das escolas a partir do trabalho coletivo. Neste sentido, Cunha (1999) afirma que:

> A responsabilidade da formação continuada se dá de forma cumulativa e individual, incentivando-se para que cada um faça seus cursos e sua carreira, idéia que dificilmente coabita com uma profissionalidade solidária, em que o projeto educativo do espaço de atuação seja o núcleo do próprio aperfeiçoamento pessoal. (CUNHA, 1999, p. 134)

Além das críticas aos programas e projetos de formação postos em prática pelas reformas educacionais, os professores também reivindicam mudanças nas condições de trabalho para que possam se dedicar plenamente às atividades docentes, incluindo as atividades de formação que são inerentes à prática profissional. *"Eu tenho dois cargos, dou quase sessenta aulas por semana, que horas que eu vou estudar?"* questiona uma professora. Neste sentido, a escola performática que tem se disseminado nos últimos anos, somente fará

sentido se considerar a necessidade de mudanças nas condições de trabalho dos professores. Caso contrário, ela será apenas condicionadora de novas práticas apoiadas na racionalidade econômica que serão incapazes de alterar o ensinar e aprender, fazendo de nossas escolas apenas um local de “espetáculo”.

É nesta escola performática, com excesso de atividades e improvisação, sobrecarga de tarefas, imposição de projetos e fragilização do trabalho coletivo que o professor coordenador deve atuar. Como? Quais são as condições para integrar o coletivo e construir o projeto político pedagógico? Que papel tem sido destinado à coordenação pedagógica neste contexto de reformas educacionais? No próximo capítulo analisaremos as sucessivas resoluções referentes à função de PC que foram publicadas pelas reformas educacionais paulistas e apresentaremos a avaliação dos trinta professores entrevistados sobre esta função.

CAPÍTULO 4

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS REFORMAS EDUCACIONAIS PAULISTAS

Os primeiros registros relativos à atuação da coordenação pedagógica no estado de São Paulo datam da década de 1960, quando algumas experiências progressistas foram realizadas na rede pública de ensino, mediante a implantação da Escola Experimental da Lapa, dos Ginásios Vocacionais e da Escola de Aplicação da USP (Tamberlini, 2001; Fusari, 1997; Silva Jr., 2002; Garcia, 1995; Martins, 2001). Em um 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 bem pontuais, como importantes projetos educacionais.

Desta forma, podemos considerar que, para além dos ditames tecnicistas, a coordenação pedagógica nasceu junto com a inovação educacional e com a possibilidade de concretização de uma escola com projetos diferenciados assentados no trabalho coletivo (Fernandes, 2004). O papel desempenhado pelos coordenadores nestas escolas não tinha relação com a centralização burocrática e a hierarquização do poder características da organização escolar pautada na racionalidade técnica (tão em voga naquele momento). A rigor, o trabalho de coordenação se assentava efetivamente na necessidade de formação e articulação pedagógica do trabalho dos professores. 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".

Na década de 1980, a luta pela democratização da sociedade em um período pós-ditadura militar colocou a educação novamente como foco dos ideais progressistas, incluindo uma intensificação da atividade sindical, bem como de reivindicações por uma escola mais justa e democrática. Fruto desta abertura política, a educação conheceu nesta década novos e inovadores projetos no campo educacional que tinham o intuito de enfrentar os graves problemas da escola pública paulista, entre os quais a elevada repetência. Entre as novas medidas ocorreu, por exemplo, a implantação do Ciclo Básico (prosseguimento dos estudos entre a 1ª e a 2ª série do Primeiro Grau). Para acompanhar e auxiliar o professor frente a tal alteração curricular foi introduzida nas escolas a figura do professor coordenador pedagógico. No Ciclo Básico, o grupo de professores era responsável por eleger um docente para realizar temporariamente o trabalho de articulação pedagógica (Cunha, 1995; Christov, 2001).

Ainda nesta década, encontramos registros que apontam a existência da função de coordenação pedagógica em outras escolas da rede estadual visando à implantação de projetos específicos da Secretaria de Estado da Educação tais como o Projeto Noturno[78] e o CEFAM[79] (Almeida, 1998; Zibas, 1997). Nestes projetos, a coordenação pedagógica também era exercida por um professor eleito entre os pares que se responsabilizava, entre outras tarefas, pela organização das reuniões pedagógicas e pelo acompanhamento da implantação de propostas de melhoria do ensino estabelecidas pelas escolas.

[78] De acordo com Almeida (1998), este projeto foi executado em 152 escolas estaduais durante os anos de 1984 e 1985 e teve o objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem dos alunos do noturno através da elaboração de propostas de melhorias específicas para cada unidade escolar.

[79] O CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – foi criado por decreto governamental em 1988. Os dezoito centros que foram espalhados pelo estado visavam à formação específica para o exercício do magistério na educação infantil e nas séries iniciais.

Em 1991, com a implantação de outro novo projeto, denominado 'Escola Padrão'[80] - que estabeleceu uma organização administrativa e curricular diferenciada para algumas escolas estaduais escolhidas pela SEE - também houve a implantação da função de coordenação pedagógica a ser ocupada pelos professores. Diversamente à maioria das escolas, as 'Escolas Padrão' passaram a contar com uma coordenação geral (coordenação do diurno e do noturno) e com coordenações de áreas ou matérias afins[81], sendo que os coordenadores de áreas não se desvinculavam totalmente da sala de aula, dividindo a carga horária entre o trabalho com os pares e o exercício da docência. Na 'Escola Padrão', o professor coordenador também era eleito pelo grupo de professores.

Portanto, podemos considerar que, diferentemente de outros estados brasileiros, em São Paulo a função de coordenação não tem sido realizada por um especialista com formação em Pedagogia, mas por um professor que realiza temporariamente atividades de articulação do trabalho pedagógico nas escolas estaduais. O acesso a essa função se dá através de designações, ou seja, autorizações para que professores já pertencentes à rede estadual realizem temporariamente a atividade prevista no Estatuto do Magistério.

Em São Paulo, a separação entre supervisão e coordenação pedagógica extrapola a simples distinção de nomenclatura, já que ao supervisor é destinado o trabalho mais burocrático e centrado em unidades de administração (Diretorias de Ensino), de onde eles acompanham as escolas que estão sob sua responsabilidade. As visitas dos supervisores às escolas são esporádicas e não raramente 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. O acesso ao cargo de supervisor, assim como à direção das escolas, se dá através de concurso

[80] O projeto Escola Padrão abrangeu 2.225 escolas públicas estaduais que receberam recursos obtidos de um convênio de US$ 18 milhões assinado junto ao Banco Mundial.

[81] A coordenação de área (disciplinas) 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.

público de ingresso, no qual podem participar pessoas com uma experiência mínima de cinco anos na docência e com formação em Pedagogia (São Paulo, 1986). 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. Assim, a coordenação nos diferentes projetos já apontados sempre foi apresentada como uma função e não um cargo.

Os anos finais da década de 90 foram marcados pela extinção do Projeto 'Escola Padrão' e pelo início da implementação das reformas educacionais que alteraram profundamente o cotidiano das escolas públicas paulistas. Entre as várias medidas reformistas que naquele momento chegaram às unidades escolares estava a implantação da função de professor coordenador pedagógico (PCP) em todas as escolas estaduais com mais de dez classes em funcionamento, o que constituía a quase totalidade da rede estadual. A expansão da função para essas escolas foi garantida pelo projeto "Escola de Cara Nova" - com a publicação da Resolução SE nº 28 de 4 de abril de 1996 - que estabeleceu as condições legais para o processo de escolha e designação de professores para exercer a função de coordenação pedagógica.

Esta Resolução garantia que qualquer professor com mais de três anos de exercício no magistério paulista pudesse exercer a função de coordenação pedagógica, independente de sua formação inicial, o que o desobrigava tanto de ser formado em Pedagogia quanto de acumular uma larga experiência profissional. Diversamente às criticas destinadas a outras medidas que chegaram às escolas, a criação da função de PCP no âmbito da reforma foi digna de comemoração tanto nas escolas como no movimento sindical, pois a criação da função parecia atender uma reivindicação antiga na luta dos professores por uma escola pública, democrática e de qualidade, favorecendo a articulação do trabalho coletivo - uma bandeira progressista e uma necessidade histórica da escola pública paulista.

Problematizando esta questão, podemos reconhecer que a função de coordenação pedagógica não foi uma novidade no pacote de reformas implementado no final do século XX, pois historicamente ela sempre esteve relacionada à implantação de inovações pedagógicas e/ou de novos projetos educacionais nas escolas paulistas. Por outro lado, uma investigação anterior (Fernandes, 2004) nos permitiu interpretar que, enquanto as experiências já ocorridas com a coordenação pedagógica basearam-se em ideários progressistas que ocorreram sob contextos políticos e econômicos diferenciados (voltados à tentativas de democratização do ensino e das relações de trabalho no interior das escolas), a criação do PCP pode ter sido necessária no pacote de reformas para que o professor atuasse no sentido de "gerenciar" as propostas da "Escola de Cara Nova", garantindo que elas saíssem a contento.

Ou seja, apesar das reformas neoliberais retoricamente afirmarem o oposto, a implantação dos PCP pode ter (re) criado a função pressupondo o papel do professor como objeto e não como sujeito, a quem cabe a regulação pelas formas burocráticas de controle e de tarefas determinadas externamente. Portanto, *"a atual presença dos PCPs 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 60/80 quando experiências positivas marcaram a educação paulista"* (Fernandes, 2004, p. 105). É nesta contradição entre a gestão democrática e as políticas gerencialistas e performáticas que consideramos estar situada a (re) criação dos PCPs em São Paulo.

Nos anos posteriores a 1996, cuja legislação criou a função de PCP no bojo das reformas educacionais, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (re) editou outras quatro novas resoluções[82], alterando as regras e rumos na coordenação das escolas. Será que, como alegado, as novas resoluções apenas corrigiram rumos e falhas apresentadas pelas anteriores? Ou a mudança de legislação implicou um afastamento dos princípios que

[82] Resolução SE 76 de 13/06/1997; Resolução SE 35 de 07/04/2000; Resolução SE 66 de 03/10/2006 e Resolução SE 88 de 19/12/2007.

sustentavam a reivindicação histórica do professor coordenador pedagógico nas escolas paulistas, confirmando a presença de um 'gerente' para as reformas? Com a certeza que a legislação explicita posições, realizamos uma análise documental sobre as cinco resoluções que se sucederam ao longo desses 11 anos (1996, 1997, 2000, 2006 e 2007) de gestão tucana em SP.

4.1 – A criação da função de professor coordenador: uma análise da legislação

A análise das cinco Resoluções correspondentes à função de professor coordenador - que inicialmente era "pedagógico" e agora não mais – nos permitiu elaborar quadros comparativos dos elementos legais apresentados pelos diferentes momentos das reformas educacionais paulistas. Algumas mudanças ocorridas nos textos legais são mais evidentes, outras mais sutis, mas todas elas carregadas de intencionalidade. Registro aqui as mudanças consideradas mais relevantes.

Uma primeira alteração em relação à função se refere à denominação a ela atribuída pelo poder central:

Resolução SE 28 de 04/04/1996 Escola de Cara Nova	**Resolução SE 76 de 13/06/1997 Escola de Cara Nova**	**Resolução SE 35 de 07/04/2000 Escola de Cara Nova**	**Resolução SE 66 de 03/10/2006 Escola do Acolhimento**	**Resolução SE 88 de 19/12/2007 São Paulo faz escola**
Professor para exercício da função de Coordenação Pedagógica	Professor para exercício da função de Coordenação Pedagógica	Docente para ocupação da função de Professor Coordenador	Docente para ocupação de posto de trabalho de Professor Coordenador	Docente para ocupação da função Coordenador que será compartilhada com a Direção e Supervisão Escolar.

QUADRO 12 – Denominação da função nas Resoluções SE 76 de 13/06/1997; SE 35 de 07/04/2000; SE 66 de 03/10/2006 e SE 88 de 19/12/2007.

Duarte (2007), em pesquisa realizada sobre o trabalho do professor na função de coordenação pedagógica, chama a atenção para o fato de que a Resolução publicada em 07 de

abril de 2000 altera a denominação do ocupante da função de professor coordenador pedagógico que passa a ser apenas professor coordenador:

> Aparentemente inofensiva, mas se analisada tecnicamente nem tanto, esta mudança de nomenclatura pode colaborar para que o Professor Coordenador assuma outras funções que não as suas, e neste sentido contribuir gradativamente para a perda de sua identidade profissional e de seu espaço de atuação. (DUARTE, 2007, p. 75).

Por outro lado, a última resolução deixa claro que a função de professor coordenador será compartilhada com a Direção e a Supervisão Escolar, o que a liga intimamente ao "sistema" e aos padrões gerencialistas e performáticos, afastando-a da concepção progressista que via na carreira aberta um mecanismo de aproximação com os professores e de fortalecimento das relações democráticas.

Além da distinção de nomenclatura outras alterações foram observadas nas condições legais referentes à função de coordenação pedagógica. Entre elas estão:

- As justificativas para a função

Resolução SE 28 de 04/04/1996 Escola de Cara Nova	**Resolução SE 76 de 13/06/1997 Escola de Cara Nova**	**Resolução SE 35 de 07/04/2000 Escola de Cara Nova**	**Resolução SE 66 de 03/10/2006 Escola do Acolhimento**	**Resolução SE 88 de 19/12/2007 São Paulo faz escola**
-Auxiliar na construção coletiva do projeto pedagógico e na articulação das ações pedagógicas; -Acompanhar e avaliar os projetos de reforço e conseqüente diminuição da evasão e repetência; -Favorecer momentos voltados para o aperfeiçoamento e atualização em serviço; -Articular a U.E, Supervisão e Oficina Pedagógica para a integração do currículo no EF e EM.	-Articular e mobilizar a equipe escolar na construção do projeto político pedagógico; -Suprir as U.Es de profissionais competentes para a ocupação da função.	-Desenvolver o projeto político pedagógico objetivando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem; -Integrar o currículo do EF e EM; -Potencializar o trabalho articulado entre a U.E, a supervisão e a Oficina Pedagógica.	-Integrar o currículo entre os professores; -Elaborar, implementar e avaliar a proposta pedagógica; -Acompanhar e avaliar o desempenho escolar dos alunos; -Atuar na formação continuada dos docentes; -Articular as ações de coordenação e otimização de recursos e parcerias com a comunidade; -Dinamizar os espaços pedagógicos e integrar os trabalhos da UE, supervisão e Oficina Pedagógica.	-Constituir-se em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino; -Ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos; -Elevar o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação interna e externa; -Intervir na prática docente; -Promover o aperfeiçoamento profissional dos professores com vista à eficácia e melhoria do trabalho.

QUADRO 13 – Justificativa para a função nas Resoluções SE 76 de 13/06/1997; SE 35 de 07/04/2000; SE 66 de 03/10/2006 e SE 88 de 19/12/2007.

As justificativas para a existência da função deixaram de ser focadas na articulação do trabalho coletivo e na construção do projeto político pedagógico (Escola de Cara Nova) para se constituir em pilares fundamentais da atual política de melhoria da qualidade do ensino (São Paulo Faz Escola). Da atuação no aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem (Cara Nova), os professores coordenadores passaram a ser os responsáveis pela otimização dos recursos e parcerias entre a escola e a comunidade (Escola do Acolhimento) e, atualmente, ainda deverão assegurar a elevação dos níveis de desempenho escolar expressos nas avaliações externas e intervir na promoção do desenvolvimento dos professores com vistas à eficácia e melhoria do trabalho (São Paulo Faz Escola).

A preocupação da atual resolução com a atuação dos PCs aponta mais claramente que os coordenadores deverão ser os "gerentes" da reforma, os responsáveis por incutir nos professores uma cultura de envolvimento pessoal e de responsabilização por resultados julgados externamente (Ball, 2005). Os próprios termos utilizados na última resolução, tais como desempenho, eficácia e avaliação externa demonstram o domínio do gerencialismo e da performatividade nas políticas educacionais paulistas.

- Os requisitos para ocupação da função

Resolução SE 28 de 04/04/1996 Escola de Cara Nova	**Resolução SE 76 de 13/06/1997 Escola de Cara Nova**	**Resolução SE 35 de 07/04/2000 Escola de Cara Nova**	**Resolução SE 66 de 03/10/2006 Escola do Acolhimento**	**Resolução SE 88 de 19/12/2007 São Paulo faz escola**
-3 anos de exercício no magistério público oficial do Estado.	-3 anos de exercício no magistério público oficial do Estado; -Ser selecionado, em nível de Delegacia de Ensino, em prova escrita elaborada pela Secretaria da Educação;	-Licenciatura plena; -3 anos de experiência docente; -Estar vinculado à rede estadual como docente.	-Licenciatura plena; -3 anos de experiência como docente da rede estadual; -Ter vínculo docente na rede pública de ensino, por ocasião da apresentação da proposta e designação.	-Licenciatura plena; -3 anos de experiência como docente da rede estadual; -Ser docente efetivo ou ter vínculo garantido em lei, com, no mínimo, 10 aulas atribuídas; -Ter preferencialmente experiência docente no segmento pretendido;

QUADRO 14 – Requisitos para ocupação da função nas Resoluções SE 76 de 13/06/1997; SE 35 de 07/04/2000; SE 66 de 03/10/2006 e SE 88 de 19/12/2007.

Na apresentação dos requisitos para função, podemos observar que inicialmente ela poderia ser ocupada por professores que apresentassem mínimo de três anos de experiência docente (Cara Nova), depois passou a ser exigida a certificação em Licenciatura Plena e experiência no magistério público estadual (mudança ocorrida ainda durante a Escola de Cara Nova) e agora, além das exigências anteriores, há também necessidade de que o professor seja efetivo na rede paulista ou, sendo ACT, que tenha uma jornada superior a dez horas/aulas na escola em que pretende atuar na função.

Uma alteração importante nesta última Resolução foi a inclusão da experiência docente no segmento em que o PC pretende atuar. O desconhecimento das regras e normas que compõem a cultura escolar em cada segmento de ensino é apontado pelos professores entrevistados como um dos fatores de fracasso do trabalho do PC nas escolas. Assim, ser PEB I e atuar em uma escola de Ensino Médio pode acarretar em grandes dificuldades para o PC que desconhece desde as regras de atribuição de aulas e organização curricular até as práticas cotidianas de itinerância e rotatividade dos professores. Por outro lado, a exigência de três anos de experiência docente que permaneceu em todas as resoluções caracteriza um professor ainda iniciante, portanto como afirma Huberman (1992), um professor que está "tateando" a escola e a carreira, enfrentando e se familiarizando com os embates cotidianos e passando pelo chamado "choque de realidade".

- O processo de escolha dos ocupantes da função

Resolução SE 28 de 04/04/1996 Escola de Cara Nova	**Resolução SE 76 de 13/06/1997 Escola de Cara Nova**	**Resolução SE 35 de 07/04/2000 Escola de Cara Nova**	**Resolução SE 66 de 03/10/2006 Escola do Acolhimento**	**Resolução SE 88 de 19/12/2007 São Paulo faz escola**
-Prova escrita com 40 questões; -Apresentação de proposta de trabalho ao corpo docente; -Indicação, pelo corpo docente da escola, do candidato cuja proposta de trabalho	-Prova escrita com 30 questões objetivas; -Acerto mínimo de 50% das questões; -Apresentação de proposta de trabalho ao corpo docente; -Proposta deve ter: diagnóstico dos	-Prova em âmbito de Diretoria; -Prova com 30 questões objetivas e 1 dissertativa; -Acerto mínimo de 50% das questões; -Apresentação de proposta de trabalho ao	-Processo seletivo organizado pelas DEs e válido por 3 anos; -Prova escrita - DÊs definem o percentual mínimo de acertos; -Apresentação de proposta de trabalho junto às U.Es;	-Processo seletivo a ser realizado na Diretoria de Ensino e válido por 3 anos; -Prova escrita elaborada pela CENP; -Apresentação de projeto de trabalho;

foi aferida pela maioria; -Ratificação pelo Conselho de Escola, da indicação efetuada; -Designação, pelo Diretor, do candidato indicado.	pontos críticos do processo ensino-aprendizagem, sugestões de atividades coletivas para aperfeiçoamento do trabalho coletivo e propostas de acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico da escola. -Indicação do candidato escolhido pelo corpo docente; -Ratificação pelo Conselho de Escola.	corpo docente; -Proposta deve ter: diagnóstico dos pontos críticos do processo ensino-aprendizagem a partir dos indicadores educacionais, atividades propostas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola; -Indicação pelo Conselho de Escola da U.E; -Designação pelo Diretor de escola.	-Proposta deve ter: diagnóstico da escola a partir dos indicadores de resultados educacionais, propostas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico da escola; -Seleção e indicação pelo Conselho de Escola; -Diretor participará do processo de seleção e indicação (organização dos procedimentos de análise das propostas, coordenação, orientação e definição de critérios e de técnicas avaliatórias que assegurem a indicação); -Validação de cursos oferecidos pela SEE; -Designação pelo Diretor da escola.	-Projeto deve ter: identificação do proponente, descrição da trajetória escolar, formação e experiência profissional; justificativa e resultados esperados, incluindo diagnóstico fundamentado por meio dos resultados do SARESP ou outras avaliações externas; objetivos e descrição sintética das ações que pretende desenvolver; proposta de avaliação e acompanhamento do projeto e estratégias previstas para garantir o seu monitoramento com eficácia. -Realização de entrevista individual com o Diretor e Supervisor; -Designação pelo Diretor de escola.

QUADRO 15 – Processo de escolha dos ocupantes da função nas Resoluções SE 76 de 13/06/1997; SE 35 de 07/04/2000; SE 66 de 03/10/2006 e SE 88 de 19/12/2007.

As alterações ocorridas nas últimas resoluções em relação ao processo de escolha dos ocupantes da função destruíram o símbolo da democratização das relações de trabalho no interior das escolas: a eleição dos professores coordenadores pelos pares. Na primeira Resolução, a escolha ficava centralizada nos professores que, a partir da apresentação de uma proposta de trabalho, escolhiam um colega que apresentasse os requisitos legais exigidos para desempenhar a função. Definida a escolha pelos professores, o Conselho de Escolha apenas ratificava a decisão do grupo de docentes. A partir da Resolução 35 de 07/04/2000, a escolha

passou a ser responsabilidade do Conselho de Escola, ou seja, dos representantes dos professores, alunos, pais e funcionários e não mais por meio de eleição direta pela totalidade dos professores.

Em 2006, a resolução ampliou a participação dos diretores na decisão, já que passou a ser destinado a eles a definição dos critérios de seleção dos ocupantes da função. A participação dos diretores neste processo retirou parte do "poder" que os professores tinham no interior das escolas. A centralização da escolha nas mãos dos professores sempre foi um aspecto louvado pela categoria, pois se constituía em um dos raros momentos em que a "voz" e a opinião docente eram realmente consideradas.

Em muitas escolas, nossos dados mostrarão isso, a possibilidade de escolher o PC é analisada pelos professores como fato extremamente positivo. Mesmo em situações em que a escolha dos professores não recaía sobre um PC bem sucedido, os professores avaliavam como favorável o fato de poderem participar da escolha que, ainda, proporcionava o aprimoramento das relações democráticas no interior das escolas.

A última resolução (19/2007) é mais explicita, ela retira totalmente os pares do processo de escolha do professor coordenador. A responsabilidade pela definição do candidato passa a ser (perigosamente) apenas do diretor e do supervisor da unidade escolar. A atuação do supervisor, historicamente distanciada das questões cotidianas das escolas, é apontada pelas novas reformas como uma das medidas necessárias para a implementação das ações programadas. Tal fato amplia o controle sobre as escolas e "amarra" o PC ao poder externo, colocando-o, sob o ponto de vista da SEE, como um elemento importante na gestão das reformas. Além disso, a resolução favorece a concentração do poder nas mãos daqueles que hierarquicamente ocupam uma posição mais elevada na organização do sistema educacional paulista.

O próprio texto expresso na última resolução aponta os professores coordenadores como *"pilares estruturais das novas políticas educacionais a quem cabe acompanhar e zelar pela eficácia das novas medidas"*. Visto desta forma, o trabalho do PC passa a ser regulado e controlado pelo diretor e pelo supervisor que, na concepção gerencialista, são os responsáveis pela implementação dos padrões de qualidade nas escolas[83]. Assim, os PCs passam a ser os "olhos visíveis" do sistema e podem se transformar em objetos de controle cotidiano dos professores.

As mudanças ocorridas na rede estadual têm semelhanças com a análise apontada por Shiroma e Campos (2006, p. 228) onde elas afirmam que os documentos relacionados aos aspectos gerencialistas procuram difundir uma nova agenda e um novo discurso sobre a gestão educacional, mas principalmente procuram operar uma transformação na subjetividade dos educadores mediante a implantação de mecanismos de controle que afetam fortemente a organização, a avaliação e a gestão do trabalho docente.

Concordando com as autoras, podemos afirmar que em São Paulo estão implantadas as condições necessárias para uma nova identidade dos sujeitos que compõem a gestão escolar.

- As atribuições destinadas à função

Resolução SE 28 de 04/04/1996 **Escola de Cara Nova**	**Resolução SE 76 de 13/06/1997** **Escola de Cara Nova**	**Resolução SE 35 de 07/04/2000** **Escola de Cara Nova**	**Resolução SE 66 de 03/10/2006** **Escola do Acolhimento**	**Resolução SE 88 de 19/12/2007** **São Paulo faz escola**
-Assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas e didáticas -subsidiar o professor no desenvolvimento de seu trabalho.		Assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas; -Auxiliar a direção na coordenação dos diferentes projetos, inclusive os de reforço da aprendizagem;	-Assegurar a integração das atividades do plano de trabalho da escola; -Acompanhar a execução e a avaliação das ações e metas fixadas pela escola; -Participar dos HTPCs;	-Acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem; -Atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente

[83] No início de 2008, as escolas estaduais foram impactadas pela implantação de novas medidas que visam alterar o trabalho dos supervisores, diretores e professores coordenadores. Esses três elementos presentes na cadeia hierárquica das escolas têm recebido materiais prontos a serem aplicados nas reuniões com os professores. Os materiais, verdadeiros manuais neotecnicistas, definem desde as temáticas a serem trabalhadas nos HTPCs até a definição dos horários de pausa para o café.

		-Assessorar a direção na relação escola/comunidade -Subsidiar os professores no desenvolvimento de suas atividades; -Potencializar e garantir o trabalho coletivo na escola, organizando e participando das HTPCs; -Executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no PPP.	-Acompanhar o trabalho docente e, nas Escolas de Tempo Integral, orientar os profs. das oficinas curriculares; -Proceder à análise dos resultados da avaliação de desempenho; -Registrar e divulgar avanços e estratégias relativas ao ensino; -Coordenar, acompanhar e avaliar as atividades de recuperação e os demais projetos da escola; -Ampliar e o fortalecimento da relação escola-comunidade.	da prática docente; -Assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores; -Assegurar a participação dos professores, garantido a realização de um trabalho produtivo e integrador; -Organizar e selecionar materiais; -Conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores; -Divulgar práticas inovadoras.

QUADRO 16 – Atribuições destinadas à função nas Resoluções SE 76 de 13/06/1997; SE 35 de 07/04/2000; SE 66 de 03/10/2006 e SE 88 de 19/12/2007.

As atribuições da função são apresentadas sob a forma de tarefas a serem realizadas no dia-a-dia das escolas. Elas se tornam mais detalhadas com a aprovação das últimas resoluções que direcionam mais o trabalho do professor coordenador para o cumprimento das determinações do sistema, apesar do discurso oficial afirmar que valoriza o coletivo como possibilidade de construção permanente.

Como podemos observar, na primeira resolução (1996), as atribuições eram bastante genéricas, porém não eram poucas as tarefas solicitadas aos ocupantes da função. Ao professor coordenador pedagógico caberia assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas e didáticas e subsidiar o professor no desenvolvimento de seu trabalho. Na segunda resolução não há nem mesmo um rol de atribuições para a função, subentendendo-se que elas permaneceriam as mesmas citadas na resolução anterior.

Já as resoluções publicadas a partir do ano 2000 detalham mais as atribuições e as tornam mais próximas dos objetivos defendidos pela Secretaria de Estado da Educação.

Assim, aos professores coordenadores passa a ser cobrado o acompanhamento dos projetos desenvolvidos pela escola, a orientação dos professores em relação aos referenciais teóricos defendidos pela SEE, o desenvolvimento e análise de referenciais de desempenho escolar e até mesmo a ampliação da articulação escola e comunidade, aspecto decisivo na "Escola do Acolhimento".

As novas tarefas solicitadas aos professores coordenadores se dão justamente em um contexto em que as exigências com os aspectos formativos se reduzem. Ao PC não é exigida formação pedagógica e nem é oferecido institucionalmente uma formação, mesmo que pragmática, para atuação na função. Assim, podemos dizer que o sistema acredita na mobilização individual de saberes e habilidades pessoais para a atuação competente que pode reduzir-se a uma simples transmissão das determinações oficiais. Para Shiroma e Campos (2006, p. 227), as carreiras profissionais nos novos moldes de gestão transferem para os sujeitos a formação que, de maneira geral, é defendida como uma formação individual e permanente ao longo da vida.

É importante notar também que, apesar da nomenclatura "pedagógica" ter sido suprimida da denominação da função, ela é solicitada nas atribuições que são estabelecidas legalmente. Vale questionar a que concepção pedagógica a Secretaria Estadual da Educação está se referindo. Seria apenas considerado pedagógico o acompanhamento das ações desenvolvidas pela Secretaria em contraposição à autonomia das escolas e à profissionalização dos professores?

- A avaliação do trabalho realizado pelos ocupantes da função

Resolução SE 28 de 04/04/1996 Escola de Cara Nova	**Resolução SE 76 de 13/06/1997 Escola de Cara Nova**	**Resolução SE 35 de 07/04/2000 Escola de Cara Nova**	**Resolução SE 66 de 03/10/2006 Escola do Acolhimento**	**Resolução SE 88 de 19/12/2007 São Paulo faz escola**
-A designação terá duração até o início do ano letivo subseqüente; -Prorrogação da designação dependerá de	-A designação terá duração até o início do ano letivo subseqüente; -Prorrogação da designação dependerá de	-A designação terá duração até o início do ano letivo subseqüente; -Prorrogação da designação dependerá de	-A designação terá duração até o início do ano letivo subseqüente; Prorrogação da designação dependerá de	-Avaliação anual no mês de dezembro pela direção e supervisão da escola; -Avaliação deverá ser

avaliação do Conselho de Escola.	avaliação do Conselho de Escola.	avaliação do Conselho de Escola.	avaliação do Conselho de Escola e da direção; Avaliação deve ser registrada em ata.	registrada em ata.

QUADRO 17 – Avaliação do trabalho dos ocupantes da função nas Resoluções SE 76 de 13/06/1997; SE 35 de 07/04/2000; SE 66 de 03/10/2006 e SE 88 de 19/12/2007.

A avaliação do trabalho dos ocupantes da função de PC pelos professores das escolas visava a participação coletiva nos processos de tomada de decisões, um elemento progressista e importante na democratização das relações escolares. Mas, a avaliação também era um elemento importante para a busca do exercício satisfatório da função, principalmente se considerarmos o caráter transitório da função, já que perante uma avaliação negativa, o PC deveria deixar a função e uma nova eleição deveria acontecer[84].

Todas as resoluções apontam a necessidade de avaliação anual do trabalho do professor responsável pela função. Entretanto, a avaliação que era responsabilidade exclusiva do Conselho de Escola, passou (a partir de 2006) a ter a participação incisiva do diretor, reduzindo a participação e decisão do grupo de professores e dos demais segmentos da escola, além de poder viabilizar situações de manipulação e relações de favorecimento pessoal.

Já a última resolução explicita claramente o controle da função. A avaliação passa a ser feita totalmente sem a participação dos representantes dos diferentes segmentos e se concentrará a partir do final de 2008 nas mãos dos diretores e supervisores que, em função do não cumprimento das atribuições legais e das determinações impostas pela atual reforma, poderão decidir sozinhos pela saída do professor da função de coordenação.

[84] Apesar de não ocorrer com muita freqüência, houve casos em que perante a avaliação negativa dos professores, o PC não foi reconduzido à função. Nas entrevistas com os trinta professores, houve pelo menos oito relatos de situações deste tipo.

- A substituição dos ocupantes da função

Resolução SE 28 de 04/04/1996 Escola de Cara Nova	**Resolução SE 76 de 13/06/1997 Escola de Cara Nova**	**Resolução SE 35 de 07/04/2000 Escola de Cara Nova**	**Resolução SE 66 de 03/10/2006 Escola do Acolhimento**	**Resolução SE 88 de 19/12/2007 São Paulo faz escola**
	-Não haverá substituição; -Nova designação deverá ocorrer quando o professor designado pedir dispensa da função ou não corresponder às atribuições conforme avaliação do Conselho de Escola.	-Não haverá substituição; -Nova designação ocorrerá quando o PC pedir dispensa da função; não corresponder às atribuições conforme avaliação do Conselho de Escola; afastar-se por um período superior a 30 dias ou perder o vínculo com a rede estadual (OFA)	-É vedada a substituição; -Nova designação deverá ocorrer quando o PC pedir dispensa mediante solicitação por escrito; a critério da administração em decorrência de não corresponder as atribuições da função; ao entrar em afastamento por mais de 30 dias consecutivos ou ao perder o vínculo docente.	-Não haverá substituição; -Nova designação deverá ocorrer quando o PC solicitar dispensa por escrito ou a critério da administração em decorrência de não corresponder às atribuições do trabalho; entrar em afastamento superior a 45 dias, a U.E deixar de comportar o posto de trabalho ou não tiver o número mínimo de aulas.

QUADRO 18 – Substituição dos ocupantes da função nas Resoluções SE 76 de 13/06/1997; SE 35 de 07/04/2000; SE 66 de 03/10/2006 e SE 88 de 19/12/2007.

A transitoriedade da função, chamada carreira aberta, permitia que o PC deixasse a função voluntariamente quando não mais quisesse desempenhar as atribuições. Também havia uma previsão de substituição quando o Conselho de Escola, mediante avaliação anual, concluísse que o PC não cumpria satisfatoriamente a função, devendo ser aberto um novo processo de escolha e designação. Dessa forma, o controle era centralizado nas mãos do Conselho e dos representantes dos diferentes segmentos da escola.

Nas duas últimas resoluções (2006 e 2007), um novo item foi incluído na legislação, o que dá à administração escolar o poder de pedir a saída do PC quando este não cumprir as suas atribuições sem ter que se submeter ao parecer do Conselho. Neste caso, o Conselho de Escola perde totalmente o seu poder deliberativo. Na correlação de forças que se instala, as opiniões dos diretores e supervisores podem se sobrepor às necessidades da escola e dos professores, negando a tão sonhada participação nos processos decisórios. Isso evidencia mais

uma vez a autonomia regulada trazida pelas reformas educacionais e explicita claramente o papel de "gerente" destinado ao professor coordenador: se não cumprir a regra imposta, é substituído por outro que o faça.

- A bibliografia utilizada nas provas de seleção[85]

Resolução SE 28 de 04/04/1996 **Escola de Cara Nova**	**Resolução SE 76 de 13/06/1997** **Escola de Cara Nova**	**Resolução SE 35 de 07/04/2000** **Escola de Cara Nova**	**Resolução SE 66 de 03/10/2006** **Escola do Acolhimento**	**Resolução SE 88 de 19/12/2007** **São Paulo faz escola**
Legislação -Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. Materiais institucionais oficiais -Série Idéias, elaborada pela FDE (números 6, 11, 12, 13, 16, 19) -Materiais produzidos pela Escola de cara nova: diretores. -Série Argumento elaborada pela CENP. Materiais institucionais não-oficiais SILVA, T. R. N; DAVIS, C. É proibido repetir. Estudos em avaliação educacional. Cadernos de Pesquisa, FCC. No. 7, 1993.	Materiais institucionais oficiais -Materiais produzidos pela Escola de cara nova: diretores. -Série Argumento elaborada pela CENP. -Série Idéias, elaborada pela FDE (números 8) Materiais institucionais não-oficiais SILVA, T. R. N; DAVIS, C. É proibido repetir. Estudos em avaliação educacional. Cadernos de Pesquisa, FCC. No. 7, 1993. Livros HOFFMANN, J. avaliação: mito e desafio. Porto Alegre: Mediação, 1996.	Legislação -LDB (9304/06). Materiais institucionais oficiais -Propostas Curriculares CENP -A escola que faz a diferença CENP -Materiais produzidos pela Escola de Cara Nova: Salas-ambientes; -Ensinar pra valer! Projeto Classes de Aceleração CENP -A construção da proposta pedagógica da escola CENP -Escola em movimento, 1994. -Os avanços na construção de uma cultura avaliativa na rede de ensino paulista FDE -Série Idéias, elaborada pela FDE (8, 16, 22 e 28) Materiais institucionais não-oficiais -Raízes e asas. CENPEC Artigos publicados pela FCC. Livros 12 livros de diferentes autores.	As provas seriam elaboradas pelas Diretorias de Ensino que se encarregaram de definir a bibliografia a ser estudada pelos professores. Não houve definição de uma bibliografia mínima na Resolução.	Materiais institucionais oficiais Materiais produzidos pela SEE – São Paulo faz Escola -Propostas Curriculares para o EF e EM; -Documento de apoio para as atividades. -Caderno do gestor. -Série Idéias (16) -Revista Acesso (10) Livros e revistas -AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a didática. São Paulo: Nacional, 1987. p. 70-77. -CASTRO, M. H. G. O Desafio da qualidade. In: ITAUSSU,A; ALMEIDA, R (Org.). O Brasil tem jeito? Rio de Janeiro: Zahar, 2007. -MACEDO, L. Competências na educação. São Paulo, 2007 + 6 artigos extraídos da Revista Pátio (Artmed). -MELLO, G. N. – 5 artigos extraídos de livros e um artigo de um material patrocinado pela Fundação Leman.

QUADRO 19 – Bibliografia utilizada nas provas de seleção para os ocupantes da função nas Resoluções SE 76 de 13/06/1997; SE 35 de 07/04/2000; SE 66 de 03/10/2006 e SE 88 de 19/12/2007.

A bibliografia sugerida para o estudo daqueles que pretendiam fazer a seleção para ocupação da função de professor coordenador também apresentou grandes alterações ao longo da implementação das reformas educacionais.

[85] A relação completa encontra-se no APÊNDICE 6.

A primeira resolução, divulgada no auge da “Escola de Cara Nova”, trouxe uma bibliografia formada basicamente por materiais institucionais oficiais, muitos deles publicados em anos anteriores à reforma, como foi o caso dos textos pertencentes à Série Idéias que começou a ser publicada em meados da década de 80 e a Série Argumentos do início dos anos 90, ambas produzidas pela Fundação de Desenvolvimento da Educação e pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, ligadas à SEE. A Série Idéias aglutinou artigos dos principais educadores brasileiros comprometidos com a democratização da escola pública, entre eles textos que versavam sobre a construção do projeto político pedagógico, o trabalho coletivo, a formação continuada, o planejamento de ensino e as questões curriculares, a organização do trabalho docente e novas formas de avaliação. Mas, além destes artigos, a retórica da reforma também estava presente mediante os manuais da “Escola de Cara Nova”, as Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo para o período de 1995 a 1998 e um material institucional publicado pela Fundação Carlos Chagas que trazia um artigo sobre repetência escolar de autoria da secretária Rose Neubauer e de Claúdia Davis publicado em 1993.

Essa bibliografia era pertinente ao contexto vivenciado pela reforma e as novas exigências feitas às escolas que deveriam, entre outras coisas, elaborar o projeto político pedagógico, aprimorar o processo de recuperação da aprendizagem e “assimilar” a organização por ciclos de aprendizagem e a progressão continuada.

A Resolução publicada em 1997 seguiu, de certa forma, a bibliografia anterior, apesar de ser mais enxuta. Entre os materiais estavam novamente os publicados por instituições públicas, como a Série Idéias e a Série Argumentos. Em relação a esta última foi solicitado um número em especial, publicado em 1994, que trabalhava com a idéia de uma escola em movimento em que alunos e professores teriam novos papéis a desempenhar. Os manuais da “Escola de Cara Nova” continuaram a ser exigidos como bibliografia necessária, bem como o

artigo sobre repetência de autoria da secretária. A novidade ficou por conta de um livro de Jussara Hoffmann sobre avaliação do ensino.

Na terceira resolução relativa à função de professor coordenador, publicada em 2000, diferentemente da anterior, a bibliografia incluiu uma grande quantidade de documentos institucionais e oficiais a serem estudados, entre eles, a própria LDB, as Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, os temas transversais abordados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, alguns volumes da Série Idéias, os manuais da Escola de Cara Nova, materiais específicos sobre as classes de aceleração e estudos avaliativos comparativos referentes aos anos iniciais da reforma educacional.

Nesta resolução, além dos materiais oficiais foram sugeridos também artigos publicados pela Fundação Carlos Chagas – Rose Neubauer e Claudia Davis (1993) e Zilma de Oliveira (1998) - e materiais publicados pelo CENPEC[86], uma ONG que tem desempenhado forte papel de consultoria educacional no estado de São Paulo. Também chama atenção a grande quantidade de livros e autores sugeridos pela resolução, tais como: Aquino, Busquets, Coll, Dalbén, Gonzalez, Hoffmann, Maia, Mello, Passos, Perrenoud, Prado Souza, Veiga. Entre os assuntos abordados pelos livros estavam os conflitos em sala de aula e as relações família/escola, os temas transversais, os conselhos escolares e as experiências de gestão colegiada e o construtivismo, mas o grande mote era a novamente avaliação.

Boa parte das obras sugeridas pela resolução 35/2000 era recente, tendo sido publicadas pós-reformas educacionais no país, com destaque para os ‘mentores’ europeus das reformas educacionais brasileiras, entre eles, César Coll (que participou ativamente do processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais) e Philippe Perrenoud, defensor das competências. A grande exigência de leitura talvez se explique pelos resultados

[86] CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

negativos que já estavam sendo apresentados em relação aos anos iniciais da reforma ou, ainda, tenham sido uma tentativa de minimizar a resistência dos professores às medidas reformadoras, colocando os novos PCs como arautos da progressão continuada e das novas tendências avaliativas, bem como defensores da pedagogia das competências e do fortalecimento das relações entre família e escola.

Por sua vez, a resolução publicada em 2006, durante a "Escola do Acolhimento" não apresentou uma bibliografia geral a ser utilizada como parâmetro na seleção dos professores coordenadores. A escolha dos textos, documentos, livros e artigos ficaram a cargo das Diretorias Regionais de Ensino numa demonstração de "descentralização" das ações pedagógicas[87]. Sob nosso ponto de vista, tal fato é mais uma demonstração da minimização dos conteúdos e da superficialidade de uma política educacional que supervalorizou o afeto, as competências e o pragmatismo em nossas escolas.

A recente reforma intitulada "São Paulo Faz Escola" alterou o processo de seleção dos professores coordenadores e também a bibliografia apontada como básica para a realização da prova. Apresentando-se como uma "revolução" na educação paulista, a atual reforma aponta que irá centrar esforços na questão curricular e isso se evidencia nos textos, artigos e documentos relacionados na bibliografia. Entre os documentos oficiais destacam-se as "bíblias" da atual reforma: o Caderno do Gestor, as propostas e diretrizes curriculares recém editadas e as orientações para as atividades a serem realizadas pelos professores durante o período de recuperação, nos 45 dias iniciais de aula na rede paulista. Além disso, houve referência a um único número da Série Idéias e da Revista Acesso voltada para a utilização das novas tecnologias.

[87] Logo depois de publicada essa resolução participamos do processo seletivo em uma Diretoria Regional de Ensino do interior paulista que incluiu na bibliografia um livro do secretário Gabriel Chalita – "Educação: a solução está no afeto". Uma demonstração do personalismo e da superficialidade que atingiu a educação paulista neste período.

Os artigos sugeridos pela atual reforma fazem parte de livros e revistas relacionados ao campo educacional. Entre os autores citados, apesar da presença de Azanha, Castro e Berger, há grande destaque para Namo de Mello[88] com seis artigos e Lino de Macedo com sete artigos de livros e revistas, além de um capítulo de um livro organizado pela atual secretária da educação. Entre os artigos há uma tendência generalizada para a defesa da pedagogia das competências, para o desenvolvimento de projetos e para novos modelos de gestão educacional, tudo em consonância com as exigências do mercado. As propostas apresentadas pela atual gestão nos colocam frente a um movimento de intensificação das políticas neoliberais que defendem a redução do papel do Estado, as políticas avaliativas, a regulamentação externa e a pedagogia das competências. Ou seja, há agora uma abordagem mais explícita que deverá ser implantada para viabilizar o pacote de reformas.

De maneira geral, o que se observa no desenvolvimento legal da função é uma maior proximidade com os elementos presentes na administração gerencialista e performática que vem dominando o governo paulista desde meados dos anos 90. A "Escola de Cara Nova deu lugar à "Escola do Acolhimento" que, por sua vez, foi substituída pelo pacote "São Paulo Faz Escola". Novos rótulos, velhas políticas, pois o que vemos é o refinamento de propostas de cunho neoliberal que são sugeridas pelos órgãos internacionais e implantadas, pelo menos em parte, pela nova secretária da educação que as apresenta com a promessa de "salvação da colheita".

Nesta "nova colheita", apontada pela atual secretária na apresentação do Caderno do Gestor (São Paulo, 2007) como *"um divisor de águas para a educação paulista"*, o PC terá um papel fundamental na *"constituição de um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino"*, afastando-se significativamente a função dos anseios do magistério e aproximando-a dos mecanismos de poder e controle do sistema educacional. A

[88] Zibas (2005b, p. 1071) afirma que Guiomar Namo de Mello sofreu uma pioneira mutação político-ideológica nas décadas finais do século XX, transformando-se em grande defensora da mudança do papel do Estado na educação.

resolução publicada na atual reforma também alterou um aspecto fundamental na função: a remuneração do professor coordenador. Antes, o salário do PC era idêntico àquele recebido por outros professores em um mesmo nível de carreira. Pelas novas regras, ele passará a ter um salário equivalente ao do diretor de escola, portanto, cria-se uma hierarquia salarial que distingue os PCs dos demais professores.

Shiroma e Campos (2006), analisando o papel dos diretores catarinenses na administração gerencial, afirmam que eles assumem o papel de gerentes executivos na implementação das reformas. No caso do Estado de São Paulo, acreditamos que esse papel também está relacionado ao professor coordenador. Enquanto os diretores se ocupam com os aspectos burocráticos e com a captação de recursos, são os PCs que agora deverão promover a mudança na cultura escolar, uma mudança voltada para os elementos determinados externamente e necessariamente impositivos. O tipo de liderança que os PCs deverão exercer nas escolas é uma necessidade do modelo gerencialista:

> Tal vez el elemento más crucial del uso del gerencialismo en las escuelas este en la creación de un tipo particular de liderazgo que es delineado para desempenar un papel central en el rediseño del sector publico que deja la dirección política para el centro, pero la responsabilid por su implementación para la periferia. En este proceso, el aspecto central del liderazgo local es reducido a una mera función técnico-racional. (SHIROMA E CAMPOS, 2006, p. 226)

Com a mesma base de atuação dos secretários anteriores, a atual reforma continua a neglicenciar a “voz” dos professores. No entanto, dessa vez a negação da cultura escolar é mais explícita e assumida pelo poder público. A chamada “criação”, como se fosse algo totalmente novo, da função de professor coordenador, e as novas funções atribuídas a ela deixam evidentes os propósitos reformistas. A análise da legislação nos permite acreditar que está ocorrendo um aprimoramento das questões relativas ao controle do trabalho do professor em sala de aula. Este controle se expressa, entre outras coisas, pela aplicação de avaliações externas, pelo envio de projetos formatados sem a discussão docente, pelo planejamento

centralizado, pela imposição do modelo das competências e pela atuação do professor coordenador como disseminador das propostas oficiais.

Infelizmente, parece que as novas políticas colocam a função de professor coordenador, símbolo da democratização das relações de trabalho, em um beco sem saídas. Depois de alguns avanços, o que vemos é um retrocesso em relação ao fato do professor ser sujeito de seu próprio trabalho. Sujeito e ao mesmo tempo objeto de controle, a função adquire novas atribuições, afastando-se gradativamente dos ideais progressistas gestados nos anos 80. Assim como as políticas neoliberais se apropriaram de outras bandeiras progressistas, tais como a autonomia e a gestão participativa, transformando-as em mecanismos de controle e regulação, talvez o mesmo esteja ocorrendo com a função de coordenação pedagógica.

Tal situação comprova a hipótese levantada durante o mestrado (Fernandes, 2004) de que o professor coordenador estaria atuando como um "gerente" na implementação das reformas educacionais no âmbito das escolas. A utilização da função como mecanismo de cobrança das propostas oficiais pode estar associado ao grande descontentamento dos professores em relação à função, conforme explicitam a seguir nossos trinta entrevistados ao avaliar o trabalho realizado pelos PCs nas escolas públicas estaduais paulistas.

4.2 - A "voz" dos trinta professores entrevistados sobre a coordenação pedagógica e o trabalho do professor coordenador

Inicialmente é importante considerar que os trinta professores entrevistados foram unânimes em afirmar que a coordenação pedagógica é uma função de extrema importância em nossas escolas. Eles consideram a criação da função de PC uma grande conquista do magistério, como evidencia uma das professoras:

> *Eu acho que é extremamente importante o trabalho da coordenação. Foi, sem dúvida alguma, uma grande conquista que tivemos. É o coordenador que articula o*

> *trabalho na escola. O professor chega na escola às 7 horas, ele trabalha na sala de aula, sozinho com seus alunos, esse é o seu mundinho. É o coordenador que vai integrando os professores, estabelecendo a comunicação. O coordenador une o grupo, quando a escola fica sem a coordenação eu sinto que o professor fica meio desamparado, a gente não sabe ao certo do que está acontecendo, porque a gente tem o momento de intervalo na sala dos professores, mas não dá para falar com todo mundo, é o tempo que você vai no banheiro, come alguma coisa... Eu acho que o coordenador nesse tempo conversa, passa algumas informações, deixa os recados, ainda que por escrito. Ele articula o grupo, a gente fica sabendo das coisas por meio dele. (P. 1)*

Por outro lado, parte considerável dos professores que participaram das entrevistas ignora aspectos específicos previstos legalmente para o trabalho da função no contexto das reformas. Foram várias as resoluções publicadas sobre o trabalho do PC e os professores afirmam desconhecer as atribuições legais desta função[89]. As atribuições legais explicitadas inicialmente na Resolução SE n. 28 de 04 de abril de 1996 e complementadas pelas Resoluções 76/1997, 35/2000 e 66/2006[90], não são conhecidas por onze de nossos trinta entrevistados (37%). A leitura das atribuições do PC parece não ter sido alvo de discussão nos momentos de HTPC, de eleição ou mesmo de avaliação anual de desempenho da função, o que acarreta alguns equívocos no dia-a-dia da escola, como nos confirma uma das professoras:

> *"Ninguém nestes momentos pega o papel, a lei, e discute as atribuições do coordenador, fala as atribuições são estas, o coordenador tem que fazer tal coisa. A gente, pela experiência, supõe o que o coordenador deve fazer, mas não sabemos quais são todas as atribuições legais. Eu penso que essas atribuições deveriam ser discutidas, porque nós não sabemos ao certo o que o coordenador deve fazer e isso pode até acarretar em uma avaliação equivocada. Por exemplo, cuidar da disciplina é atribuição do coordenador? Quando o professor manda aluno e ele não resolve o professor já fala: este coordenador não está fazendo nada. Mas eu não sei se isto é atribuição dele ou não, porque se não é ele não pode ser julgado por isso. Então precisa ser mais esclarecido quais são estas atribuições". (P 2).*

[89] É importante dizer que o desconhecimento das atribuições legais não impediu que os professores analisassem criticamente o trabalho dos PCs, pois nossos entrevistados eram professores experientes e em condições de avaliar o que se espera da função.

[90] Resoluções que já haviam sido publicadas no momento das entrevistas com os professores. Posteriormente, uma nova Resolução (SE 88/2007) foi publicada com novas atribuições para a função.

Os dezenove professores (63%) que afirmam ter conhecimento das resoluções relativas à função, também apresentam elementos que confirmam a ausência de discussão coletiva no interior das escolas acerca da legislação que trata das atribuições dos PCs:

> *"Já fui coordenadora por isso sei. No dia-a-dia as atribuições não são discutidas, a gente acaba se envolvendo no cotidiano da escola, os problemas das salas de aula, os problemas com os alunos (...), tantas cobranças que acaba ficando tudo muito perdido, não sobra tempo para discutir as atribuições". (P 28)*

Com a quase inexistência de discussões coletivas em relação às atribuições do professores coordenadores[91], como é possível encontrar um número relativamente alto (dezenove professores) de conhecedores da legislação? A própria fala dos professores apresenta a resposta: os que conhecem a legislação já ocuparam algum cargo ou função na rede pública ou privada de ensino, ou seja, já tiveram alguma experiência de liderança e desta forma realizaram a leitura e a discussão do documento legal, salvo a situação de dois professores que durante a década de 90, quando a função foi estendida e regulamentada na rede pública de ensino, faziam parte da diretoria do maior sindicato da categoria (Apeoesp) e, no interior da instituição, realizaram uma profunda discussão sobre o papel do PC.

É importante registrar que três professores dos que conhecem as atribuições legais apontam que não há interesse por parte de alguns diretores em discutir o trabalho do PC porque, muitas vezes, os ocupantes da função deixam de realizar suas tarefas junto aos professores para fazer atividades que competem à direção:

> *"A escola, não sei as outras, mas a minha não tem preocupação em discutir quais as atribuições do PCP, o que ele deve ou não deve fazer. Talvez não seja interessante nem para o diretor discutir isso porque pode mexer com coisas que já estão cristalizadas, como é o caso do desvio de função. Muitas vezes o PCP faz às vezes do diretor". (P 11).*

> *"...discutir mesmo qual é o papel do coordenador a gente não vê, em nenhuma escola que eu trabalho eu vejo alguém dizer o coordenador tem essa, essa e aquela função, mesmo porque se o diretor esclarecer qual é a função do coordenador vai*

[91] Entre os dezenove professores que conhecem as atribuições legais do PC, apenas cinco (sendo quatro na Diretoria de Araraquara), afirmaram conhecer as determinações das Resoluções através de discussões realizadas no interior das escolas, o que confirma ser pouco comum este tipo de prática no cotidiano escolar.

> *prejudicar ele mesmo porque ele transfere muitas atribuições da direção para o coordenador, então tem um jogo de interesses por parte do diretor também". (P 9)*

Mas, se há dificuldades nas escolas para se colocar em discussão o trabalho do professor coordenador, ela não é generalizada. Algumas escolas optam por colocar a função no centro do trabalho coletivo e os frutos dessa ação parecem recair sobre a equipe escolar de maneira geral. É importante ressaltar que na Diretoria de Araraquara duas professoras afirmaram que na escola em que trabalham é prática rotineira nos encontros coletivos a discussão das atribuições e a avaliação do trabalho do PC. Justamente na escola em que atuam essas professoras é que recebemos a indicação do PC que estava na ativa naquele momento como detentor de um trabalho bem sucedido, o que nos leva a pensar que discutir as atribuições é um fator importante para se refletir sobre o papel que o professor coordenador tem nas escolas e ao mesmo tempo é um elemento que permite ao PC se auto-avaliar e melhorar suas ações cotidianas junto aos professores[92].

O que é um trabalho bem sucedido na coordenação pedagógica? Essa foi uma pergunta feita aos nossos professores e a resposta por eles oferecida demonstrou muita lucidez sobre a escola em que trabalham e sobre a função de coordenação pedagógica. No entanto, as respostas foram direcionadas, muitas vezes, em função do que eles esperam que a coordenação realize, do que ela deveria ser, muito mais do que aquilo que eles observam ser feito no dia-a-dia das escolas. Assim, eles fizeram uma análise sob o ponto de vista de um coordenador ideal, um coordenador que de fato cumpra o importante papel que historicamente os professores reivindicaram. As respostas apresentadas foram analisadas e categorizadas e podemos afirmar que elas se aproximam do ideário progressista, das demandas antigas dos

[92] Durante as entrevistas que foram realizadas na escola pudemos observar que o trabalho coletivo era bastante marcante e constatamos que ele é fruto de um trabalho prioritariamente voltado para o fortalecimento da articulação entre os docentes. A equipe escolar era bastante estável e os HTPCs eram realizados em conjunto, obrigatoriamente. Esta foi a única escola, entre as que observamos, que tinha uma semana de prova organizada pela coordenação pedagógica em torno de temas centrais estabelecidos pelos professores. Além disso, havia também um trabalho intensivo em cima dos indicadores apresentados pela escola nas avaliações externas.

professores, muito embora, ocorram alguns exageros em relação à idealização de um PC "perfeito" que, considerando as condições atuais, dificilmente existirá.

Um primeiro item apontado pelos entrevistados como indicador de uma ação bem sucedida na coordenação é a articulação do trabalho pedagógico. Vinte e cinco professores (83%), divididos quase equilibradamente entre as três Diretorias, apontaram a importância da atuação do PC para garantir a articulação coletiva no interior das escolas. Como já salientamos, o trabalho do professor coordenador foi uma medida aceita sem grandes resistências nas escolas e no movimento sindical, pois implicava a articulação do trabalho coletivo, uma bandeira progressista e uma necessidade antiga dos professores. Talvez daí decorra a importância atribuída ao trabalho do PC, quando os entrevistados se referem ao fato desta função servir para integrar, unir, promover o trabalho interdisciplinar, reunir os professores por áreas, ou como tantas vezes foi lembrado pelos professores, o coordenador é o "elo" que liga os diferentes sujeitos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem:

> *"O coordenador deve ser aquele que integra, aquele elo entre os professores". (P 14)*

> *"Eu acho que o bom coordenador é o elo entre o professor-direção, professor-professor e professor-aluno. Ele cuida desta parte pedagógica mesmo". (P 3).*

A ação articuladora é muito valorizada pelos professores, principalmente frente à necessidade do PC em reunir os professores por áreas do conhecimento ou em viabilizar projetos coletivos. Vale destacar que as respostas aparecem quase sempre no 'condicional' – "seria aquele que...", "isso seria ideal...", "é preciso que"...

> *"Uma coordenação satisfatória seria aquela que nos trouxesse material, que trouxesse informações para o professor, que viabilizasse reuniões entre as áreas, que ele propusesse trabalhos disciplinares e coordenasse esses trabalhos interdisciplinares". (P 22)*

> *"A ele cabe fazer a interdisciplinaridade e ele tem que ver a importância de todos os conteúdos e respeitá-los dentro de sua especificidade e de repente você está*

> *desenvolvendo um tema e ele pode ajudar, você pode trabalhar com a sua colega, ela está fazendo tal coisa, é um trabalho assim que nós precisaríamos. Isso seria o ideal na coordenação, seria ele ter uma formação para ir amarrando os conteúdos e não ser um aventureiro na coordenação". (P 30)*

Juntamente com a necessidade de articulação do trabalho pedagógico, aparece referência às ações que o PC realiza no sentido de subsidiar os professores nas atividades docentes. Entre os professores entrevistados, vinte deles (67%) valorizaram a atuação do PC em relação ao apoio e orientação pedagógica para enfrentar o isolamento do trabalho docente. A atuação positiva do professor coordenador neste sentido é vista como uma maneira de auxiliar e melhorar o trabalho em sala de aula. É a partir do acompanhamento do PC que, segundo nossos entrevistados, é possível refletir sobre o próprio trabalho e buscar novas alternativas para a atuação junto aos alunos. Eles indicam que é o PC que, mediante maior disponibilidade de tempo para o estudo e para a atualização, poderia ajudar o professor em sua prática cotidiana:

> *"O bom coordenador deveria ser um apoio para os professores, aquele que os professores. procurassem para pedir uma ajuda sobre aluno, pedir uma sugestão de um livro para ler, sabe aquele apoio quando você não sabe o que fazer? Esse profissional poderia ajudar neste sentido, ele daria um apoio, uma ajuda, um diálogo que a gente normalmente não tem, a gente erra, continua e ninguém vê, ninguém diz: olha que trabalho bacana a fulana faz. Não tem assim esse retorno e nem uma orientação, então na verdade cada um faz o que quer, é um trabalho meio solitário o do professor". (P 10)*

> *"Ele deveria ser aquele que a partir de uma proposta do grupo deveria discutir, buscar soluções, desenvolver projetos, discutir algo quando há um entrave com alguma classe, discutir formas de organização da sala. Eu acho assim que a coordenadora deveria atender o professor, mas não na disciplina, na parte pedagógica. Assim, ela deveria ficar em um local com recursos disponíveis para pesquisar e para poder ajudar o professor: olha eu encontrei esse material que pode ajudar nas suas aulas.Ela precisaria ter tempo para estudar e organizar as discussões, para conversar com o professor quando ele precisar, porque elas não têm tempo para você, discutir coisas interessantes, socializar as experiências entre os professores..". (P 16)*

É importante ressaltar que os entrevistados atribuem um papel importante ao PC também no acompanhamento dos novos professores. Segundo eles, essa tarefa faz parte do trabalho do professor coordenador bem sucedido, mas está ocorrendo com pouca freqüência

nos dias atuais. O apoio da coordenação no início da carreira docente é importante na visão de nossos entrevistados para suprir algumas lacunas tanto de formação quanto em relação às questões burocráticas/organizacionais que envolvem o trabalho nas escolas:

> *"O bom coordenador também deve orientar os novos professores. Os professores novos que estão chegando aqui não sabem nem preencher um diário de classe, a universidade não dá estas orientações, ele não sabe o que é dia letivo, dia não letivo, então o coordenador tem que acompanhar, tem que orientar". (P 2)*

> *"Eu acho também que um papel importante que os coordenadores tem para desempenhar é acompanhar, ajudar esses professores que estão chegando, que não tem prática. Isso é algo que o coordenador não faz na escola pública e nem na escola particular". (P 16)*

Uma professora se refere à necessidade do PC acompanhar os novos professores usando a sua própria trajetória docente iniciada nos anos 1970 como referência:

> *"No meu primeiro ano como professora eu fui privilegiada porque eu comecei a dar aulas em uma escola que tinha uma coordenadora pedagógica, poucas escolas tinham e lá tinha e eu tive a sorte de ter muita ajuda da parte dela, ela foi muito importante. Sabe aquela situação de eu não sei como eu faço isso, eu não sei preencher isso, eu não sei como lidar como isso, ela me ajudou muito, por isso eu sempre penso em como seria importante se os professores coordenadores fizessem isso com o pessoal que está chegando". (P 30)*

À articulação do trabalho pedagógico e à ajuda oferecida aos professores se soma o papel do professor coordenador no aperfeiçoamento e atualização docente. Dezesseis entrevistados (53%) citaram que este é um elemento característico do trabalho bem sucedido do PC. Na perspectiva dos professores, o aperfeiçoamento e atualização docente não se referem apenas a um aprofundamento teórico, mas é importante o PC cuidar também da parte metodológica, oferecendo sugestões de atividades práticas a serem desenvolvidas com os alunos:

> *"Tem que ajudar o professor a selecionar materiais, tem que apontar os materiais que podem ajudar o professor na sua prática. Então eu acho assim que tem que aproximar o professor dessas coisas. Tem que dizer: "olha pessoal chegou isso, chegou aquilo..." ele tem que ajudar os professores". (P 5)*

> *"Eu acho que não é só fazer a discussão teórica, não é só pegar textos e ficar lendo, é ajudar na questão prática mesmo porque a gente está perdido mesmo, nós estamos em um campo de batalha". (P 3)*

A atuação dos PCs na formação continuada dos professores é vista como atividade privilegiada por 53% de nossos entrevistados. Esses professores apontaram também a importância de que a formação e a atualização em serviço sejam realizadas a partir de uma base diagnóstica que considere os problemas e necessidades reais das escolas:

> *"Ele tem que ter conhecimento dos objetivos da escola que coordena. Ele é pedagógico, é isso que ele tem que fazer e para trabalhar o pedagógico é preciso conhecer os professores que a escola tem, quando ele conhece os professores da escola ele tem condições de saber quais são as áreas que mais precisam de atenção, que tipo de trabalho precisa ser feito, ele tem condições de estabelecer parcerias com os professores. Quando ele conhece os professores eu acho que ele tem maiores possibilidades de fazer um bom trabalho porque ele fica sabendo onde estão as lacunas de formação, onde estão as maiores necessidades e com isso é possível ele estabelecer metas para serem atingidas". (P 5)*

Um item que compõe as atribuições legais da função de PC, mas que não é evidenciado com muita força pelos entrevistados, é a articulação da escola com outras instâncias do sistema educacional, tais como as Diretorias Regionais de Ensino e a própria Secretaria da Educação. Apenas seis professores (20%) apontaram tal articulação como traço de um trabalho bem sucedido. Talvez isso tenha relação com o fato dos professores não aceitarem com facilidade que a função, tão esperada e reivindicada, seja utilizada como mecanismo de implementação das reformas impostas pelo sistema educacional. Assim, apesar de constituir-se como uma atribuição legal da função, os professores não vêem esse fato como importante para a realização de um bom trabalho nas escolas.

A avaliação do trabalho bem sucedido na coordenação é pautada, principalmente, pela valorização das atitudes profissionais demonstradas pelos ocupantes da função. Tal fato nos chamou atenção, pois imaginávamos inicialmente, até por conta da literatura conhecida, que as atitudes/traços pessoais teriam um peso maior na condução dos trabalhos do PC em relação às atitudes profissionais (articulação, formação, acompanhamento de professores, entre outras). Voltando à literatura específica sobre a coordenação pedagógica, encontramos em Christov (2001) e Bruno (2006) afirmações que dão conta de que os saberes interpessoais são

mais importantes para a atuação do PC que os saberes pedagógicos[93]. Bruno (p. 14) chega, inclusive, a afirmar que *"o sucesso e a efetividade (ou o mais absoluto fracasso) da atuação junto à comunidade escolar depende sobremaneira da qualidade das relações que esse profissional constrói com seu grupo"*.

Percebemos que há aí uma diferença em relação aos dados obtidos por meio de nossas entrevistas em que os professores não negam a importância dos saberes interpessoais, mas eles são categóricos ao afirmar que o conhecimento, o saber pedagógico, é mais importante na condução dos trabalhos que as características pessoais (ser amigo, simpático, solícito etc.) dos PCs. Eles se referem à necessidade do coordenador ter ética profissional, ser democrático, ter liderança ou ser responsável e comprometido com o trabalho, mas elas são poucas vezes lembradas quando o professor se refere às características do bom coordenador. Uma única característica pessoal foi mais fortemente citada pelos professores, a saber, 30% dos entrevistados apontam que o PC bem sucedido é aquele que sabe se posicionar diante das situações, que sabe tomar atitudes adequadas frente ao grupo quando ocorrem conflitos e problemas cotidianos. No entanto, os próprios professores relacionam essas atitudes adequadas à formação do PC.

Como já dissemos anteriormente, a grande novidade da Resolução 28/1996 e das resoluções posteriores foi, além de garantir na prática aquilo que já se anunciava legalmente[94], permitir que qualquer professor com mais de três anos de exercício no magistério paulista pudesse exercer a função de PC, independentemente de sua formação inicial, o que o desobrigava tanto de ser formado em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar quanto de acumular uma larga experiência profissional. Se por um lado a não exigência da

[93] É importante ressaltar que as pesquisas realizadas por Christov (2001) e Bruno (2006) tiveram como sujeitos os próprios PCs, enquanto que nossas entrevistas focaram a opinião do professor, bem sucedido e experiente, em relação a coordenação pedagógica. É possível que as representações que os professores e os PCs têm em relação à função sejam bastante diversas e, talvez, isso explique porque há nas escolas um descontentamento latente com o trabalho realizado pela função nos últimos anos. É provável que o PC acredite que o professor espere algo por seu trabalho e que esse desejo seja diferente daquilo que o professor realmente espera da função.

[94] Desde o Estatuto do Magistério aprovado no início da década de 70 já se esperava a regulamentação da função de professor coordenador.

formação pedagógica democratizou o acesso dos professores à coordenação pedagógica, por outro lado permitiu que muitos professores assumissem a função sem ter um claro entendimento das questões pedagógicas que permeiam o cotidiano escolar (didática, currículo, avaliação, legislação, gestão escolar etc.).

Diante deste aspecto surgiu uma indagação: como deve ser a formação do PC? Apesar de ser uma pergunta aberta e genérica, as respostas que os professores apresentaram apontaram quase que por unanimidade (97% dos professores) a necessidade do PC ter um conhecimento ou um saber pedagógico para atuar na função, reforçando que o professor coordenador é um parceiro, mas não pode ser um "igual":

> *"Ele precisa saber mais que o professor" (P 16)*
>
> *"É necessário alguém que saiba formando o outro" (P 18).*
>
> *"Quando a gente vota para um determinado coordenador a gente espera que ele saiba mais do que a gente porque não adianta ter alguém igual a gente no conhecimento, ele tem que ter argumentos para mostrar para a gente aonde estão os erros, para ajudar". (P 10)*

Os entrevistados apontam que é imprescindível a presença de uma boa formação para a atuação positiva do PC. Nossos entrevistados afirmam que essa "boa" formação vem da licenciatura e do estudo contínuo ao longo do exercício profissional. Mais da metade dos entrevistados (57%) se refere à necessidade do PC estudar constantemente: *"Não dá para ser coordenador sem estudar"* (P 12) ou então, *"é muito pouco exercer a coordenação apenas com que aprendeu na licenciatura, ele precisa de mais, ele precisa estudar sempre"* (P 27).

Na opinião dos entrevistados, mais do que dominar um conhecimento específico, o PC precisa de conhecimento pedagógico na condução das atividades de articulação, acompanhamento, aperfeiçoamento e atualização dos professores[95]. Eles confirmaram a importância do saber pedagógico, um conhecimento mais amplo que possa permitir ao

[95] Logo no início da criação da função, a Apeoesp (1996, p. 8) já alertava para o fato de que ser *"ser professor-coordenador é diferente de ser professor"* e apontava a necessidade de aprimoramento do conhecimento pedagógico dos PCs para uma maior compreensão do universo escolar.

professor coordenador fazer uma leitura do mundo em que vive e compreender a educação em relação ao contexto social e econômico mais amplo:

> *"O coordenador tem que ter leitura de mundo, o conhecimento específico quem tem que ter é o professor, mas se o coordenador tem leitura de mundo, uma visão ampla dos aspectos educacionais, da importância da educação, ele consegue conversar, discutir, oferecer propostas para todas as áreas, ele identifica os objetivos, a importância das disciplinas! Ele não precisa dominar as áreas, saber os conteúdos específicos de cada disciplina para ser um bom coordenador". (P 1)*

> *"Uma boa formação garante a ele acesso a coisas que não dizem respeito apenas ao conteúdo específico, mas permite que ele tenha acesso a todo um conhecimento pedagógico, a um conhecimento que ele precisa ter para dar conta das situações que cotidianamente acontecem na escola, ele precisa ajudar a resolver coisas que o professor não tem um preparo para fazer, às vezes ele ajuda a fazer o trabalho de um psicólogo, de um assistente social. Então, um coordenador bem formado sabe como fazer essas coisas e quando ele não sabe, ele sabe como ir buscar, onde ir buscar, o que ele tem que consultar. Então o coordenador bem formado, não só no conteúdo específico, mas com uma visão geral de escola, consegue fazer bem melhor o seu trabalho". (P 4)*

Como provoca um professor:

> *"Em qualquer ofício a formação é importante, desde a florista, até o poeta, passando até pela profissional do sexo, pelos professores, pelos coordenadores. Nós somos o que pensamos, se você tem uma boa formação é importante, pois de alguma forma você conduz as coisas com um certo grau de simplicidade e de sofisticação, você luta mais pelas coisas, você é mais justo". (P 24)*

A deficiência na formação, seja ela relacionada à formação inicial ou até mesmo à formação continuada que em São Paulo não se apresenta de forma planejada, dificulta a atuação do professor coordenador pedagógico no cotidiano escolar, dificultando a concretização do trabalho de interlocução entre os diferentes sujeitos escolares. Todos os entrevistados destacaram a importância da autoridade pedagógica o que, segundo eles, difere de autoritarismo e abuso de poder. Na opinião dos entrevistados, os PCs bem formados são os que têm autoridade pedagógica, pois eles conseguem convencer os professores através do conhecimento e não da imposição:

> *"Sem ter conhecimento ele não tem autoridade pedagógica nenhuma para conduzir o grupo de professores". (p. 10)*

> *"Quando ele tem uma boa preparação ele consegue as coisas sem precisar impor nada". (P 13)*

> *"Ele tem que ter uma bela formação e uma experiência para ter o respeito dos professores que ele vai cuidar. Ele tem que ter autoridade para coordenar, você pode até não concordar com ele, mas quando ele tem formação você respeita, é como o professor, se ele não tem uma boa formação e uma experiência, os alunos vão detonar, eles não vão respeitar, entendeu?" (P 26)*

Por outro lado, os professores criticam os procedimentos das reformas educacionais em relação à escolha dos PCs, pois, segundo eles, ocorre uma minimização da formação a ser apresentada, acarretando em problemas posteriores para as escolas:

> *"Eu acho que não é qualquer um que faz uma provinha na DE e que apresenta um projeto na escola que pode ser coordenador, ele tem que estar preparado! O que a gente vê muito é coordenador que não entende do pedagógico, não entende do contexto sócio-político, não entende de legislação. Aí você pergunta alguma coisa e ele sempre responde não sei. Quando ele não tem conhecimento pedagógico ele não tem autoridade. Ele tem ter conhecimento para convencer os professores, não é só levar um texto e ler por ler, ele tem que justificar, mostrar porque é importante, fazer as relações e isso ele só faz quando ele sabe". (P 16)*

Entre os entrevistados que apresentam a necessidade de que o PC tenha uma boa formação, quatro sujeitos destacam também a importância da formação política aliada à pedagógica. É interessante notar que esses quatro professores, mesmo pertencentes a diferentes Diretorias de Ensino, tiveram no passado uma vinculação muito forte com o sindicato, atuando como importantes lideranças sindicais, o que talvez explique a forte presença da análise política no discurso em relação à formação do PC:

> *"Um coordenador sem uma formação mais ampla vai se resumir a cumprir apenas as suas obrigações imediatas e a função não pode se reduzir a isso. A coordenação tem que se constituir em algo maior, ele tem que exercer o seu papel que é um papel político que tem que ser exercido dentro de uma escola que também tem uma função social. Se o coordenador é engajado em algum movimento social, de qualquer ordem, aquela escola vai ser diferente, ela vai ter uma função social que vai fazer diferença naquela região, naquela cidade". (P 7)*

Em virtude da grande referência ao chamado conhecimento pedagógico, que também apareceu nas entrevistas iniciais utilizadas como pré-teste, optamos por incluir uma questão sobre a necessidade ou não do PC possuir graduação em Pedagogia. A legislação específica

não exige a titulação em Pedagogia, mas ela faz a diferença no trabalho do PC? É da graduação em Pedagogia que viria o que os professores chamam de conhecimento pedagógico? De acordo com vinte e um de nossos professores (70%) o conhecimento ou saber pedagógico é muito mais amplo que um curso e a apropriação deste saber não se dá necessariamente através da freqüência às aulas de Pedagogia ou de uma certificação.

O que nossos entrevistados confirmam é a importância do interesse do PC pelo mundo da educação, um interesse que o leva a buscar o conhecimento em diferentes espaços e lugares. Além disso, eles colocam em questionamento a fragilidade dos cursos e certificados em Pedagogia, obtidos normalmente por meio de cursos de complementação realizados durante os finais de semana:

> *"Eu acho que o conhecimento pedagógico é necessário, mas este conhecimento a gente não consegue apenas no curso de Pedagogia. Tem gente que faz um péssimo curso de Pedagogia e que só tem o diploma, não tem o conhecimento. E há outras pessoas que mesmo sem ter um diploma em Pedagogia lêem bastante, participam das discussões, conhecem legislação, conhecem as teorias educacionais. Então é um conhecimento que extrapola um curso em si, é mais amplo. E é claro que ter esse conhecimento mais amplo é fundamental para quem atua como PCP". (P 11)*

> *"Eu acho que o conhecimento pedagógico independe da formação em Pedagogia. Existe um trecho no Lusíadas de Camões em que ele afirma que vale menos o homem douto que o homem feito de experiências, eu não me lembro bem a frase, mas é mais ou menos esse o sentido. O coordenador se passar por um curso de Pedagogia ele pode receber uma ajuda para exercer o seu papel de suporte, mas eu acho que isso não é suficiente, até porque muitos cursos de Pedagogia não são consistentes, são cursos realizados de forma vaga, realizados nos finais de semana". (P 19)*

É importante ressaltar que treze dos professores entrevistados (43%) possuem uma segunda titulação em Pedagogia e, destes, apenas três consideram importante que o PC tenha freqüentado este tipo de curso. Essa informação associada à análise que outros professores fazem sobre a Pedagogia leva-nos a refletir sobre a qualidade dos cursos que são oferecidos aos professores. Os entrevistados denunciam que muitas vezes o curso é apenas uma formalização burocrática em que a freqüência às aulas tem como objetivo maior a certificação

e não o conhecimento, sendo que a exigência de um diploma pode favorecer mais a "indústria educacional" do que a melhoria da escola:

> *"Atrelar isso (a formação) a uma titulação só faz com que interesses empresariais que rondam esse mundo acabem ganhando mundo". (P 24)*

Porém, há quem questione também os fundamentos político-pedagógicos dos cursos realizados:

> *"A formação em Pedagogia nos leva a uma reflexão até sobre o tipo de curso de Pedagogia, se o coordenador fez um curso de Pedagogia rançoso, tecnicista, hierárquico, que tipo de contribuição irá trazer para a escola, que tipo de coordenação ele irá reproduzir na escola?" (P 20)*

Quase tão importante e aliada ao conhecimento ou saber pedagógico, a experiência profissional é apontada como elemento importante para a boa coordenação pedagógica. A quase totalidade dos entrevistados (28 professores) aponta a necessidade do PC ter uma experiência docente anterior para atuar com sucesso na coordenação pedagógica, apesar da função ter a exigência de apenas três anos de trabalho na carreira. A maneira como os professores se referem à experiência, confere a ela um componente formativo, ou seja, a sala de aula, na opinião dos entrevistados, oferece ao professor um saber profissional que lhe permite ter autoridade para analisar, refletir e criticar as organizações escolares:

> *"Ele tem que saber o que é chegar na sala às 13:50, fazer chamada, dar aulas, parara parara.... preencher diário, passar matéria, dar avaliações, pensar sobre os resultados. Ele tem que passar por isso, ele tem que ter essa experiência, por isso eu digo que não só meramente passar pela sala de aula, mas é saber como a sala de aula funciona. Sem experiência ele não consegue compreender as nossas angústias dentro da sala de aula. A sala de aula é muito complicada, estar lá nas emergências cotidianas com 35 alunos não é fácil". (P 10)*

> *"Eu acho que a experiência pesa muito porque dentro de sua vivência como professora você se depara com "n" situações e quando você vai auxiliar um professor é na sua vivência como professora que você vai encontrar as referências para ajudá-lo. É nas experiências pessoais que você vai buscar uma solução, são contextos diferentes, mas você pensa o que pode ajudar, lá funcionou assim, aqui também podemos fazer de tal jeito. Se você não tem experiência não tem essa referência. A experiência também é importante porque no início da carreira você ainda está aprendendo a ter aceitação pelo grupo, aceitação pelos alunos. Então se você é muito inexperiente não sabe como lidar com essas situações". (P 15)*

Apesar dos professores valorizarem a experiência docente, eles não concordam com a idéia de que ela seja apenas acúmulo de tempo ou uma questão de anos de trabalho e aceitam a idéia de que um colega com poucos anos de experiência possa ser um bom professor coordenador. Dezessete entrevistados (57%) consideram fundamental a aprendizagem dos sujeitos em relação às circunstâncias decorrentes do próprio trabalho ou da vida e isso, para eles, deriva de uma relação única e pessoal com o tempo, um tempo que não se restringe aos momentos em que a pessoa está na escola:

> *"Eu acho que a experiência é importante, mas ela depende mais da relação do sujeito com o seu trabalho do que do tempo de trabalho em si mesmo. Tem gente que tem vinte anos de trabalho sempre fazendo a mesma coisa. Então que experiência ele tem? Outros podem ter menos tempo e uma experiência, uma vivência de situações mais rica que o outro. Acho que é o Nóvoa que fala um pouco dessa relação. Então eu acho que tem que ter um tempo mínimo porque ele precisa conhecer a sala de aula, saber como é o trabalho com os meninos, mas depois eu acho que é uma questão mais individual, ter vinte ou quatro anos depende mais de cada pessoa". (P 11).*

> *"Agora, eu acho que se três anos é muito ou é pouco é muito relativo, depende de cada pessoa, depende da escola em que ele está, depende dos problemas que surgem, depende do apoio que ele recebe ou não da direção e dos professores, depende da receptividade que o coordenador tem dentro de um grupo, depende das sugestões que ele dá, tudo conta. Tem algumas pessoas que apesar de ter pouco tempo de experiência como professor tem uma visão de mundo, tem uma experiência que às vezes não é tão grande na sala de aula, mas tem experiência de vida e isso também ajuda na hora de resolver certos problemas, são pessoas que tem discernimento, que sabem lidar com as pessoas, neste caso eu acredito que essas pessoas dão conta sim do recado sem ter muita experiência em sala". (P 4)*

Por outro lado, entre os professores que confirmaram a necessidade da experiência para o trabalho bem sucedido do PC, há referências ao fato da legislação exigir um tempo muito curto de docência para a ocupação da função. As resoluções determinam que o professor coordenador tenha no mínimo três anos de docência, mas para treze de nossos entrevistados (43%) esse tempo exigido é muito pouco porque se constitui ainda como o início da carreira docente, um momento marcado ainda por medos e incertezas por parte do professor. Na opinião dos entrevistados, a entrada na carreira docente é um momento difícil e complexo e não há condições de alguém assumir a coordenação antes de passar por esse

processo inicial. O início da carreira é visto como um "ritual de passagem" por esses entrevistados que avaliam as dificuldades que ele apresenta como porta de entrada para o mundo da educação. Para eles, somente depois de passar por esse ritual é que os professores têm condições de exercer a função de PC com mais tranqüilidade:

> *"Três anos é o mínimo, porque com três anos de trabalho você ainda está aprendendo, sempre se aprende, mas com mais experiência você tem mais segurança. Para comandar a equipe ele tem que ter experiência, porque para coordenar ele pode encontrar pessoas que tem muita mais experiência que ele, então ele pode colocar algumas coisas que o outro sabe muito mais que ele, é difícil, porque vai faltar o conhecimento necessário. E é até assim, a insegurança que você tem no início da carreira atrapalha, porque é assim, ele vai ler e vai achar que tem que fazer tudo, então isso eu não posso, isso eu tenho que fazer. Ele fica inseguro e muito preso às determinações, porque eu vejo assim que quem vai coordenar tem que tomar certas atitudes, tem que dar muitas vezes a cara a tapa, ele tem que colocar algumas coisas, ser destemido. E quem está no início da carreira tem muitos medos". (P 1)*

> *"Eu ainda acho que três anos não é suficiente. Eu com três anos de magistério não me colocaria para ser coordenador, com três anos de experiência, não! Com três anos há muitas coisas ainda a serem conhecidas. Com três anos você ainda está se adaptando, vai levar um bom tempo para ser aceito por um grupo, para entender como funciona não só a sala de aula, mas a parte burocrática, administrativa, legal de uma escola". (P 2)*

Em síntese, para nossos entrevistados, o PC bem sucedido é aquele que é bem formado, apresenta atitudes profissionais perante o trabalho e os professores, apresenta uma ampla visão dos aspectos educacionais, interessa-se pelo estudo contínuo e tem um mínimo de experiência docente. Esses elementos, na opinião dos entrevistados, são necessários para o PC lidar mais tranquilamente com as mais diversas situações apresentadas no cotidiano escolar.

Questionados sobre o fato da coordenação pedagógica ser função e não cargo efetivo na rede pública de ensino, nossos entrevistados (70%) defenderam a transitoriedade do trabalho do professor coordenador, ou seja, afirmaram que a carreira aberta (aquela que não exige concurso de efetivação) é mais democrática. O fato da coordenação pedagógica ter sido criada legalmente como uma função lhe conferia um caráter democrático[96], pois a escolha

[96]A "função" de PC também foi alvo de elogios pela AEOESP que na época da Resolução 28/96 publicou um documento afirmando que a escolha do professor coordenador através da carreira aberta atendia parcialmente a

ficava centrada na eleição pelos pares que mediante votação ofereciam a oportunidade de um professor permanecer na função até a próxima avaliação, quando o PC poderia ou não ser reconduzido ao trabalho. O momento de escolha dos PCs foi apontado como um dos poucos momentos em que a "voz" dos professores era de fato considerada nas escolas:

> *"A função tem a questão da avaliação que eu acho interessante. O professor faz a prova da Diretoria, apresenta uma proposta para o Conselho de Escola e o Conselho tem um grande poder de decisão na escolha da pessoa, o que eu acho um fato inovador porque na empresa, por exemplo, as pessoas não escolhem quem irá liderar a equipe. Eu acho que este é um dos poucos momentos que o professor é realmente ouvido, que ele tem um certo poder. Ele escolhe e se o coordenador não levar as coisas a sério, não se entender com a equipe escolar, novamente o Conselho pode avaliar e reconduzir ou não o coordenador à função. Tudo tem dois lados, há pontos favoráveis e desfavoráveis. Mas eu ainda acho que é mais positivo ser função porque se o coordenador for ruim e for cargo você terá que ficar com ele até ele se aposentar, é o que acontece com o professor, por exemplo". (P 1)*

A eleição pelos pares, com seus acertos e erros, também é elogiada pelos entrevistados que a consideram um momento importante de exercício da democracia:

> *"Eu acho que a gente ainda tem dificuldades para lidar com a democracia. Escolhemos mal? Vamos tentar corrigir na próxima eleição, vamos escolher melhor da próxima vez, a gente ainda tem dificuldade para lidar com isso e o jogo democrático ele tem erros, mas eu acredito que ele seja a melhor forma de convivência social, não tem outra. Nós temos insatisfações, mas nós temos a possibilidade de mudança, no autoritarismo as coisas são como são, não tem possibilidade de mudar nada". (P 23)*

> *"Aí, função! Não fala em cargo não (muitos risos). A gente acaba escolhendo mal, a gente acaba não discutindo as atribuições do coordenador, a gente não cobra, as coisas vão passando no dia-dia, mas com o cargo é muito mais complicado. Tem muitos cargos que a gente vê... tem supervisor, tem diretor. Com cargo ele ia se achar mais controlador ainda. Imagine o risco que a gente não correria". (P 28).*

Porém, para os entrevistados, o fato de ser função também apresenta algumas dificuldades, por isso nove professores (30%) questionaram o caráter de transitoriedade da função dentro da atual realidade apresentada pelas escolas. Segundo esses professores, por ser transitória, a função está submetida às orientações políticas momentâneas e também,

---

uma reivindicação já bastante antiga do movimento dos professores. Da mesma forma, eles elogiaram o reconhecimento da vivência escolar como espaço de constituição de competência profissional, que foi valorizada em relação a uma comprovação de habilitação academicamente adquirida. (SÃO PAULO, 1996, p. 8)

tristemente, aos abusos de poder por parte de alguns diretores que chegam a controlar o processo de escolha e de avaliação dos PCs, como denunciam alguns entrevistados:

> *"Tem muita gente colocada sem aceitação do grupo, sem que o grupo queira, tem gente colocada por parente. Mesmo que o grupo não queira, ele é obrigado a aceitar. Ele é pressionado, não tem aceitação espontânea pelo grupo. Eu já vi caso em que uma professora brigou, teve problemas com os alunos, precisou se afastar e a diretora falou tem que ficar na coordenação, vocês vão ter que colocar aí, porque faltam dois anos para se aposentar. Para tirar da sala de aula usa-se a coordenação como tábua de salvação". (P 15)*

> *"Essa relação é complicada, é um cargo de confiança do diretor, mas você pode me dizer, mas a escolha é dos professores, a escolha é do Conselho, e aí é um problema porque o Conselho segue a cartilha do diretor, o Conselho é manipulado. É difícil a escola em que o grupo de professores bate de frente com o diretor. A própria avaliação do trabalho do coordenador é manipulada, isso quando ela é feita. Chegam até a jogar fora as folhas que não interessam e mandam para a DE só aquilo que é de interesse do diretor. Quantas vezes isso não acontece? Não deveria, mas isso é comum nas escolas. É muito difícil você encontrar um grupo de professores que se disponha a bater de frente com o diretor". (P 3)*

Junto à opção pela "função" e a defesa de seu caráter democrático, os professores apontaram um problema que de certo modo está relacionado à transitoriedade: a rotatividade[97] dos PCs que, junto com outros aspectos, fragiliza a formação de equipes nas escolas e o fortalecimento do trabalho pedagógico coletivo:

> *(...) quando é função há a ocorrência da rotatividade de coordenadores, o que também é um problema para o trabalho da escola, assim como a rotatividade de diretores. As escolas que desenvolvem um bom projeto, aquelas onde as coisas acontecem, são escolas que tem uma fixação de um grupo que a longo prazo tem condições de desenvolver um bom projeto. (P 11)*

Além da questão da rotatividade, os professores apontaram outras dificuldades percebidas por eles no trabalho dos PCs. Como já salientamos em estudo anterior (Fernandes, 2004), são muitas as dificuldades vivenciadas pelos professores coordenadores que obstaculizam a realização de um trabalho bem sucedido. Neste sentido, os resultados da atual investigação indicam que a "voz" dos professores entrevistados se aproxima da análise dos pesquisadores.

---

[97] Alguns professores relataram que nas escolas em que trabalham chegam a passar até dois PCs por ano na coordenação pedagógica. Como ter uma equipe de trabalho dentro desta instabilidade?

De acordo com nossos entrevistados, o cotidiano do PC é marcado por grandes dificuldades para organizar e direcionar os encontros coletivos nas escolas. Para vinte e nove entrevistados, o que representa quase a totalidade dos professores ouvidos, essa é a maior dificuldade percebida no trabalho do PC. Para organizar o trabalho coletivo, os professores apontam que os PCs enfrentam grandes problemas com a rotatividade e a itinerância da equipe escolar que dificulta a articulação das ações pedagógicas, a formação continuada e o desenvolvimento do projeto político pedagógico. Tais elementos, desejados pelas escolas, poderiam ocorrer durante os HTPCs, mas diante das condições de profissionalização que são vivenciadas pelos PCs nas escolas, eles acabam se tornando fragilizados:

> *"Ainda não há um trabalho coletivo nas escolas, apesar de se dizer que sim. Agora para o coordenador cada ano é um ano, a cada ano se muda tudo, se muda a equipe de professores, se muda, às vezes, o diretor. Então não é fácil. São professores que entram, professores que saem, professores que saem de licença. Então é difícil, porque o coordenador trabalha com uma situação muito frágil, ele lida com pessoas, elas são autônomas, elas tem direitos garantidos, tal dia eu estou faltando, tal dia eu estou abonando e o coordenador não pode falar nada". (P 14)*

> *"Eu vejo que a articulação exige um esforço colossal dos coordenadores porque a própria estrutura da rede dificulta a manutenção de uma equipe". (P 20)*

Aliada à rotatividade, está a itinerância dos professores. Para completar uma jornada de trabalho que permita sobreviver com dignidade, o professor é obrigado a assumir aulas em diferentes escolas e diferentes redes de ensino. Correndo de uma escola para outra, o professor participa precariamente das atividades realizadas na hora de trabalho pedagógico coletivo. Os entrevistados afirmam que nos encontros coletivos nem todos os professores estão presentes, um chega, o outro sai. Como ter estudo, formação, articulação nestas condições?

> *"Há muita dificuldade em organizar o coletivo da escola, em organizar grupos, principalmente em uma escola grande como a minha. Aqui o coordenador não consegue fazer esse trabalho. Aqui tem 90, 100 professores, 70 são efetivos e outros são ACTs. São três mil alunos, isso aqui é uma cidade e isso é uma dificuldade grande para o coordenador, ele nunca consegue fazer um HTPC com todo mundo, um HTPC realmente coletivo". (P 26)*

> *"Há uma dificuldade de juntar todos os professores em um grupo e isso é um obstáculo para o trabalho do coordenador. Quando você não tem um trabalho coletivo, a luta é muito solitária, porque alguns fazem e outros nem se importam, alguns saem antes da hora, outros chegam antes da hora, outros estão presentes, mas não ficam envolvidos com as coisas da escola, então fica tudo muito difícil. Se a escola tem um coletivo forte e é preciso que isso aconteça para que as coisas dêem certo, o trabalho do coordenador se torna muito mais fácil".(P 4)*

O HTPC, medida que também veio atrelada às reformas atuais e que foi tão comemorada quanto a criação da função de professor coordenador, pois era outra reivindicação histórica do magistério, apresenta inúmeros problemas para ser organizado e para cumprir de fato seus objetivos. Tristemente, nossos professores apontam que esse horário não está sendo produtivo:

> *"É muito triste porque o HTPC foi uma luta e eu acho que a gente tem que continuar lutando para aumentar o tempo de HTPC, mas é preciso também mudar a visão do professor em relação a isso porque ele ganha para estar lá e tem que ser um espaço de troca. A gente não tem mais a troca, a gente se encontra pelos corredores porque neste horário de HTPC não dá tempo e o terceiro HTP quem faz, faz em janela. Então como é que a gente faz se naquele tempo não dá?" (P 7*)

O tempo destinado à realização do HTPC (2 horas semanais) é também alvo de crítica dos professores entrevistados. Eles consideram a jornada de trabalho semanal muito pesada e justificam que, tanto eles como os PCs, precisariam de mais tempo para se reunir, para estudar[98].

> *"Falta tempo para o HTP, há as reuniões semanais, mas é pouco, tem o Ensino Médio em Rede, nem todos fazem. O tempo a que me refiro é um tempo para a articulação da equipe, por exemplo. Muitos criticam os recados que são passados nos HTPs, mas eles são necessários, se não houver o tempo para organizar as atividades da escola como iremos fazer? Tem que ter tempo para um saber o que outro está fazendo, por exemplo". (P 1)*

> *"O tempo para formação é pouco, são só aquelas duas horinhas e há muitas coisas para resolver e os HTPs que são por excelência o momento da formação não estão servindo para isso. Teria que ter mais tempo para se atualizar, conhecer novos textos, discutir, pensar os problemas da escola, procurar soluções para os problemas da escola". (P 17)*

[98] A experiência da Escola Padrão, cuja jornada de trabalho era menor e contava com mais tempo semanal para reuniões coletivas e estudos docentes, é lembrada por muitos professores. Para eles, aquele foi um modelo ideal de organização da jornada docente.

> *"Eu tenho uma visão diferente de uma parte dos professores que só vêem o momento do HTPC como algo negativo, como uma perda de tempo que deveria acabar. Eu acho que deveria ser ampliado e ser trabalhado de uma outra forma, por exemplo, eu gostaria de ter três horas por semana para poder conversar com as outras pessoas que dão aulas na área de ciências humanas, na área de exatas". (P 24)*

Não é apenas a pequena carga horária destinada aos HTPCs que é percebida pelos entrevistados como uma dificuldade para a realização do trabalho do PC. Nossos professores apontam também que o horário em que se realizam as reuniões, normalmente no final do período de aulas, associado à sobrecarga de tarefas do professor, é um obstáculo para a articulação coletiva e para o estudo docente:

> *"Agora o HTPC conta com alguns desafios, com algumas dificuldades, algumas delas, por exemplo, como há uma sobrecarga de trabalho, então o horário de HTPC já é complicado, ao invés de você se reunir, suponhamos que de terça-feira de manhã você tem uma reunião com seus pares, mas não é assim, a reunião é na hora do almoço, é no final das aulas, quando o professor já trabalhou o período todo". (P 24)*

> *"O trabalho de formação está sendo feito muito precariamente por causa das condições que a gente encontra nas escolas. Os professores já chegam cansados nos HTPCs, eles querem fazer aquela atividade logo, eles querem ir embora, tudo é feito para cumprir tabela. Eu vejo que a formação continuada é importante desde que se tenha tempo para. Então a formação esbarra nessas questões estruturais".(P 20)*

De horários destinados ao estudo e à formação, de "palco de negociações" como define Torres (2001, p. 45), as reuniões entre os professores acabam por se configurar em "palco de encenações", cumprindo, muitas vezes, um papel meramente formal entre as atividades a serem realizadas pelas escolas.

Também foi apontada pelos entrevistados que uma dificuldade percebida no trabalho do PC é o papel que é destinado à função na veiculação, imposição e defesa de projetos determinados pela Secretaria da Educação. Somada às urgências e necessidades do cotidiano escolar, essa é, na visão de 25 professores entrevistados (83%), uma séria dificuldade vivenciadas pelos professores coordenadores que correm o risco de atuar como transmissores

das propostas oficiais. Os entrevistados reclamaram do fato de não serem ouvidos pelos PCs, bem como da utilização do tempo destinado para o HTPC para a veiculação de propostas oficiais que desconsideram a realidade da escola e, sobretudo, negam a voz dos professores:

> *"Dos coordenadores pedagógicos que eu tive eu percebo que eles ficam muito apegados a cumprir as regras que vêem da Diretoria de Ensino e muitas vezes ele até tem um embasamento pedagógico, mas diante de um comunicado que vem da Diretoria ele se preocupa muito em seguir o que está ali e inclusive quando há ali a permissão para a realização de trabalhos diferenciados ele não faz, ele fica apegado aos documentos". (P 23)*

> *"Todos os coordenadores pelo que eu sei sempre estão recebendo ordens, eles estão sempre cumprindo alguma coisa, isso tem que terminar...Preciso mandar tal coisa... Precisa fazer tal projeto para mostrar. Nunca sai de dentro do professor. A gente não tem tempo e nem vez de decidir o que fazer para melhorar a escola". (P 18)*

Mas, se há reclamações em relação ao fato do PC veicular os projetos e as ordens superiores, há também experiências bem sucedidas que são apontadas pelos entrevistados quando o coordenador consegue - com o apoio do grupo - fazer valer os interesses coletivos e as necessidades da escola[99]. Na opinião dos entrevistados, para que os PCs consigam trabalhar com o grupo e desenvolver ações de acordo com as necessidades e condições concretas das escolas, é preciso algumas condições. Para eles, é imprescindível que o PC tenha boa formação e apoio de um coletivo forte e articulado que dê sustentação às medidas que a escola defende e que nem sempre são as medidas adotadas pela Secretaria. Na opinião dos professores entrevistados, a atuação em equipe oferece maior força ao trabalho do PC e possibilita maior resistência em relação às determinações do sistema, possibilitando que o professor coordenador atue como sujeito da prática pedagógica e não como gerente:

[99] É importante registrar que os professores entrevistados na Diretoria de Araraquara afirmam que há tentativas de imposição dos projetos oficiais por parte dos PCs, mas eles alegam também que há um respeito em relação ao que os professores pensam e cabe a eles a decisão final sobre fazer ou não os projetos. Nas Diretorias de Jaú e Bauru isso praticamente não foi citado e os professores se mostraram mais indignados em relação ao fato de serem obrigados a cumprir ordens superiores. Cabe registrar também que essas duas Diretorias são, segundo informações não oficiais, sempre avaliadas positivamente pela Secretaria Estadual de Educação.

> *"O coordenador experiente, bem formado e comprometido sabe tirar das orientações da DE o que é mais importante. Não dá para fazer tudo o que eles querem, tem coisa que não dá e o coordenador precisa falar não. Ele tem que trazer para a escola as inovações que possam contribuir e não aquelas que sobrecarregam o professor e em nada ajudam nas aulas. Ele tem que falar que algumas coisas a escola não tem condições materiais, financeiras e, às vezes, até de tempo para realizar. O coordenador tem que defender a escola, ele tem que vestir a camisa da escola e ver o que mais se adapta à sua realidade. Ele primeiro precisa pensar na escola e não no sistema" (P 2).*

> *"Agora, o coordenador age como um reprodutor dos projetos do governo? Aí depende da formação dos coordenadores, da análise dos projetos, de uma visão mais ampla da educação e até mesmo de um reconhecimento dos limites da pedagogia dos projetos. Ele não pode simplesmente pegar e levar para a escola, ele tem que fazer escolhas e aí entra a questão da autonomia desse sujeito e de como ele lida com as questões democráticas. Ele precisa analisar e ver quais projetos podem, quais são viáveis de serem aplicados. Senão fica fazendo projeto de prevenção, projeto de meio ambiente, projeto de cidadania, mas como? Em quais condições? Com quais objetivos? Isso depende muito do coordenador, depende de como ele apresenta esses projetos para equipe, depende dele ouvir os professores, depende da aceitação da opinião do outro, do conhecimento da realidade, só assim ele pode estabelecer projetos prioritários". (P 20)*

Outra dificuldade apontada pelos professores entrevistados refere-se ao desvio de função e a sobrecarga de tarefas que, de acordo com eles, ocorre constantemente no trabalho do PC, pois muitas atividades realizadas por eles 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. Vinte e dois professores (73%) afirmaram que essa é uma grande dificuldade para a realização do trabalho satisfatório do PC. Segundo os entrevistados, os PCs se transformam em "auxiliares da direção", "inspetores de aluno", "secretários de luxo", "faz-tudo", "bombril" e realizam tarefas que não condizem com a função:

> *"Em muitos casos ele passou a exercer a direção, em muitas escolas ele é o terceiro diretor dentro da escola, ele não age como coordenador, ele trabalha ali para fazer o horário da escola, para abrir portão, arrumar eventuais, cuidar da disciplina dos alunos, pra fazer boletim de ocorrência, ele age ali como se fosse o diretor, um outro diretor, mas na realidade não é nem um diretor, ele está no meio do caminho entre um inspetor de alunos e o diretor". (P 8)*

> *"O problema é que ele acaba fazendo o papel dele de maneira muito capenga, a minha coordenadora mesmo se incomoda com isso, ela sabe que ela faz um serviço capenga, mas ela também sabe que não dá para ela fazer só o serviço da*

> *coordenação, porque ali é assim a vice-diretora está de licença? Quem é que vai ficar na escola? É o coordenador! Se ela está lá é ela que vai atender o professor, é ela que vai atender o pai, que vai atender o aluno, se tem um problema é ela mesmo que vai atender, então é o chamado "bombril" e o pedagógico mesmo acaba ficando para um outro momento, um momento que nem sempre ocorre. A escola tem algumas urgências que exigem que as pessoas façam algo, a diretora não está e acontece alguma coisa as pessoas olham para a coordenadora como que exigindo que ela faça alguma coisa e isso é angustiante para ela também". (P 10)*

À realização de atividades que não competem à coordenação pedagógica se soma a sobrecarga de tarefas. O cotidiano do professor coordenador é permeado por muitos pedidos de entrega de relatórios, acompanhamento de projetos da Secretaria da Educação, preenchimento de formulários e outros. Cattonar (2006), Lessard (2006) e Shiroma e Campos (2006), analisando outros contextos e, especificamente o trabalho do diretor de escola, apontam que esta função também apresenta uma sobrecarga de tarefas, o que talvez explique a transferência de trabalhos aos professores coordenadores. Interpretando sob esta perspectiva, podemos dizer que tanto os PCs como os diretores e professores, são submetidos a novas e pesadas exigências que derivam da reforma administrativa e financeira dos sistemas e da descentralização que enviam às escolas novas tarefas sem que as mesmas tenham alterações nas condições estruturais. Desta forma, o tempo que deveria ser destinado ao pedagógico é tomado pelas urgências administrativas.

Mas, para além da cobrança externa em relação ao trabalho do PC, há também a transferência de algumas tarefas que legalmente cabem ao diretor, mas que no dia-a-dia das escolas são transferidas para os ocupantes da função, como denunciam os professores:

> *"Há também a sobrecarga de atividades, o diretor chega e joga tudo para o coordenador, a diretoria chama e joga tudo para o coordenador e ele tem que se virar para fazer tudo e isso dificulta muito o trabalho dele". (P 7)*

> *"Indisciplina é ele que resolve, conversa com pais, faz relatórios, tudo. Campanhas dentro da escola, tudo fica para o coordenador". (P 12)*

Por se tratar de uma figura relativamente nova no dia-a-dia das escolas, é comum o PC se deparar com conflitos de poder e de território com a direção[100]. Este item foi apontado por vinte professores entrevistados (67%), notadamente nas Diretorias de Bauru e Jaú (oito indicações em cada uma delas):

> *"Tem coordenador que tem idéias boas, mas às vezes ele se depara com um diretor conservador que não quer fazer certas mudanças, ou então, ele tem dificuldades de relacionamento com o diretor. Quando estas coisas acontecem muitas coisas são barradas aí. Sem o apoio da direção não dá para o coordenador desenvolver um trabalho legal. Nem tudo o coordenador pode fazer, ele depende desta relação com o diretor. No HTP, por exemplo, se o coordenador quiser trabalhar algo e o diretor falar não, ele não pode fazer. Tem diretor que interfere neste que é o momento de encontro com os professores e quer queira, quer não, a escola tem hierarquia e o coordenador mesmo que não seja submisso não pode fazer tudo do jeito que ele quer". (P 2)*

> *"Ah! Eu acho que uma das maiores dificuldades é a relação da coordenação com a direção, às vezes ela precisa tomar certas atitudes, mas aí esbarra na direção, não sabe se vai poder, não sabe se o diretor vai permitir. Eu acho que a melhor saída é aquela em que há uma união entre direção, coordenação e professores. Se a direção apóia o coordenador ele tem condições de caminhar, ele pode ir. A direção é um ponto central, se ela é ditadora ou se é ausente demais as coisas complicam. Sabe, tem diretor que tem medo do coordenador pegar o lugar dele, tem escolas em que os próprios alunos acabam achando que o coordenador é o diretor, às vezes a escola está uma bagunça e aí entra um coordenador que organiza as coisas, que bota as coisas em ordem e isso ameaça o poder do diretor porque fica muito evidente que ele não está fazendo o seu trabalho, então tem gente que não gosta". (P 5)*

Os conflitos denunciados pelos professores não se resumem apenas à difícil relação que os PCs mantêm com a direção de algumas escolas, mas há relatos de conflitos entre os ocupantes da função e os próprios docentes. A ausência de uma identidade clara para a função e a assunção do discurso da reforma faz com que muitas vezes os PCs mantenham uma atitude de distanciamento em relação aos pares, o que provoca situações de desconforto, desconfiança e não raramente de conflitos. O difícil equilíbrio entre a docência e a coordenação, entre a legitimidade e o poder, é apontada como uma dificuldade por 30% professores entrevistados:

[100] A presença do professor coordenador pode ter trazido alguns problemas para os diretores pouco democráticos, pois, de certa forma, a implantação da função quebrou uma rígida hierarquia de cargos que historicamente existia nas unidades escolares e que garantia a centralização do poder e as decisões nas mãos do diretor.

> *"Ele se torna coordenador e esquece que ele é professor, que está fazendo parte da equipe da escola. Ele é professor e passa a pichar os demais, a fazer um discurso como se ele não fizesse parte daquela equipe. O professor X é tal jeito, os professores de minha escola são resistentes, eles são isso, são aquilo. É como se ele pertencesse a um outro grupo. Ele encarna o poder, agora eu sou coordenador". (P 1)*

> *"Quando o governo do estado iniciou a sua política de formação dos professores coordenadores pedagógicos ele entrou no sentido de que, imputou na cabeça do professor coordenador pedagógico que ele era uma autoridade na escola, uma autoridade sem cargo, porque nós falávamos e a própria lei diz isso: é função e não é cargo, é posto de trabalho, é temporário. Mas, aí eles incutiram isso no professor coordenador pedagógico e eles passaram a ser o braço direito do diretor de escola, isso era o que muitos diretores queriam, e com o passar do tempo esse braço direito do diretor de escola passou a ser um menino de recados". (P 7)*

É interessante notar que dois entrevistados, professores formados em Ciências Sociais, interpretam a relação conflituosa que envolve a disputa de poder e território entre os PCs e os professores a partir da perspectiva de Foucault:

> *"Às vezes a gente tem o problema dos micro-poderes, o poder sobe à cabeça e o professor absorve o poder. Hoje ele está aqui com a gente, amanhã ele é eleito pelo grupo e muda tudo, muda até a roupa, a maneira de se relacionar com os colegas. Acho que o Foucault explica isso muito bem, os pequenos poderes... Ele assume a hierarquia rápido demais porque apesar de ser função a coordenação traz embutida a hierarquia. Quando um professor vai para a coordenação é comum a gente ver o "capitão-do-mato", aquele que pensa, como eu fui esculachado pelo outro, agora é a minha vez". (P 20)*

> *"O grande desafio quando alguém deixa a sala de aula para ocupar qualquer cargo ou função é não embrutecer, é continuar pensando como professor. Eu acho muito bom quando a pessoa depois de muito tempo consegue continuar falando em terceira pessoa, nós professores e não eles os professores, e isso está cada vez mais raro. O Foucault quando ele trabalha alguns conceitos, entre eles os micros poderes, explica isso tudo. Quando nós estamos com o poder e todas as suas manifestações, é importante que não nos esqueçamos nunca que todos nós somos ávidos pelo poder, por alguma forma de poder (...). O desafio é se você sai da sala de aula e se torna um coordenador é continuar com muito orgulho sendo professor". (P 24)*

A necessidade de responder as cobranças da Secretaria da Educação, marcada pelo caráter performático e gerencialista de gestão escolar, leva o coordenador a uma rotina burocratizada que muitas vezes pasteuriza o seu trabalho 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. Doze de nossos entrevistados (40%) criticam o fato do PC ter uma rotina burocratizada, principalmente porque os relatórios preenchidos e a definição de

indicadores que tomam boa parte do tempo deles nas escolas não serve posteriormente para análise e tomada de atitudes que de fato sirvam para melhorar a escola. A rotina burocratizada faz, na opinião dos entrevistados, com que os PCs cumpram apenas procedimentos formais que posteriormente são abandonados no cotidiano:

> *"A coordenadora é indiferente em relação à situação da escola, é só preencher papéis, só fica atrás daquela deliberação 11, aquela das fichas individuais dos alunos, ela só fica atrás do preenchimento destas fichas. Os professores preenchem a parte deles, colocam lá as dificuldades e não sabem nem o que estão colocando, aí ela pega e não faz nada com aquilo, não toma nenhuma providência, não propõe nenhuma mudança, só se preocupa com a burocracia, o preenchimento das fichas demonstra claramente isso porque só se exige para cumprir uma exigência legal, burocrática". (P 6)*

> *"É dada muita ênfase aos aspectos administrativos e esquecemos aquilo comumente chamado de pedagógico e ele deixa de ser feito, por exemplo, você tem tantas preocupações com números, com relatórios, com indicadores educacionais, tantas preocupações que o coordenador muitas vezes vai deixando de dar ênfase a aspectos que são realmente importantes". (P 24)*

Ao apontar as dificuldades, os entrevistados reconhecem que algumas delas fogem do controle do professor coordenador, como é o caso dos aspectos relacionados à organização da rede de ensino. É obvio que a itinerância e a rotatividade dos professores ocasionam problemas para a atuação do PC. Mas, como ele pode resolver essa questão? Amparados por uma legislação educacional, os professores pedem remoção de uma escola para outra, ano após ano. Então como culpabilizar apenas os PCs pela organização dos HTPCs? Nesse ponto, nossos professores realizaram uma análise contextualizada da situação e, muitas vezes, procuraram minimizar a culpa atribuída aos PCs em relação ao trabalho cotidiano: *"Não dá para colocar tudo nas costas da coordenação"* (P 16).

Em síntese, as entrevistas revelam professores lúcidos e críticos cujas análises e interpretações, na grande maioria das vezes, coincidem com aspectos denunciados pela literatura especializada. Aparece claramente a distância entre um 'dever-ser' (que os professores sabem qual é) e a ocupação de uma função tão sonhada e necessária que vem sucumbindo às pressões pela imposição das reformas. Na maior parte das vezes aparecem

mais críticas e dificuldades que efetivamente caminhos bem trilhados. Essa avaliação dos professores já antecipava (e sustenta) porque houve poucos bons PCs reconhecidos pelos entrevistados. Ao serem solicitados a indicar bons PCs, os professores, muitas vezes, reagiam com *"Ah! Preciso pensar um pouco"* (P7), *"Que pergunta difícil, hein?"* (P 12) ou então, *"Agora você me pegou, não sei se vou poder lhe ajudar muito nesta questão"* (P 5).

Num cenário adverso, de uma escola impactada por sucessivas reformas educacionais cujas condições de profissionalização não foram efetivamente alteradas, destacamos três professores coordenadores do conjunto indicado pelos colegas entrevistados como profissionais que conseguem realizar um bom trabalho na coordenação pedagógica das escolas. Quem são esses professores? Como realizam o trabalho na função os professores indicados pelos entrevistados? No próximo capítulo apresentaremos a "voz" dos bons professores coordenadores.

CAPÍTULO 5

A "VOZ" DOS BONS PROFESSORES COORDENADORES

Como vimos nos capítulos anteriores, os trinta entrevistados não indicaram simplesmente nomes de PCs bem sucedidos, mas nos ofereceram elementos importantes para a avaliação da função e para o apontamento das dificuldades vivenciadas cotidianamente nas escolas. Três professores coordenadores, três escolas estaduais localizadas em cidades diferentes, três regiões distintas do interior paulista. Em comum, um bom trabalho reconhecido pelos pares e o fato de serem considerados experientes no exercício da docência, já que eles têm, pelo menos, 17 anos de atuação no campo educacional.

A PC de Bauru, a mais velha dos três, 52 anos, é professora PEB I efetiva na rede estadual de ensino há 25 anos, mas antes desse período atuou na Educação de Jovens e Adultos, no extinto Mobral, e como professora de Educação Infantil na rede municipal de uma cidade da Grande São Paulo, totalizando mais de trinta anos de experiência na docência[101]. Extremamente solícita, a PC é simpática, educada, bem humorada, alegre (até no uso de roupas e acessórios coloridos) e bastante elegante.

A PC de Jaú[102], a mais jovem dos investigados, 37 anos, é professora efetiva na rede estadual onde atua há 18 anos. Iniciou sua carreira docente como PEB I e, pouco tempo depois, ao concluir o curso de licenciatura, ainda no início da década de 90, optou por ser professora de História no Ensino Fundamental e Médio. Foi professora também de uma escola particular em uma outra cidade da sua região. Bonita e esguia, com olhos muitos azuis, a PC tem aparência bastante jovem. Ela é calma ao falar, é simpática e muito educada. Trata as

[101] Antes de ser professora, ela teve uma única experiência de trabalho fora do magistério, foi costureira durante alguns anos antes de começar a dar aulas.
[102] A PC nunca trabalhou em outra atividade fora do campo educacional, sempre foi professora e iniciou sua carreira docente um dia depois de completar dezoito anos.

pessoas com polidez, sejam elas representantes da direção e colegas professores ou alunos e funcionários.

Já o PC de Araraquara, 47 anos, é professor de Geografia há 25 anos. Iniciou a carreira docente em um curso supletivo e atuou, posteriormente, também como professor da rede privada de ensino, onde permaneceu por vários anos. Ele chegou a trabalhar como gerente em um posto de gasolina por dois anos, abandonando completamente as aulas, mas retornou ao magistério. De aparência séria, demorou algum tempo para se envolver com a entrevista inicial, embora tenha sido sempre solícito e educado. Bastante agitado, fazia muitas coisas ao mesmo tempo.

Todos os entrevistados apresentaram alguma experiência prévia em cargos ou funções de liderança escolar antes de atuarem como professores coordenadores na rede pública estadual. A experiente PC de Bauru foi, no final da década de 70, supervisora de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Infantil na rede municipal de ensino de uma cidade da Grande São Paulo, período anterior a sua entrada como professora na rede estadual. A PC de Jaú foi, em 1996, Assistente Técnico Pedagógico (ATP) da disciplina de História em uma Diretoria Regional de Ensino do interior paulista e o PC de Araraquara atuou, no início da década de 90, na coordenação do ensino fundamental em um colégio particular de sua cidade.

Na função de coordenação pedagógica na rede pública estadual, todos eles apresentaram um relativo tempo de experiência[103]. A PC de Bauru está na coordenação da mesma escola desde 1992, portanto um período que antecede as reformas educacionais recentes, já que ela foi inicialmente professora coordenadora pedagógica do Ciclo Básico e depois, com a reorganização das escolas em ciclos, passou a atuar como PC do Ciclo II (5ª. a

[103] Ao escrever a versão final da tese nos vimos diante de uma curiosidade: o que estariam fazendo atualmente esses três sujeitos? A curiosidade surgiu em função das mudanças recentes ocorridas na rede estadual e da relativa distância entre o momento da coleta dos dados (final de 2007) e o momento dedicado à análise e sistematização dos dados (1º e 2º semestre de 2008). Procuramos verificar e descobrimos que atualmente a PC de Jaú, que havia deixado a coordenação em 2007, voltou a ocupar a função, a PC de Bauru permanece na função na mesma escola e o PC de Araraquara está atuando como diretor substituto em uma outra escola da rede estadual.

8ª. série) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na mesma escola, apesar de não ser efetiva nesta unidade. A PC de Jaú atuou como professora coordenadora por 6 anos, mas teve que retornar ao seu cargo de professora (na mesma escola) porque a coordenação do período noturno foi extinta devido a redução do número de salas de aulas decorrentes do fechamento do curso Técnico em Açúcar e Álcool. Já o PC de Araraquara, permaneceu na função de coordenação pedagógica por 6 anos e saiu no início de 2007 para substituir a vice-direção da mesma escola. Ele não é professor efetivo na escola em que atuou como PC. Assim, os PCs de Jaú e Araraquara, diferentemente da PC de Bauru, passaram a ocupar a função no bojo das reformas educacionais recentes.

Instigada a conhecê-los melhor, realizamos com os três professores coordenadores entrevistas densas e observações de atividades realizadas no cotidiano escolar. Durante várias horas destinadas aos encontros, procuramos saber quem eram esses professores reconhecidos pelos pares como responsáveis pela realização de um bom trabalho na coordenação pedagógica. Nos encontros, foi questionado desde a origem social dos professores ou que atividades costumavam realizar fora e dentro da escola, até como realizavam as tarefas cotidianas culminando com as dificuldades que vivenciavam e como superavam os obstáculos do cotidiano escolar.

Neste capítulo, sintetizamos em três partes nossos encontros: caracterização geral das escolas em que os três professores coordenadores trabalham, o capital cultural e social que eles apresentam e a “voz” dos PCs em relação a escola e ao trabalho cotidiano na função.

5.1 – Breve caracterização das escolas que coordenam

Como se caracterizam as escolas em que atuam os três professores coordenadores indicados como bem sucedidos por seus pares? Essa é uma questão central para analisar o

trabalho desempenhado na coordenação pedagógica. Por isso, antes de dar-lhes a "voz", caracterizaremos brevemente as escolas.

Os professores entrevistados atuam em escolas que têm algumas características em comum. Considerando o número de alunos matriculados, todas as unidades escolares são de porte médio[104]: a escola de Bauru tem 545 alunos e 32 professores, em Jaú há pouco mais de 800 alunos e um corpo docente formado por 60 professores, já em Araraquara há 780 alunos e 53 professores. As escolas de Jaú e Bauru oferecem o Ciclo II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Já a escola de Araraquara tem apenas turmas do Ensino Fundamental.

Sintetizando algumas características físicas dessas escolas, podemos perceber que:

ITENS	ESCOLA BAURU	ESCOLA JAÚ	ESCOLA ARARAQUARA
Nº salas de aula	15	23	23
Porte	Médio	Médio	Médio
Prédio	Déc. 70 com muitas adaptações	Déc. 60 construção ainda original	Déc. 60 c/ algumas adaptações
Est. conservação	Bom	Ótimo	Bom
Tamanho salas	Pequenas	Amplas	Pequenas
Ventilação salas	Pouco arejadas	Arejadas	Arejadas
Biblioteca	Pequena e improvisada	Sala própria e grande	Sala própria e pequena
Quadra	Coberta	Coberta	Coberta
Pátio	Pequeno	Amplo	Amplo
Refeitório	Pequeno	Grande	Grande
Sala professores	Pequena	Grande	Pequena
Sala reuniões	Não há	Não há	Não há
Sala coordenação	Minúscula	Pequena	Pequena
Sala direção	Não há	Ampla	Pequena
Corredores	Estreitos	Amplos	Amplos

QUADRO 20 - Características físicas das escolas em que atuam os três PCs.

Em relação às condições físicas das escolas podemos dizer que elas apresentam bom estado de conservação: em nenhuma delas foram observadas paredes pichadas e salas de aula

[104] A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo identifica as escolas que tem entre 300 e 1000 alunos como unidades de porte médio.

deterioradas ou carteiras quebradas e amontoadas (situação muito comum nas escolas paulistas). Já a disposição dos cômodos e suas condições são bastante variáveis, podendo ser encontradas desde salas amplas, agradáveis e arejadas, como é o caso da Diretoria de Jaú, até salas de aula pequenas e apertadas, como ocorre em Bauru e Araraquara (com a diferença que as salas da escola de Araraquara são bem arejadas).

Na Diretoria de Bauru, onde trabalha a mais experiente dos PCs, é que encontramos um espaço físico menos aconchegante. A escola foi construída em 1958 em um terreno bastante pequeno[105], onde um muro a separa de uma igreja católica. Não há espaços para amplos jardins ou áreas de convivência ao ar livre. Em seu interior, tudo é bastante apertado e improvisado, seus corredores são estreitos e não há sala específica para direção que acaba dividindo espaço com a secretaria. A biblioteca é pequena, apesar de ter bastantes livros. A sala dos professores é pouco ampla e serve também como espaço para as reuniões, já a sala da coordenação[106] é extremamente apertada e, apesar dos esforços da PC em mantê-la organizada, parecia estar sempre "fora de ordem" com muitas coisas para serem guardadas, o que lhe dava um aspecto de depósito e obrigava a PC a movimentar-se com dificuldades entre as caixas e materiais acumulados nos cantos.

A escola de Jaú ocupa uma quadra completa na região central da cidade. Ela foi construída[107] em 1963 e apresenta salas de aula amplas e arejadas. Ela tem amplos espaços ocupados por jardins e árvores, onde há bancos para os alunos sentarem, lerem e conversarem. Tem um grande refeitório, pátio coberto e despensas. A biblioteca é grande, com muitos livros organizados por seções e tem, até mesmo, uma videoteca. A sala dos professores é ampla, organizada e mobiliada com armários antigos, sendo um local bastante

[105] A impressão que tivemos é que o prédio foi construído para atender uma clientela pequena e de ensino primário. Mas, talvez, com os passar dos anos e com a expansão urbana, ela tornou-se exígua para atender a clientela que vive em seu entorno.
[106] A sala da coordenação era extremamente pequena. Havia na sala apenas uma pequena escrivaninha, uma cadeira, um armário, um computador e um pequeno banco onde a coordenadora recebia as pessoas.
[107] O prédio atual foi construído na década de 60, mas a escola já funcionava como grupo escolar em outro local desde 1932.

aconchegante. Os corredores são amplos e nos espaços que separam a ala administrativa das salas de aula há muitos vasos de coloridas flores. Há salas separadas e muito bem arrumadas para direção e vice-direção. A secretaria é bem ampla e arejada. A sala da coordenação, apesar de pequena, é organizada e com muitos materiais à disposição dos professores.

A escola de Araraquara, cuja construção é a mais antiga, data de 1946, ainda conserva muitos aspectos de sua construção original e tem um amplo espaço externo onde também se observa a presença de muitas e grandes árvores. Ela apresenta salas de aula pequenas, mas muito bem arejadas. Suas janelas são cobertas por limpas cortinas e seus corredores são amplos. A secretaria e a sala da direção ficam próximas às salas de aula e apresentam tamanho adequado, sendo que ambas tem ainda móveis antigos que compunham o mobiliário escolar, tais como chapeleira e grandes escrivaninhas. A sala da coordenação, muito arrumada, foi improvisada em um espaço externo, onde anteriormente funcionava uma despensa. A sala dos professores foi acomodada em um espaço improvisado, mas ela é ampla e com muitos armários para os professores guardarem os materiais. A biblioteca funciona em uma sala pequena e não há espaços para os alunos circularem ou fazerem consultas.

Considerando as características pedagógico-administrativas das escolas, temos:

ITENS	ESCOLA BAURU	ESCOLA JAÚ	ESCOLA ARARAQUARA
Rotatividade	pequena	Pequena	Pequena
Condição funcional	Maioria profs. efetivos	Maioria profs. efetivos	Maioria profs. efetivos
Experiência escola	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
Itinerância	Pequena (exceto noturno)	Pequena (exceto noturno)	Pequena (exceto noturno)
Atuação na docência	Superior a 5 anos	Superior a 5 anos	Superior a 5 anos
Direção	Efetiva	Efetiva	Efetiva

Quadro 21 - Características pedagógico-administrativas das escolas em que atuam os três PCs.

Em relação às características pedagógico-administrativas, as escolas apresentam alguns traços em comum: todas são de médio porte com maioria do corpo docente efetivo e

trabalhando na escola há mais de cinco anos, portanto, há uma relativa estabilidade do corpo docente. A maioria dos professores também não acumula aulas em diferentes redes, por isso a itinerância é pequena e, os casos de professores que circulam entre várias escolas é comum apenas no período noturno.

Nos três casos a direção é efetiva e o cargo é ocupado por diretores que trabalham na unidade escolar há mais de cinco anos. Os três PCs afirmaram ter uma relação cordial com a direção, havendo respeito pelo trabalho desenvolvido pelos ocupantes da função. Apesar de se sentir respeitada, a PC de Jaú diz que sofria uma "leve" pressão da direção para fazer os projetos que vinham da SEE e, afirma que, na maioria das vezes, os realizava para não se indispor com a diretora e manter um clima agradável na escola.

Quanto às características do entorno social e da comunidade atendida pelas escolas, temos:

ITENS	ESCOLA BAURU	ESCOLA JAÚ	ESCOLA ARARAQUARA
Localização	Periferia	Centro	Bairro classe média
Clientela	Camadas populares Moradores bairro	Camadas médias e populares Moradores de diferentes bairros	Camadas médias e populares Moradores de diferentes bairros
Part. comunidade	Pequena	Grande	Pequena

Quadro 22 - Características do entorno social e da comunidade atendida pelas escolas em que atuam os três PCs.

Em relação à clientela atendida pelas três escolas, notam-se algumas diferenças evidentes entre elas. A escola da Diretoria de Jaú está localizada no centro da cidade e atende alunos de diversos bairros, alguns bem distantes, e de diferentes frações de classes sociais, havendo um predomínio de alunos da classe média baixa que foge dos elevados preços cobrados pelas escolas particulares das cidades da região, já que não há no município escolas privadas. A escola da Diretoria de Araraquara está localizada em um bairro de classe média próximo ao centro da cidade. No passado, a escola atendia os filhos de ferroviários que moravam em seu entorno, mas com o passar dos anos, a escola passou a ser circundada por

bairros mais nobres, o que a levou a atender uma população de classe média que, atualmente, divide o mesmo espaço com alunos de áreas rurais e de bairros mais distantes. Já a escola da Diretoria de Bauru está localizada em um antigo conjunto habitacional situado na periferia da cidade e bastante distante do centro. Ela atende apenas alunos de camadas populares que são moradores dos arredores.

A participação dos pais na escola da Diretoria de Bauru é pequena e a direção utiliza algumas estratégias para atraí-la para as reuniões bimestrais e para as festas comemorativas, tais como a distribuição de cestas básicas e o sorteio de brindes. Porém, nesta escola, há um aspecto que facilita a relação dos professores com os pais no cotidiano: o tempo de atuação dos docentes na escola. Por trabalharem há vários anos na mesma escola, os professores conhecem os alunos e seus pais, bem como as dificuldades que são por eles vivenciadas. Quando não há possibilidade dos pais irem até a escola, os professores utilizam o contato via telefone. Na escola de Araraquara, a participação dos pais no cotidiano da escola também é pequena, porém eles participam maciçamente das reuniões bimestrais marcadas pela escola. Já a escola da Diretoria de Jaú é a que apresenta uma atuação mais efetiva dos pais, diferentemente das cidades maiores. Nesta escola, a comunidade participa ativamente das atividades propostas, tais como festas e gincanas. Além disso, os pais participam também das reuniões de Conselho de Classe/Série, pois elas são abertas à comunidade.

A imersão no cotidiano das escolas em que os PCs trabalham, permitiram apontar alguns elementos importantes que ajudaram a interpretar o bom desempenho na função de coordenação pedagógica. Nas escolas em que eles trabalham há pequena rotatividade do corpo docente, pois é elevada a presença de professores experientes e efetivos na rede estadual de ensino. Além disso, a itinerância é pouco freqüente, pois seu corpo docente atua prioritariamente na rede estadual. Infelizmente, há itinerância no período noturno, pois as escolas apresentam poucas salas de aula para compor a jornada dos professores. Em razão da

pequena rotatividade e itinerância, o grupo de professores é coeso e articulado. À permanência dos docentes pode ser somado o papel da direção que, nos três casos, é efetiva e representada por diretores que estão há mais de cinco anos na unidade escolar, além do tamanho das escolas que apresentam porte médio (entre 300 e 800 alunos). A articulação do coletivo se reflete na presença de projetos políticos pedagógicos que tem objetivos claros e postos em prática pela equipe escolar.

A coordenação pedagógica nestas escolas atua com uma relativa autonomia, não havendo sérios conflitos entre a direção e os PCs. Por outro lado, os investigados além de serem professores experientes, apresentaram mais de cinco anos consecutivos de trabalho na função na mesma escola. Eles evidenciam também um forte compromisso com a profissão e com a educação dos alunos, seja no sentido pedagógico ou social.

Consideramos que essas características das escolas e do corpo docente ajudam a explicar porque o trabalho se diferencia em relação tantos outros PCs que ocupam a mesma função nas demais escolas. Inúmeras pesquisas algumas mais recentes (Dias-da-Silva, 2001; Dias-da-Silva e Lourencetti, 2002; Lourencetti, 2004; Marin e Guarnieiri, 2002; Sampaio e Marin, 2004; Oliveira, 2003; Zibas, 2005; Almeida, 2006) e outras produzidas em décadas passadas (Pereira, 1969; Pereira, 1967; André e Mediano, 1989; Mediano, 1998) apontam a importância e a necessidade de se considerar as condições objetivas de trabalho para a *"sustentabilidade pedagógico-cultural de qualquer política educacional"* (Zibas, 2005).

À escola só é possível ser lócus de formação e de profissionalização se esta tiver condições mínimas de desenvolvimento coletivo. Diferentemente da maioria das escolas paulistas "*cujos ritos e regras parecem mais promover o aprisionamento que o aprimoramento do desenvolvimento profissional"* (Dias-da-Silva, 2001), as escolas em que trabalham os três PCs oferecem oportunidades de construção de formas de enfrentamento para os problemas cotidianos.

Barroso et al (2006, p. 167), ao analisar instituições portuguesas de destaque em função de sua atratividade, afirma que as escolas investigadas apresentam alguns fatores que contribuem para oferecer um ensino diferenciado. Naquele contexto, são apontados como fatores importantes: a localização geográfica, o bom estado de conservação dos edifícios, a estabilidade do corpo docente e sua mobilização em torno dos projetos da escola e a existência de projetos educativos e planos de atividades que formam um conjunto de princípios orientadores muito fortes. Esses fatores são bastante semelhantes às escolas que pesquisamos nas três diferentes Diretorias Regionais de Ensino, o que confirma a importância das condições de trabalho para o desempenho satisfatório da função.

Também André e Mediano (1989) já apontavam há quase vinte anos atrás que a escola bem sucedida, alvo de investigação do tipo etnográfica, apresentava algumas características que interferiam de maneira positiva no desempenho dos alunos. Algumas dessas características são semelhantes às apresentadas por nossas escolas investigadas, tais como: a ênfase na disciplina escolar, o compromisso pedagógico e social dos professores e equipe escolar com a aprendizagem dos alunos e o comprometimento da supervisão escolar[108] com a melhoria da qualidade do ensino.

Em síntese, as três escolas apresentam características gerais que divergem da situação comum vivenciada historicamente pelas escolas da rede pública estadual paulista. É nestas três escolas com condições de trabalho minimamente favoráveis, com pequena rotatividade e itinerância, presença de professores experientes, direção efetiva, entre outras coisas, que nossos entrevistados trabalham. Mas, quem são esses coordenadores? Como se caracteriza a trajetória individual de cada um deles? A seguir conheceremos um pouco mais esses sujeitos.

[108] Atividade que tem grande relação com o papel da coordenação pedagógica no estado de São Paulo.

5.2 - O capital cultural e social dos três professores coordenadores

Abaixo organizamos um quadro-síntese com as principais informações sobre a origem social dos professores coordenadores:

SUB- ITENS	PROF. BAURU	PROF. JAÚ	PROF. ARARAQUARA
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino
Ano nascimento	1956	1971	1961
Local nascimento	Avaré (SP)	Jaú (SP)	Araraquara (SP)
Idade	52 anos	37 anos	47 anos
No. Irmãos	4 irmãos	6 irmãos	2 irmãos
Escolaridade pai	4ª. série	4ª. série	4ª. série incompleta
Escolaridade mãe	4ª. série	4ª. série	4ª. série
Escolaridade dos irmãos	1 E. Superior; 3 E.Médio	Todos concluíram E. Superior.	Todos concluíram E. Superior.
Profissão pai	Ferroviário	Chefe de refinaria	Pequeno comerciante
Profissão mãe	Dona de casa	Dona de casa	Dona de casa
Profissão irmãos	Enfermeira;Comerciaria; Comerciante; Segurança	Psicóloga; Diretora; Supervisora; Professora;Químico;Farmacêutico	Farmacêutica; Professora
Estado civil	Viúva e divorciada	Casada	Solteiro
Profissão cônjuge	1º. Marido – Ferroviário 2º. Marido – Cartorário	Professor	-
No. Filhos	2	2	
Amigos	Tem muitos amigos	Tem muitos amigos	Tem muitos amigos
Ensino Fundamental	Escola pública	Escola pública	Escola pública
Ensino Médio	Habilitação para o Magistério (escola pública)	Habilitação para o Magistério (escola pública)	Técnico em Eletrônica (escola privada)
Ensino Superior	Letras e Pedagogia (privada)	História e Pedagogia (privada)	Estudos Sociais, Geografia e Pedagogia (privada)

QUADRO 23 – Origem social dos três PCs.

Os três nasceram em cidades do interior do estado de São Paulo, porém em décadas diferentes, sendo que a PC de Bauru é a que apresenta maior idade. Todos pertencem a famílias de origem humilde, cujos pais ascenderam socialmente em relação aos avós por meio do trabalho. Em relação à escolaridade dos pais, eles têm algo em comum: em todos os casos os pais estudaram até, no máximo, a 4ª. série do antigo primário.

Todos os entrevistados têm irmãos e as PCs do sexo feminino são pertencentes a famílias mais numerosas. Entre os irmãos, todos são escolarizados, sendo que no caso dos PCs de Jaú e Araraquara todos freqüentaram algum tipo de curso superior, já a PC de Bauru tem apenas uma irmã que cursou esse nível de ensino, resultado, em sua opinião, do pequeno incentivo da mãe aos estudos. Entre os irmãos escolarizados há uma grande concentração no trabalho educacional, nos três casos há irmãos/irmãs que trabalham ou já trabalharam como professores.

As duas mulheres também são casadas e tem um casal de filhos cada uma delas. A PC de Jaú é casada com um professor que atualmente cursa o doutorado em educação em uma instituição privada e tem dois filhos pequenos. A PC de Bauru foi casada com um ferroviário, ficou viúva, casou-se novamente com um cartorário e separou-se recentemente. Ela tem dois filhos adultos, um está cursando doutorado em engenharia e a filha está matriculada no curso de Sistemas de Informação na UNESP. Já o PC de Araraquara é solteiro e vive com um amigo.

Todos os PCs afirmam ter muitos amigos e dizem que muitos deles também são professores que trabalham na mesma escola. No caso do PC de Araraquara, o círculo de amizades é mais restrito aos colegas de profissão, enquanto que as demais PCs possuem um círculo de amizade mais amplo, envolvendo pessoas com formações diferentes, mas sempre escolarizadas, como advogados, engenheiros, juízes ou bancários. Em todos os casos, há uma valorização das relações de amizade que são consideradas como apoio nos momentos de dificuldades e de descontração nos momentos de alegria.

Dois dos professores entrevistados têm algum tipo de engajamento em grupos sociais, com exceção da PC de Jaú que afirmou não participar de nenhum tipo de grupo social, religioso ou sindical. Entre os grupos freqüentados pelos professores estão, principalmente, aqueles voltados às ações voluntárias e de caridade. A PC de Bauru já foi voluntária do

Centro de Valorização da Vida (CVV) e atualmente participa com regularidade das atividades do Lar dos Velhinhos Desamparados. O PC de Araraquara participa com freqüência das atividades do Asilo e Centro Espírita. Apenas a PC de Bauru já atuou no sindicato dos professores (APEOESP).

As atividades relacionadas ao lazer são pouco freqüentes e justificadas por sua ausência nas cidades do interior, bem como pela falta de dinheiro e de tempo para realizá-las de maneira diversificada. A atividade de lazer mais freqüente é o cinema, atividade realizada desde a juventude pela PC de Bauru que, ainda nos dias atuais, vai ao cinema ao menos uma vez por semana. Já a PC de Jaú vai ao cinema uma vez por mês em um centro urbano maior localizado próximo de sua cidade, enquanto que o PC de Araraquara costuma realizar esta atividade apenas uma vez a cada bimestre.

A participação em teatros é freqüente na vida da PC de Bauru que costuma se deslocar até São Paulo para assistir a novas peças. A PC de Jaú realiza trimestralmente essa atividade quando sua pequena cidade, que tem um bom teatro, recebe companhias vindas de grandes centros do país. Já o PC de Araraquara costuma participar com pouca freqüência deste tipo de atividade.

Todos os investigados afirmam gostar de ler, embora a PC de Bauru seja a única a afirmar que realiza esta atividade com regularidade. Os demais dizem que estão lendo pouco nos últimos tempos e afirmam estar cansados e desmotivados para a leitura. Quando se dedicam à leitura, os PCs optam pelos jornais, revistas, livros de auto-ajuda e romances. Em todos os casos, eles afirmam que lêem pouco sobre educação e quando realizam leituras relacionadas ao trabalho procuram fazê-la na escola e não em casa. Apesar de não se dedicarem muito à leitura, esta foi uma atividade de lazer importante durante a juventude dos três entrevistados, principalmente da PC de Jaú que, por morar em uma pequena cidade, não tinha outras opções de lazer.

Em relação às viagens, elas são realizadas ao menos uma vez por ano, principalmente para o litoral durante o período das férias escolares. A PC de Bauru é quem viaja com maior freqüência, indo regularmente à São Paulo onde freqüenta livrarias, teatros, cinemas ou mesmo faz compras. Nenhum deles conhece algum país estrangeiro e apenas a PC de Bauru fez muitas viagens durante a juventude, decorrente da mobilidade profissional de seu padrasto. Já o PC de Araraquara viajava pouco (opção dos pais) e a PC de Jaú não viajava em função das condições financeiras da família.

Quanto à formação escolar, apenas o PC de Araraquara entrou na escola com 7 anos de idade. As duas PCs iniciaram as atividades escolares com 6 anos e todos eles freqüentaram o ensino fundamental (1ª. a 8ª. série) em escolas públicas estaduais. O ensino médio, antigo colegial, foi cursado pelo PC de Araraquara, obrigado pela mãe, em uma escola técnica privada (não gostava do curso e se submetia às recuperações e exames com freqüência). Também a PC de Bauru chegou a freqüentou o curso Técnico em Contabilidade em uma escola privada, que abandonou ao engravidar do primeiro filho. Quando retornou, pediu, por sugestão de uma amiga, transferência para o magistério em uma escola pública. Já a PC de Jaú freqüentou o curso Magistério na única escola pública da cidade que oferecia o ensino de 2º. Grau.

Breve trajetória escolar da PC de Bauru

A PC de Bauru afirma que gostava muito de estudar e era considerada boa aluna por seus professores. A mãe, pouco escolarizada, não incentivava muito os estudos[109], sua participação na vida escolar era pequena e se resumia a freqüência às reuniões de pais e mestres. Durante sua infância teve sua trajetória escolar marcada por várias transferências

[109] Até os dias atuais, a mãe sugere que a filha estaria melhor financeiramente se tivesse seguido a profissão de costureira, ofício que a PC aprendeu por volta dos 14 anos e que foi sua primeira atividade profissional.

entre as escolas, pois seu padrasto era mestre de obras e freqüentemente era transferido para outras cidades do país para realizar seu trabalho. Assim, ela estudou em diferentes cidades e diferentes estados (São Paulo, Goiás, Minas Gerais e Paraná). Ela afirma que a mudança prejudicou o andamento dos estudos, mas por outro lado permitiu que conhecesse diferentes pessoas e diferentes culturas, o que contribuiu muito para sua formação geral.

Ela se lembra das professoras do curso primário que, segundo ela, tinham muito prestígio social, eram "*bonitas e elegantes*". Diz não esquecer das roupas que elas usavam, dos vestidos bonitos e combinando com os sapatos, cintos, brincos e colares. Quando as via na escola pensava que um dia iria ser igual a elas, embora afirme que este era um sonho de infância que depois foi abandonado e retomado em função das circunstâncias da vida.

Como já foi registrado, seus estudos secundários ocorreram, inicialmente, em uma escola técnica particular e foram interrompidos pela gravidez do primeiro filho. Depois de um tempo sem estudar, retornou à escola e pediu transferência, por sugestão de uma amiga, para o curso magistério em uma escola pública estadual. A transferência para o curso de Magistério acarretou mais um ano de estudos, pois não havia compatibilidade com as disciplinas do curso técnico. Ainda durante o curso de Magistério, começou a dar aulas no Mobral, se "*encantou com a educação*" e se "*descobriu como professora*".

O curso superior, licenciatura em História, começou a ser freqüentado vários anos mais tarde, em uma faculdade particular da Grande São Paulo. Mas, novamente, a PC precisou mudar de cidade e o curso foi interrompido porque não havia compatibilidade curricular com outra instituição de ensino. Depois de um tempo, uma nova mudança: ela retornou à sua cidade de origem e não concluiu a licenciatura. Apenas em 1982, quando volta a morar em Bauru, ela se matricula em um curso de Pedagogia realizado aos sábados em uma pequena cidade da região. Anos depois, já com os filhos crescidos, retorna na década de 90, à faculdade para fazer o curso de Letras também em uma instituição privada. Neste caso, o

curso atendia a um desejo pessoal e não mais profissional, já que não pretendia ser professora de Língua Portuguesa. De maneira geral, podemos afirmar que a PC é sedenta de saber, ela muito diferenciada em relação a tantos professores que encontramos na rede pública.

- A opção pelo magistério

A opção pelo magistério foi aleatória na vida da PC de Bauru que, depois da gravidez do primeiro filho, retornou para a escola para concluir o curso técnico. Por sugestão de uma amiga e em função das dificuldades que naturalmente surgiram com a maternidade, pediu transferência para o curso de formação de professores. Antes disso, somente havia pensado em ser professora durante a infância, o que considera mais uma ilusão de menina do que propriamente uma aspiração profissional.

- A importância do curso de formação de professores

Segundo a PC de Bauru, o curso de Habilitação Específica para o Magistério que realizou em meados da década de 70, tem importância até os dias atuais em sua carreira profissional, pois lhe deu uma boa base para trabalhar nas escolas, onde ainda como estudante começou a atuar como professora no antigo curso Mobral. A atuação na alfabetização de adultos e os conhecimentos adquiridos ao longo do curso serviram para despertar nela o interesse pelo mundo da educação.

A PC não faz qualquer referência aos cursos de Pedagogia e Letras que foram cursados em instituições privadas depois que ela já apresentava uma grande experiência docente. Quando questionada sobre isso, afirma que sua base de atuação veio da formação para atuar nas séries iniciais e não dos cursos de licenciatura. Ou seja, a raiz fecunda foi o curso de magistério.

- Os cursos realizados depois da licenciatura

Ela participa de muitos cursos de curta duração. Fez especialização em Psicopedagogia em uma instituição privada e outra especialização oferecida pela USP em

parceria com a Secretaria da Educação sobre as novas tecnologias educacionais (Educomunicação). Afirma que está desanimada com os novos cursos que estão sendo oferecidos pela rede estadual, pois a progressão na carreira é pouco estimulante, principalmente para o professor em vias de se aposentar. Além disso, ela diz que os cursos oferecidos pela DE tem alguns problemas evidentes, já que eles não tem trazido grandes "novidades" para o trabalho nas escolas e, ainda, são ministrados pelos ATPs que, em sua opinião, são pouco preparados para a função e para a formação continuada dos professores da rede.

- A importância dos cursos de formação continuada

Afirma que alguns cursos contribuíram muito para a sua formação profissional. Entre os mais recentes cita um curso de Gestão Escolar oferecido pela PUC-SP em parceria com a Secretaria de Educação: *"Esse foi bom, porque nos últimos tempos, os cursos têm deixado a desejar, nem todos os cursos são bons"*. Em sua opinião, os cursos precisam ser oferecidos por especialistas que conheçam muito bem a temática a ser explorada, já que: "*é diferente ouvir o Luckesi falar sobre avaliação e ouvir as ATPs da Diretoria de Ensino falarem sobre o mesmo assunto. Os cursos precisam ser oferecidos por quem tem autoridade, conhecimento na área"*.

Breve trajetória escolar da PC de Jaú

A PC de Jaú diz que, durante o ensino de 1º. Grau, nunca foi considerada uma aluna brilhante, pois era uma "*aluna mediana*", "*aluna de nota B*", "*daquelas que se sentavam no meio da sala*". Os primeiros anos de escolaridade foram cursados no Grupo Escolar, considerado o melhor estabelecimento de ensino de sua cidade, "*onde lecionavam os melhores professores e estudavam os alunos de condições sociais e econômicas mais privilegiadas*".

Seus pais incentivavam muito a freqüência dos filhos à escola, principalmente o pai, "*homem de pouco estudo, mas de muito conhecimento e leitura*". De origem italiana, o pai dizia que as filhas precisavam estudar para não serem dependentes dos maridos, pois para ele a dependência levava à submissão.

Na escola, a PC se saia muito bem nas disciplinas ligadas às ciências humanas, como História e Geografia, mas não gostava da área de ciências exatas e tinha que se esforçar muito para tirar notas boas em Matemática.

A partir da 5ª. Série foi estudar no Ginásio onde as turmas eram mais heterogêneas, principalmente do ponto de vista econômico e social. Nesta escola, aprendeu a conviver com pessoas muito diferentes e afirma que isso foi fundamental para se tornar uma pessoa tolerante e amiga de todos.

Ao longo da trajetória escolar, ela se lembra de dois momentos em que se empenhou muito em relação aos estudos. O primeiro foi durante o curso de magistério, ela gostava muito das disciplinas pedagógicas e estudava bastante porque queria ser uma boa professora. O empenho durante o magistério não foi em vão, já que logo no final do curso ela foi aprovada no concurso para professora PEB I da rede estadual paulista e ingressou na rede pública como docente da mesma escola em que estudava. O segundo momento de empenho e comprometimento com os estudos ocorreu durante o curso de licenciatura em História. Ela diz que era muito jovem quando entrou na universidade e que, junto com este desafio houve o início da carreira docente na escola primária. O curso superior foi concluído em uma instituição privada, confessional, localizada em uma cidade da região. Em relação à licenciatura diz: "*amadureci muito e me esforcei para adquirir o conhecimento teórico necessário para o exercício na profissão, admirava meus professores e, mais tarde, quando comecei a dar aulas me inspirei na maneira como eles atuavam*".

Diferentemente da escola básica, no curso de História foi considerada uma boa aluna. Estudava muito e não saia de casa aos finais de semana para se dedicar aos trabalhos e leituras que eram solicitados. Ao final do curso recebeu o prêmio de melhor aluna e foi convidada para seguir na universidade e atuar junto à área de pesquisa. Afirma que essa foi uma decisão difícil em sua vida, mas acabou optando pela docência e pela permanência em sua cidade de origem.

Já casada e atuando como professora de História na rede pública e privada de ensino, fez aos sábados o curso de complementação em Pedagogia em uma faculdade privada.

- A opção pelo magistério

A entrada no magistério se deu por influência familiar e não por um desejo pessoal. Embora admirasse suas professoras, não pensava em se tornar uma delas. Todas as irmãs haviam feito magistério e na pequena cidade em que vivia (e ainda vive) não havia outra possibilidade de trabalho para as mulheres que assegurassem progressão e estabilidade profissional além do exercício da docência. Seu sonho era fazer Psicologia, mas o pai a desestimulou porque não teria onde trabalhar e assim, ela decidiu seguir a carreira das irmãs mais velhas. O magistério lhe deu a opção de trabalhar meio período e pagar os seus estudos na universidade privada onde também optou por um curso de licenciatura. Diz que depois que começou o curso de Magistério gostou muito e se dedicou para ser uma boa professora.

- A importância do curso de formação de professores

Afirma ser uma boa professora e, segundo ela, dá boas aulas porque teve bons "*modelos*" e fez bons cursos, tanto no ensino médio como no ensino superior. Valoriza bastante o curso de Magistério que a ajudou demais em sua formação e até mesmo na atuação posterior como PEB II. A valorização do curso é justificada por tudo que ela afirma ter aprendido nas disciplinas de Didática e Metodologia de Ensino. Foi no curso magistério que diz ter aprendido realmente a ensinar, bem como foi neste momento que, segundo ela,

compreendeu como o aluno se desenvolve cognitivamente e se apropria dos conhecimentos. Em relação à formação superior, diz que a mesma lhe deu uma base científica importante. Afirma que aprendeu muito durante o curso de licenciatura em História e diz que dá aulas sem dificuldades por conta de tudo que aprendeu, ela diz que faz esquemas na lousa e consegue ensinar sem precisar recorrer freqüentemente ao livro didático.

- Os cursos realizados depois da licenciatura

Logo depois que concluiu a licenciatura em História, a PC de Jaú se matriculou em um curso de especialização em História Social na mesma universidade em que havia se graduado. Freqüentou, mais recentemente, um curso de especialização sobre a América Latina na UNESP-Araraquara. Participou e ainda participa de muitos cursos de curta duração, com destaque para a década de 90 quando participou de vários cursos oferecidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e pelo Centro de Aperfeiçoamento em Recursos Humanos (CARH). Ela acumula uma grande quantidade de cursos específicos em História e outros na área de educação, o que nos leva a afirmar que ela é dos três PCs a mais intelectualizada.

- A importância dos cursos de formação continuada

Aponta que todos os cursos que realizou têm importância em sua formação profissional. Para ela, até mesmo os cursos que considera não terem sido bons são válidos porque "*permitem uma reflexão sobre o que o professor não quer ser e não quer fazer*". Diz que os cursos que realizou, principalmente no CARH, foram fundamentais para ampliar sua visão em relação à educação e ao mundo. Aprendeu muito sobre Metodologia de Ensino nos cursos que freqüentou na CENP quando foi Assistente Técnico Pedagógico na Diretoria Regional de Ensino.

Breve trajetória escolar do PC de Araraquara

Este PC tem boas lembranças das professoras primárias e dos anos em que estudou em uma escola pública tradicional da cidade. Lembra-se muito do prédio imponente e da grande escadaria da escola com seu corrimão de madeira que "*o faziam sonhar*".

Afirma que não era um aluno exemplar, embora gostasse de estudar. Era esforçado, mas faltava bastante às aulas por conta de alguns problemas de saúde. Tinha um comportamento igual à maioria das crianças, "*brincava, bagunçava, colava e enforcava aulas, não era um aluno santo*".

Durante todo o ensino de 1º. Grau estudou com a mesma turma, o que possibilitou uma união e amizade muito grande com os demais alunos, muitos dos quais são seus colegas até os dias de hoje. Os amigos da escola eram importantes, pois, segundo ele, a cidade tinha grupos sociais muito fechados e as amizades não se consolidavam com facilidade no ambiente extra-escolar.

No colegial foi transferido para uma escola particular para fazer o curso Técnico em Eletrônica, que não gostava, e ia "*forçado*" por sua mãe que achava que ele deveria ter uma profissão. Tirava muitas notas baixas e frequentemente precisava fazer estudos de recuperação. Durante o curso técnico, teve que fazer exames finais de várias disciplinas e sempre era aprovado com dificuldades.

Segundo ele, o pai o incentivava pouco em relação aos estudos e à freqüência às aulas. Ele demonstra tristeza ao lembrar que o pai estimulava e investia muito na carreira escolar da irmã mais velha, que se formou em farmácia em uma universidade pública.

Ao terminar o curso técnico, matriculou-se no curso de Direito de uma instituição privada na mesma cidade em que morava. Naquele momento, o primeiro ano de Direito era básico e se juntava na mesma turma alunos de diferentes cursos. Neste momento teve contato com os alunos de Estudos Sociais e resolveu transferir o curso, pois nele teria "*maior*

possibilidade de refletir e expressar seus pensamentos". Concluída a licenciatura curta em Estudos Sociais se matriculou em um curso de complementação em Geografia em uma instituição privada da cidade de Franca.

Posteriormente, quando já atuava como professor e coordenador em uma escola particular, fez o curso de complementação em Pedagogia aos sábados em uma instituição privada localizada em uma pequena cidade de sua região.

- A opção pelo magistério

O PC de Araraquara diz que sempre teve vontade de ser professor, mas por influência familiar se matriculou no curso de Direito e freqüentou as disciplinas básicas com a turma de Estudos Sociais. Ao final do primeiro ano, pediu transferência para este curso. Ainda durante o curso de licenciatura curta, começou a dar aulas no antigo curso supletivo e gostou muito da experiência e do contato com os alunos, o que o fez investir na carreira docente.

- A importância do curso de formação de professores

O curso de formação de professores, realizado em uma instituição privada, o deixou em choque, pois segundo ele, os conteúdos trabalhados na maioria das disciplinas não tinham nenhuma preocupação em aproximar a teoria com o que ocorria de fato na escola. O PC afirma que essas disciplinas não ajudaram em nada na sua formação para a docência, porém outras, como foi o caso de Didática, trouxeram grandes contribuições para a atuação profissional. Ele afirma que aprendeu mais trabalhando, mais com a experiência, que com a formação recebida no curso de licenciatura.

- Os cursos realizados depois da licenciatura

O PC não fez nenhum curso de especialização, mas participou e ainda participa dos cursos de pequena duração oferecidos pela DE, mesmo quando não é convocado. Ele afirma que sempre quer saber mais. Para ele, uma das coisas que considera importante em sua formação docente foi a participação, há alguns anos atrás, no Núcleo de Ensino da Faculdade

de Ciências e Letras da UNESP-Araraquara. O Núcleo de Ensino que, naquele momento, reunia professores da rede pública estadual com o objetivo de discutir a escola e seu trabalho, era coordenado por docentes da universidade que se preocupavam com a melhoria da qualidade do ensino público.

- A importância dos cursos de formação continuada

O PC de Araraquara diz que fez muitos cursos e que aprendeu muito com eles (o que contraria sua afirmação anterior, comum entre os professores, de que tudo se aprende com a experiência), mas que atualmente os cursos estão acrescentando pouco conhecimento, como é o caso do Programa "Teia do Saber" promovido pela Secretaria Estadual. Para ele, mesmo nas situações em que o curso realizado não é bom, é possível tirar alguma coisa para a prática. Atribui um grande valor ao Núcleo de Ensino e diz que as discussões lá realizadas influenciaram sua forma de trabalhar e ver a escola. Ele ainda utiliza algumas atividades realizadas no Núcleo de Ensino com seus professores.

Sintetizando, as informações sobre o capital cultural e social dos PCs nos ajudaram a conhecer melhor a trajetória dos três sujeitos. Esses dados foram colhidos em um momento inicial da entrevista, no qual abordamos as questões relativas ao foco 1 do roteiro - *questões relacionadas à apropriação do capital cultural e social*. Em outros encontros, privilegiamos o foco 2 das entrevistas - *o trabalho na coordenação pedagógica*.

Em relação ao primeiro foco, podemos dizer que os três PCs, antes de ocuparem a função, foram professores bem sucedidos, o que garantiu uma base de atuação positiva gerada pela apropriação de um conhecimento pedagógico, obtido, principalmente no curso de magistério (caso das PCs de Jaú e Bauru). Essa base de atuação positiva pode ter sido conseqüência do desvelamento do sentido da educação e da escola, já que, os três afirmaram que, ao freqüentar os cursos de formação de professores e ao se envolverem com as aulas e os

alunos, se deram conta da importância da tarefa que estavam assumindo e passaram a se empenhar em cumprir bem as atribuições que lhes eram destinadas. Assim, o trabalho docente representado por uma experiência bem sucedida, serviu de base para uma atuação positiva na coordenação pedagógica.

Por outro lado, a análise do perfil dos três minimiza a supremacia das características individuais dos professores coordenadores, já que os investigados não descendem de famílias cujo capital cultural é elevado[110]. Considerando a origem social, podemos afirmar que os investigados apresentaram ganhos em relação aos pais ou avós, já que chegaram a um nível de escolaridade superior a eles, mas da mesma forma, podemos afirmar que eles não têm uma formação de alta distinção, pois nenhum deles estudou em instituições escolares capazes de suprir totalmente as lacunas presentes no capital cultural familiar, seja pelas condições financeiras pouco favoráveis ou pela localização geográfica. Assim como a maioria dos professores brasileiros, eles não se formaram em faculdades prestigiadas e, no caso dos três houve a certificação em algum momento da vida escolar em cursos "vagos" realizados aos finais de semana em faculdades privadas de qualidade duvidosa. Porém, no caso das PCs do sexo feminino, houve a realização de bons cursos de formação de professores para as séries iniciais.

Os dados obtidos apontam que eles não são possuidores de um grande capital cultural muito distinto e que não detém um vasto e profundo conhecimento no campo educacional. Não houve durante as entrevistas referências a teóricos da educação que pudessem justificar o trabalho por eles realizado nas escolas. Embora eles sejam professores muito envolvidos com a participação em cursos oferecidos ou não pela rede estadual, os depoimentos não revelam densidade de interpretação teórica em relação às ações e atitudes cotidianas e, não raramente, eles recorrem às experiências anteriores como professores para justificar o trabalho realizado.

[110] Seja o capital cultural expresso sob a forma objetivada (posse de bens culturais, tais como quadros, livros, obras de artes etc.) ou institucionalizada (certificação escolar mediante um diploma), já que os pais dos entrevistados eram pouco escolarizados (todos estudaram até no máximo a 4ª. série).

É importante observar também que os baixos salários e a ausência de tempo implicam em restrição cultural aos PCs. Até por viverem em cidades de porte médio e pequeno do interior, eles pouco freqüentam teatros, shows, museus ou até mesmo o cinema. A única que afirmou participar de tais atividades com mais freqüência é a PC de Bauru que, por sua vez, é a que tem uma situação financeira mais estável e não dependente unicamente de sua atuação no magistério (ela é viúva e já tem os filhos adultos). As viagens, outra fonte importante de enriquecimento do capital cultural, também é realizada com pouca freqüência. Nenhum dos entrevistados já viajou para fora do país ou costuma viajar para participar de eventos no campo educacional. As viagens ficam praticamente restritas às férias escolares e tem como destino principal as cidades litorâneas ou até mesmo a casa de parentes.

A própria leitura, fonte constante de conhecimento e atividade intrínseca ao trabalho docente, não é realizada com muita freqüência. Os PCs afirmam gostar de ler, mas dizem que tem realizado pouco esta atividade nos últimos tempos, já que estão com o tempo reduzido e com uma sobrecarga de tarefas a cumprir. A PC de Bauru é quem realiza esta atividade com maior freqüência. Até mesmo o tipo de leitura realizada pelos entrevistados não é indicativo de acesso a uma cultura mais elevada, pois eles afirmam ler, atualmente, jornais, revistas, livros de auto-ajuda e romances. A leitura voltada especificamente para educação não é prática freqüente para os três PCs, exceto quando há uma obrigatoriedade em relação a isso.

A vida social dos três PCs também não é muito diversificada. Eles não participam ativamente de grupos ou círculos sociais, não tendo uma participação em grupos que lhes garantam um reconhecimento ou distinção social. A própria situação de proletarização do magistério (Enguita, 1991; Oliveira, 2004) pode estar contribuindo para um refluxo das atividades sociais, já que os professores (e os nossos entrevistados não se excluem) compõem uma fração de classe em contínua decadência econômica e cultural que dificulta o acesso aos bens culturais valorizados e aos grupos sociais mais reconhecidos, empobrecendo a formação

de maneira geral. Por outro lado, os entrevistados não têm tampouco uma grande atuação política. Apenas a PC de Bauru já realizou algum tipo de militância entre os professores, o que talvez se explique pelo fato de ser mais velha e ter vivenciado um momento em que a participação nos movimentos sindicais era bastante importante.

Depois de identificadas as trajetórias individuais dos PCs, utilizando como base o roteiro que havíamos elaborado, procuramos verificar: Como os PCs realizam o trabalho cotidiano nas escolas? Que visão eles apresentam sobre a escola pública atual? Como superam os obstáculos apresentados pelo trabalho cotidiano? Essas e outras questões foram abordadas durante as sessões de entrevistas, cujos dados são analisados a seguir:

5.3 – A "voz" dos três professores coordenadores sobre o trabalho nas escolas[111]

5.3.1 - O olhar sobre a escola pública atual

A mesma questão apresentada inicialmente aos trinta professores entrevistados na primeira etapa da investigação, e que possibilitou uma análise densa sobre a escola pública paulista em um contexto de reformas, foi feita aos três professores coordenadores. Ao fazer essa questão pretendíamos conhecer o olhar dos PCs sobre as escolas públicas estaduais e verificar os pontos de aproximação e distanciamento em relação à visão que os demais professores haviam anteriormente apresentado.

Os três professores afirmaram categoricamente que acreditam na escola pública e que a maioria dos docentes que atuam no magistério paulista é responsável, sério e comprometido com a qualidade do ensino. Os três fizeram questão de frisar que esta não é a visão que a mídia está divulgando nos últimos anos. Para eles, a mídia, o governo e a sociedade em geral, culpabilizam injustamente os professores pelos problemas que as escolas apresentam. Na

[111] Devido a extensão do texto, destacaremos apenas o excerto de um PC quando os demais apresentarem argumentos da mesma natureza. Apenas em casos em que houver grandes discrepâncias entre as falas dos três é que apresentaremos mais de um excerto.

opinião dos entrevistados, não há como culpar apenas os professores ou atribuir a eles a responsabilidade pelas mudanças, pois há muitos fatores que precisam ser considerados:

> *"Para a mídia todos são ruins, incompetentes e não querem trabalhar. Eu acho um absurdo, eu estou no sistema, mas eu não estou sozinha, então eu não posso ser culpada por tudo, a dirigente também faz parte do sistema, a secretária da educação também, então eles também são culpados. Nós estamos na educação e eles também! Eles também têm uma grande parcela de culpa, de participação, na falência do ensino o que a mídia está mostrando. Ao fazer este tipo de crítica a mídia coloca todos no mesmo bolo e não é assim, tem muita gente boa nas escolas públicas". (J)*

A visão apresentada pelos professores coordenadores se aproxima da análise de Esteve (1995, p. 104), para quem:

> Grande parte da sociedade, alguns meios de comunicação e também alguns governantes chegaram à conclusão simplista e linear de que os professores, como responsáveis directos do sistema de ensino, são também os responsáveis directos de todas as lacunas, fracassos, imperfeições e males que nela existem. (ESTEVE, 1995, p. 104)

Apontando grandes modificações no que se refere à organização das escolas e aos problemas por ela apresentados, bem como à ausência de participação dos professores na definição das políticas públicas atuais, os PCs deixam transparecer um gosto amargo em suas falas, o que indica a presença de sujeitos esquecidos, abandonados na dura realidade das escolas:

> *"Tudo virou uma bola de neve, é uma coisa atrás da outra e faz tempo que a gente vem denunciando, mas agora não tem mais para onde correr, agora chegou no ápice. Faz tempo que a gente que está dentro da escola está vendo que tudo vai mal, mas ninguém quer saber o que a gente pensa. Um manda o outro e aí chega aqui na escola e tem que fazer. A gente não é contra as mudanças. A gente não é contra o aluno aprender, a gente não é favor da repetência. Mas ele tem que aprende! O que a gente é contra é ele chegar e ser promovido, ninguém se importa se ele sabe ou não. Ninguém não, o professor se importa, mas não adianta nada porque ninguém quer saber o que o professor pensa". (B)*

Os PCs criticaram igualmente a perda do prestígio social da escola e dos professores que vem se acentuando nos últimos anos:

> *"É preciso recuperar o prestígio social que a escola tinha, hoje ela perdeu totalmente. Hoje o pai chega aqui e discute com o professor e às vezes até com o diretor. É complicado. Os valores são outros, eles vêm e falam com a gente de igual para igual, o professor não é mais aquela figura, não existe mais aquela figura do diretor. Eles chegam aqui e falam com a gente como se fossemos um*

> *nada. Aí o cara vai no médico e respeita o cara, não discute com ele, ouve o que ele tem para falar, mas aqui eles acham que mandam, eles acham que entendem. Todo mundo se acha no direito de falar um monte para o diretor, parece que qualquer um pode ensinar, que qualquer um pode ser professor. Houve uma desqualificação da profissão". (B)*

A crítica em relação à perda do prestígio social encontra respaldo em outros autores tais como Dias-da-Silva (2001), Esteve (1995) e Enguita (1991). Para este último autor, a educação é um campo aberto em que todas as pessoas se acham no direito de opinar, tecer críticas e, principalmente, realizar julgamentos, sejam os mesmos advindos dos especialistas ou dos pais dos alunos. Para Enguita (1991, p. 45) isso ocorre porque o saber do professor *"não tem nada de sagrado e a educação é um desses temas sobre os quais qualquer pessoa se considera com capacidade para opinar, de modo que seu trabalho pode ser julgado e o é por pessoas alheias ai grupo profissional"*.

Evidentemente, as mudanças verificadas no âmbito familiar também são lembradas pelos PCs que afirmam:

> *"As crianças que nós recebemos hoje não têm mais a célula familiar, não tem mais alguém para olhar o caderno, para perguntar como ele está indo na escola. As crianças não têm mais uma relação de respeito, de amor ao próximo dentro de casa e tudo desemboca na escola. Os alunos reclamam da falta de diálogo, é perceptível a falta de perspectivas, de crença no futuro". (A)*

Essas mudanças, frutos das imensas alterações ocorridas no contexto social, são identificadas por Esteve (1991) como indicadores da inibição educativa dos agentes sociais. Para o autor, o aumento das exigências pedagógicas e administrativas a que as escolas e seus sujeitos foram submetidos estão acrescidas de novas responsabilidades educativas, já que a alteração na constituição e organização familiar, seja pela entrada da mulher no mercado de trabalho, pela redução das horas de convívio entre as pessoas ou até mesmo à redução no número de membros, fez a escola assumir outros papéis: *"Neste sentido, são cometidas à escola maiores responsabilidades educativas, nomeadamente no que diz respeito a um*

conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar" (p. 100).

Para os professores entrevistados a situação atual é muita complexa, principalmente porque as novas políticas, juntamente com as alterações ocorridas na sociedade mais ampla, alteram consideravelmente o trabalho realizado. Para os entrevistados, o que tem salvado as escolas são as ações estabelecidas coletivamente que funcionam como resistência e ao mesmo tempo alternativas às políticas atuais, dando sentido ao trabalho realizado:

> *"Eu acho que as políticas atuais interferem muito no trabalho da escola, mas é aí que entra o coletivo, é ele que determina o bom trabalho, são as ações da escola, as normas que ela estabelece coletivamente, isso eu acho que interfere muito. Aqui eu acho que a gente ainda consegue fazer um bom trabalho porque a escola é pequena, são 15 classes, a gente conhece muito bem os alunos, a clientela, a comunidade. Os alunos entram aqui na 5ª. série e só saem no ensino médio, então a gente sabe muito bem quem eles são, como é a vida deles". (B)*

A maneira como os PCs analisam a escola atual e o impacto advindo das políticas educativas coincide com a visão apresentada pelos trinta professores. Entrevistados em momentos diferentes e em situações diferentes, as vozes de ambos se entrecruzam como se eles estivessem dialogando. Tal fato comprova as semelhanças em relação aos impactos das reformas educacionais sobre os professores, independentemente da posição que os sujeitos ocupam no espaço escolar.

A análise da escola atual e o peso atribuído ao trabalho coletivo e às ações e normas estabelecidas pelas escolas que estão presentes nas falas dos PCs, nos levou a interpretar a situação a partir da teoria das regulações. Para Barroso (2006), não podemos negar o peso da regulação externa sobre o ensino, mas, da mesma forma, há que se considerar a maneira como as escolas e seus sujeitos se articulam e reinterpretam as determinações externas, realizando uma microregulação local, uma regulação situacional, em função dos interesses e objetivos de cada unidade escolar. Ou seja, não há apenas uma regulação, mas um sistema de regulações que permite equilibrar as diversas forças, garantindo as transformações do próprio sistema.

Ao afirmar que *"são as ações da escola, as normas que ela estabelece coletivamente, isso eu acho que interfere muito" (B)*, os PCs mostram a força do protagonismo dos sujeitos escolares que não cumprem simplesmente normas e regras, aplicando medidas definidas de cima para baixo: *"a escola tem muitos problemas, mas a gente tenta encontrar caminhos, as coisas chegam aqui e a gente faz o que dá para fazer e do jeito que a gente acha que dá para fazer e aí o coletivo é importante, pois o PC não pode mandar fazer tudo ou negar tudo, ele precisa do apoio do grupo"* (J). Desta forma, as escolas são espaços de contradição, expressando no seu cotidiano uma correlação de forças antagônicas (André, 1989), mas elas também são espaços de atuação de sujeitos e não de objetos, sujeitos que atuam como *"nós da rede"*:

> Se entendermos a "regulação do sistema educativo" como um "sistema de regulações" torna-se necessário valorizar, no funcionamento desse sistema, o papel fundamental das instâncias (indivíduos, estruturas formais ou informais) de mediação, tradução, passagem dos vários fluxos reguladores, uma vez que é aí que se faz a síntese ou se superam os conflitos entre as várias regulações existentes. Estas instâncias funcionam como uma espécie de "nós da rede" de diferentes reguladores. (BARROSO, 2006, p. 65)

Nesta escola, encarada como espaço de contradição e de transformação permanente, como os PCs investigados avaliam o trabalho na coordenação pedagógica? Para eles, o que é um trabalho bem sucedido na coordenação?

5.3.2 – O trabalho bem sucedido na coordenação pedagógica das escolas sob o olhar dos PCs

Ao serem questionados a respeito do trabalho bem sucedido na coordenação pedagógica, os professores afirmaram que o bom coordenador é aquele que consegue, de fato, provocar alguma mudança na escola. As mudanças a que se referem são voltadas para o bem da escola e não para o cumprimento de leis e ordens estabelecidas externamente. Eles defendem mudanças que sejam capazes de melhorar a qualidade do ensino: *"A gente não é*

contra as mudanças... mas ele (aluno) *tem que aprender"* (B). Ao apresentar tal posição, os PCs afirmam a importância da função na defesa e manutenção do papel histórico da escola.

> *"Um trabalho bem sucedido na coordenação é quando ela consegue no final do ano apresentar algum avanço, alguma mudança no trabalho da escola. Também é satisfatório o trabalho que considera a participação coletiva, as decisões dos professores. Quando eu falo em mudança não é mudança grandiosa não, às vezes é uma pequena mudança no índice de evasão, de repetência, é coisa pequena, mas tem que ser verdadeira, não é mudança só no papel, só para fazer de conta para o governo. É importante quando você percebe que houve uma mudança no dia-a-dia, por exemplo, reduziu a evasão, os alunos estão permanecendo na escola. São coisas pequenas, mas que dão um trabalho danado. É pequena, mas você percebe uma mudança para o bem da escola, para o bem do aluno. Às vezes, o coordenador consegue uma mudança com um professor em relação ao trabalho que ele realiza com alguma classe, uma mudança na visão daquele professor em relação ao trabalho, em relação à sala de aula, uma mudança metodológica, às vezes ele consegue mudar isso, ele consegue interferir". (J)*

Os três destacam o sentido da escola pública que precisa ser fortalecida para cumprir seu papel histórico e, para isso, uma atribuição central do PC é fortalecer a equipe escolar. Assim, um indicador importante no trabalho bem sucedido é, para os PCs, a coesão da equipe escolar e a boa relação do PC com este coletivo, *"é um trabalho feito com eles e para eles"* (B).

Os PCs entrevistados foram categóricos ao afirmar que o trabalho realizado na função resulta do envolvimento de uma equipe e da clareza da finalidade do trabalho da escola e dos objetivos a serem alcançados. Nenhum deles disse acreditar que o trabalho bem sucedido é fruto apenas da atuação individual. Eles afirmaram que não trabalham sozinhos, são respeitados pela direção e tem o apoio dos professores:

> *"O trabalho que foi desenvolvido aqui realmente foi bom. Nós tínhamos um trabalho voltado realmente para a aprendizagem dos alunos, aqui nós desenvolvíamos projetos juntos, tínhamos as provas bimestrais que eram feitas no coletivo, tínhamos a análise dos dados do Saresp e tudo isso influenciava a maneira como nós trabalhávamos. Foi um bom trabalho, mas aqui eu tinha muito apoio da direção e dos professores. A direção aqui respeita muito a opinião dos professores e a opinião da coordenação. Há muitas divergências, mas o bem da escola, os objetivos que ela precisa cumprir, é que predomina". (A)*

Este olhar dos PCs bem sucedidos sobre o trabalho na escola se aproxima da maneira como Mediano (1998) se referia ao trabalho de uma orientadora pedagógica em uma boa

escola do interior do Rio de Janeiro. Naquele contexto, o trabalho da orientadora se destacava por que havia um esforço da mesma em articular os professores a partir de uma preocupação pedagógica, visando um trabalho mais consistente com os alunos.

Apesar de nossos investigados sinalizarem que enfrentam dificuldades no trabalho cotidiano, os PCs demonstraram ter uma boa relação com a equipe escolar. A cumplicidade entre o PC, os professores e a direção é grande e os objetivos da escola são postos em primeiro lugar. Eles demonstram uma grande confiança no trabalho dos professores e um respeito em relação a eles.

Para fortalecer o coletivo e melhorar o trabalho da escola, os PCs investem na realização de ações de articulação do trabalho docente, mais um indicador para eles do trabalho bem sucedido na coordenação:

> *"Se o coordenador não conseguir articular o trabalho pedagógico ele não faz um trabalho por completo. Ele precisa saber o que o professor de artes está fazendo em uma classe e articular o trabalho desse professor com os demais. É preciso saber e trocar experiências sobre o porque o professor de matemática de uma determinada série trabalha de um jeito e o outro trabalha com a mesma série de maneira diferente. Articular é um fator importantíssimo no trabalho do coordenador, é ele que tem articular os professores que estão na sala de aula, é ele que tem que fazer o elo, o professor que está na sala não consegue fazer isso sozinho, quem tem que fechar o grupo, articular o grupo é o coordenador'. (A)*

As ações de articulação dão sentido e significado ao trabalho que o PC realiza e, são nestes momentos, que eles aproveitam para intencionalmente acompanhar, ajudar e orientar os professores. Para os PCs entrevistados, essas tarefas não são fáceis de serem realizadas, mas são fundamentais. As PCs de Jaú e Bauru afirmam que no dia-a-dia da escola sobra pouco tempo para o acompanhamento do trabalho dos professores, já que muitas urgências e emergências desviam a atenção do coordenador para outras tarefas, porém ambas afirmam fazer um esforço pessoal para ajudar o professor:

> *"É muito importante acompanhar o trabalho dos professores, mas o coordenador nem sempre consegue fazer isso porque na prática ele fica apagando tantos incêndios que sobra pouco tempo para ele acompanhar os professores". (J)*

O PC de Araraquara foi o único que disse acompanhar sistematicamente o trabalho dos professores através de visitas às salas de aula. Ele considera primordial a ação de articulação, pois é o PC que permite que o trabalho individual realizado pelo professor em sala de aula seja integrado ao todo da escola:

> *"Eu nunca fui um coordenador de gabinete, eu sabia o que se passava na escola, eu conhecia os alunos e eu conhecia os professores. O trabalho do professor é individual, mas logicamente deve ser atrelado ao geral. Agora, não é porque é individual que o coordenador não vai estar junto aí, ele precisa acompanhar, estar junto, ele tem que estar, ele precisa saber o que os professores estão planejando para poder ajudar, para ajudar na articulação. Aqui tem cinco quintas séries, então o coordenador precisa saber o que está sendo planejado porque senão cada professor, em cada classe faz uma coisa diferente. Então ele tem que estar junto, ele tem que integrar os professores, orientar os professores quando eles precisam. Isso é primordial". (A)*

Os três entrevistados também apontam como indicador de um trabalho bem sucedido na coordenação o planejamento das atividades a partir de uma base diagnóstica e, assim como os trinta professores entrevistados anteriormente, eles se referem à exigência de se considerar as necessidades da escola na definição das propostas a serem postas em prática. Para os PCs de Bauru e Araraquara as necessidades da escola é que devem pautar os HTPCs e os projetos a serem realizados:

> *"O coordenador precisa considerar as necessidades da escola. De que adianta eu chegar aqui e ficar na minha sala, eu chegar aqui e dar uma orientação que está fora da realidade da escola? Eu preciso conhecer a escola, seus alunos e seus professores. Eu disse para você que eu vinha para o HTPC com uma pauta, mas às vezes essa pauta precisava ser alterada em função das necessidades dos professores, eu não podia desconsiderar isso. Eu preciso ter em mente qual era a necessidade da escola naquele momento, eu não posso fingir que as coisas não existem". (A)*

O posicionamento dos PCs sobre a importância de considerar as necessidades da escola vai ao encontro da afirmação de André e Mediano (1989) a respeito do bom supervisor escolar e seu comprometimento com a aprendizagem e a sala de aula:

> Parece poder-se afirmar que a supervisão quando está comprometida com os problemas de sala de aula, colocando-se a serviço dos professores e visando as necessidades dos alunos, constitui-se num apoio ao processo ensino-aprendizagem, contribuindo de forma decisiva para a sua efetivação. (ANDRÉ E MEDIANO, 1998, P. 165).

É importante destacar que a PC de Jaú, apesar de concordar com a importância de se considerar as necessidades da escola na definição das ações a serem realizadas, aponta para um risco que pode surgir ao se fazer essa opção: o imediatismo pedagógico e social. Para ela, ao serem definidas as ações a serem realizadas pela escola é mais importante a consideração dos aspectos gerais da educação e da escola a longo prazo que suas necessidades momentâneas:

> *"Considerar as necessidades da escola é importante, mas não é o mais importante, porque se você ficar só preso às necessidades que a escola apresenta, aos problemas daquela comunidade escolar, aos problemas daquele aluno, você corre o risco de esquecer os objetivos gerais da escola, os objetivos gerais da educação, você corre o risco de ficar preso no imediatismo, na resolução de problemas, nas imperfeições e a gente esquece do que é mais amplo. O professor tem necessidades? Tem necessidades de formação que são específicas? É claro que sim, mas o coordenador não pode perder a visão do todo, dos objetivos gerais". (J)*

Além das ações cotidianas voltadas para a ajuda e orientação dos professores, os PCs entrevistados apontaram a formação continuada realizada durante as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) como a tarefa mais importante para a coordenação pedagógica. Todos os entrevistados afirmaram que esta é uma atividade essencial, embora justifiquem que nem sempre os encontros coletivos se destinem exclusivamente à formação, pois outras tarefas aparecem para serem realizadas neste momento:

> *"Nossa! Isso é fundamental, é essencial. Eu digo sempre assim que a formação é essência do HTPC. O professor precisa estar em busca do novo e o PC precisa ajudar nesse sentido. Aqui é muito legal porque tudo que tem de novidade a gente traz para o HTPC e discute e os professores são muito receptivos a essas discussões. Eu acho que muito que acontece aqui é fruto desse movimento de aperfeiçoamento que existe entre os professores. Eu sinto não fazer mais em relação a isso porque não dá. São muitas coisas para serem feitas no HTPC e sobra pouco tempo mesmo para a leitura, para o estudo. Mas, quando ele acontece é muito bom. Quando dá tempo os professores falam: vamos discutir, vamos ler, vamos fazer. Eu não posso reclamar que os professores daqui são acomodados porque eles não são e isso facilita muito a realização de algumas ações de aperfeiçoamento e atualização". (B)*

A PC de Jaú afirma que a prioridade dada às ações de formação e atualização dos professores levou a escola em que trabalha a ser identificada na cidade como um lugar em que realmente os docentes estudavam:

> *"Eu dou muita importância para o estudo. Nossos HTPCs eram de estudo realmente, a gente percebia que havia muitos problemas no pedagógico, tinham casos de professores que precisam refletir sobre metodologia e havia até professores que não davam uma aula diferente porque não dominavam o conteúdo específico. Então a gente priorizava o estudo mesmo. A gente tinha muita preocupação com a formação do professor, com a questão metodológica, com a didática mesmo. A gente se reunia duas tardes e a gente organizava os HTPCs da próxima semana, a gente usava esse tempo para ler, para selecionar os textos, para fazer uma discussão prévia, para selecionar os materiais dos cursos que a gente participava, a gente separava algumas dinâmica que ajudavam bastante. Então tudo que a gente aprendia, a gente procurava partilhar com os professores, a gente fazia com que eles estudassem, mas muitos não gostavam disso não. Esse sempre foi o diferencial desta escola, todo mundo sabia que aqui a gente estudava mesmo". (J)*

Entretanto, apesar de destacarem a importância das atividades realizadas durante os HTPCs, os entrevistados afirmaram que nem sempre estes momentos são utilizados com finalidades formativas[112], confirmando uma crítica já apontada anteriormente pelos trinta professores entrevistados, que não raramente se referem aos HTPs como "horários de tempo perdido", indicando que este momento tão importante para articulação do trabalho docente, muitas vez, não se constitui em espaço privilegiado de troca e formação.

O encontro semanal com os professores é visto como privilegiado pelos professores investigados, embora eles afirmem que há duas dificuldades constantes para a realização dos encontros semanais: um primeiro ponto é que nem todos os professores participam dos HTPCs nas escolas e, um segundo ponto, é que há muitas orientações oficiais e, até mesmo recados, que chegam nas escolas para serem discutidas durante os encontros e que desviam o objetivo central que é o estudo e a formação docente.

Diferentemente dos trinta professores entrevistados que apontaram o tempo destinado aos encontros coletivos como insuficientes, os PCs de Bauru e Araraquara dizem que mais importante que ampliar o tempo, é a necessidade de saber organizar adequadamente o HTPC e selecionar as prioridades a serem trabalhadas. Ou seja, há um indicador de que a escola não

[112] Quando foi publicada a Resolução 28/1996, havia um forte direcionamento do trabalho do PC para as ações de organização dos encontros coletivos, momentos privilegiados para a formação e articulação dos professores. Esse papel, reivindicado historicamente pelos professores, foi louvado pela APEOESP que, mediante um curso de formação, procurou garantir que a atuação do PC fosse focada principalmente nestes elementos.

pode ficar presa apenas às necessidades imediatas que, apesar de importantes, são infinitas, e nem sempre permitem que as prioridades sejam de fato atendidas:

> *"Eu acho que o tempo é tranqüilo. Dá para fazer um bom trabalho, é só organizar o trabalho. Dá para fazer a formação, conversar sobre as necessidades da escola tranquilamente, mas é preciso estabelecer o que é prioridade, pois aparecem muitas coisas para serem resolvidas neste horário semanal e o PC precisa saber distinguir o que é importante ou não". (A)*

Já a PC de Jaú concorda que deve haver ampliação do tempo e também revisão da forma de organização dos HTPCs. Para ela, a reorganização do horário deve ser feita não pelos coordenadores, mas pela própria Secretaria de Estado da Educação que precisa permitir um outro tipo de organização que privilegie os encontros dos professores por áreas do conhecimento, tal como ocorreu durante a Escola Padrão:

> *"Eu acho que o tempo destinado aos encontros coletivos é pequeno, é pouco tempo. Eu gostava muito quando tinha a Escola Padrão e o tempo para o HTPC era maior e era feito por área. Agora, para aumentar o tempo destinado para as reuniões é preciso mexer na organização, se ficar do jeito que está hoje é complicado, não resolve e isso não depende do PC, é preciso que a própria Secretaria permita um outro tipo de organização que favoreça mais a escola e os professores". (J)*

É importante ressaltar que tanto os depoimentos dos trinta professores, como dos três PCs, deixam evidente que o que eles precisam é de um novo tipo de contrato de trabalho com mais tempo destinado aos encontros coletivos e ao planejamento de ações efetivas e articuladas do trabalho pedagógico.

Nos três casos, os PCs apontaram a necessidade de uma preparação prévia das atividades a serem utilizadas com os professores como indicador de trabalho bem sucedido. Questionados sobre quais atividades eles, considerados PCs bem sucedidos, realizavam, responderam que entre as atividades mais comuns preparadas e realizadas nas escolas em que atuavam estavam a leitura e análise de fragmentos de textos, notícias de jornais, realização de dinâmicas de grupos e reflexões a partir de músicas e filmes.

> *"No HTPC eu procurava levar materiais que fizessem o professor repensar a sua prática* (Pega uma pasta). *Olha aqui, eu usava músicas, textos, filmes. Eles tinham que se manifestar de diferentes formas, eu usava o desenho, o recorte e a colagem,*

> *a pintura. Muitas dessas coisas eu aprendi nos cursos que eu fui fazendo durante a minha trajetória, principalmente no Núcleo de Ensino da Unesp".(A)*

Apenas a PC de Jaú, a mais intelectualizada, disse que a leitura de livros inteiros acontecia com freqüência na escola em que atuava.

Além das atividades formativas, o HTPC também foi citado pelos PCs como o momento utilizado para a organização das atividades cotidianas realizadas nas escolas, tais como: discussão e elaboração de projetos, seleção de materiais didáticos, organização de visitas e excursões, preparação de atividades comemorativas e organização de pautas para as reuniões de pais e mestre.

> *"Olha, eu vou mostrar para você* (pega o caderno em que anota as atividades do HTPC*), eu sou uma bagunçada, mas ta tudo aqui, aqui estão os textos que nós usamos durante o ano, os projetos que nós discutimos, as soluções que foram propostas para os problemas das classes. Ta aqui a proposta pedagógica, as visitas, quem vai, quem não vai, quem é o responsável, ta tudo aqui. A gente também discute no HTPC as questões de organização da escola, os provões. Olha aqui, o Dia das Mães, pauta de reunião de pais. As olimpíadas, tudo. Todos os recados eu procuro passar neste horário. A gente discute junto também a relação de alunos que vai para o Conselho Tutelar por causa das faltas, tudo a gente discute". (B)*

Os PCs apontaram também que nos encontros semanais com os professores eram discutidos os problemas relativos aos alunos, com destaque para a indisciplina, bem como para organização e preparação de reuniões de pais:

> *Mas, para mim, o HTPC não é só leitura de texto, às vezes é o momento para o professor conversar com um pai ou com um aluno, para resolver problemas de indisciplina. Quando havia algum problema com aluno eu permitia que eles usassem esse espaço para conversar, para resolver esse problema. Então o HTPC era o momento de fazer essas reflexões também". (A)*

Ou seja, duas horas semanais é muito pouco tempo para o "*mundo*" de coisas que os professores e PCs tem que pensar e fazer!

Os PCs de Araraquara[113] e Bauru[114] nos disponibilizaram materiais que eles utilizavam nos HTPCs e, inclusive, alguns resultados de tarefas realizadas pelos professores. Entre os materiais estavam desde músicas e recortes de jornais e revistas[115] até textos de auto-ajuda extraídos de livros e da Internet e materiais publicados pela Secretaria da Educação, notadamente os textos do Ensino Médio em Rede. Não foi apresentado nenhum artigo científico, capítulo de livro específico sobre educação ou artigos de revistas importantes como Pátio ou Presença Pedagógica.

Os materiais utilizados nos momentos de HTPC ofereceram importantes pistas sobre o capital cultural dos PCs e dos professores que são seus alvos de trabalho, já que se observa nos textos uma opção utilitarista e superficial do conhecimento produzido no campo educacional. A não utilização de livros completos ou artigos científicos nos leva a inferir que tanto os PCs como os professores apresentam um capital cultural empobrecido, fato já demonstrado por outros estudos anteriores (Bianchini, 2005; Penna, 2007). Por outro lado, tal fato mostra que as escolas ainda não têm uma vinculação com a universidade e com o conhecimento que ela tem produzido, já que os resultados de pesquisa e as produções relativas às escolas públicas não tem chegado até os professores que, de maneira geral, ainda utilizam na formação continuada materiais de qualidade duvidosa e/ou materiais institucionais e oficiais. Além disso, podemos dizer que os materiais utilizados priorizavam os aspectos voltados à prática cotidiana e à organização da escola.

Além de atividades voltadas à organização da escola, somente a PC de Bauru possibilita que o espaço do HTPC seja também utilizado para discussão de assuntos de interesse profissional e político da carreira do professor. Na escola em que ela trabalha, parte

[113] O material que o PC de Araraquara disponibilizou estava guardado no arquivo morto da escola. Segundo uma inspetora de aluna (aluna de licenciatura em Matemática), depois da troca de PC, houve uma faxina geral na sala da coordenação e muita coisa foi jogada no lixo. Ela recolheu alguns materiais e os guardou porque achou que um dia poderiam vir a ser utilizados por alguém.

[114] A PC de Jaú não disponibilizou nenhum material porque já não tinha mais acesso aos armários, sempre trancados, da sala da coordenação.

[115] Era sempre a Revista Nova Escola.

do tempo de um encontro mensal é dedicado à discussão sobre reforma previdenciária, direitos dos professores e leitura dos informes do sindicato. Durante nosso encontro, ela mostrou um recorte de jornal sobre a reforma previdenciária e um folder da Apeoesp que haviam sido discutidos recentemente no encontro com os professores:

> *"Ah! Uma coisa importante, aqui a gente acha um jeito de discutir assuntos que são de interesse dos professores, olha, reforma previdenciária, aqui nós discutimos, paralisação, quem vai parar, quem não, porque vai parar, porque a paralisação. Tem que ter um espaço para isso e nós usamos o HTPC". (B)*

Por outro lado, há dificuldades em conciliar o trabalho a ser realizado pela coordenação durante os HTPCs com os desejos dos professores. A PC de Jaú relata que procurava buscar atitudes de conciliação para obter melhores resultados na função e não indispor com os colegas professores:

> *"Os professores queriam usar o momento de HTPC para discutir os problemas dos alunos, sabe aquela conversa "o fulano de tal classe...", mas enquanto se discutia o problema da 5ª. série o professor que não tinha aulas naquela classe conversava com o colega, ele não fazia outra coisa e o HTPC virava um muro de lamentações e isso também não levava a nada.eu não concordava com o HTPC ser utilizado para este tipo de prática, mas depois de um tempo, para não desagradar muito os professores nós propomos que uma HTPC do mês servisse para isso, para o levantamento de problemas e dificuldades, era o verdadeiro muro de lamentações e quando era período de provas, nós deixávamos que eles corrigissem as provas naquele momento. Nós fizemos isso para tentar conciliar os diferentes interesse". (J)*

Também os PCs de Araraquara e Jaú relataram que, ao serem substituídos por outros colegas no exercício da função, houve um abandono das ações voltadas para o estudo e a formação docente. Segundo eles, isso é alvo de críticas por parte dos professores que atuam na escola, mesmo daqueles que anteriormente reclamavam de estudar durante os HTPCs:

> *"Tem professor que fala que não acredita que sai de casa para vir na escola e não fazer nada. Tem professores que criticam essa enrolação. Alguns professores, aqueles que são mais envolvidos, às vezes nos encontram e falam que sentem saudades dos HTPCs que nós fazíamos, eles lembram de como isso ajudou na hora de prestar um concurso, tem professor que diz que nem precisou estudar muito porque já conhecia muita coisa em função dos estudos aqui na escola. Mas, é pouca gente, a maioria não gostava do que era feito e hoje prefere vir, matar o tempo, criticar e não estudar, infelizmente, isso é muito comum. Eu acho isso muito triste porque este horário é para o estudo e é a única forma de mudar realmente a prática da sala de aula é através do estudo, do conhecimento, da visão mais ampla sobre educação". (J)*

Por outro lado, a própria estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação dificulta a articulação do trabalho coletivo, pois é muito comum nas escolas a ocorrência de vários horários de HTPCs decorrentes do acúmulo de aulas dos professores e da já conhecida itinerância. Nas escolas dos três PCs investigados não há sérios problemas em relação a isso, pois a maioria dos professores são efetivos que cumprem uma única jornada de trabalho semanal, o que possibilita que os encontros semanais entre os professores sejam realmente coletivos. Apesar disso, há ainda alguns poucos casos de professores que não participam do HTPC por insuficiência da jornada (menos de 10 aulas semanais) ou o realizam em outras unidades escolares (principalmente os professores do noturno). Nestes casos, perguntamos aos PCs quais as estratégias utilizadas para articular todos os professores da escola.

Eles afirmaram que, se preocupam em envolver todos os professores nas ações da escola e fazem isso procurando compensar a ausência de parte dos docentes nos HTPCs através de conversas individuais ou coletivas durante os intervalos entre as aulas, bilhetes deixados na sala dos professores ou no livro ponto e recados na lousa da sala dos professores. Esses recursos, na opinião dos PCs, servem para colocar os professores a par das atividades e discussões realizadas pelo grupo, visando não excluí-los do trabalho coletivo. A comunicação por escrito e o registro das principais discussões realizadas pelos professores durante os HTPCs também era entregue a todos os professores como forma de garantir a socialização das discussões e decisões coletivas.

> *"O que eu acho que é muito importante e que depende de todos, eu faço por escrito e dou pra eles. Têm professores que participaram com a gente e que ajudaram a definir essas coisas, outros não. Quando o professor não vem eu procuro pegar esse professor para conversar em um outro momento e discutir com ele. Quando o professor é novo e ainda não sabe como funciona o sistema daqui, eu procuro sentar e passar tudo para não dar problema depois. Na sala dos professores tem também uma lousa onde eu deixo todos os recados, onde eu anoto as coisas mais importantes. Há casos em que deixo bilhetes no livro ponto com orientações ao professor ou pedindo para ele me procurar. Tem professores que dão aulas todas as noites e que encontram com todos os professores que vem neste horário, porque eu só trabalho à noite de 2ª. e 5ª. feira, então eu não encontro com todo mundo. Neste caso, eu peço para um desses professores servirem de ponte, para falarem com os professores com os quais eu não encontro. Eles me ajudam. O pessoal da tarde e da manhã é mais fácil porque eu estou aqui todos os dias, agora à noite eu*

> *preciso da ajuda dos professores para fazer isso. A articulação não é só no HTPC". (B)*

Também o intervalo entre as aulas deixa de ser espaço apenas de descanso e passa a ter caráter formativo, se constituindo em importante momento para que o PC converse com os professores e coloque-os a par das decisões coletivas. Todos os PCs afirmaram que procuravam participar diariamente dos momentos de descanso dos professores, aproveitando-os para conhecer o que eles estavam fazendo em sala de aula e quais as dificuldades que estavam enfrentando. Além disso, muitas coisas que eram ditas de forma informal, se transformavam em assuntos para os próximos HTPCs:

> *"Eu geralmente como coordenador eu não ficava na minha sala, pelo menos umas três ou quatro vezes por dia eu passava nas salas de aula, na hora do intervalo eu ficava com eles na sala dos professores. Eu procurava estar sempre junto com eles, então eu sabia o que estava dando certo, o que não estava, eu sabia como articular o grupo em função das atividades que eles estavam realizando, eu sabia o que os diferentes professores estavam trabalhando na sala de aula. Era nesses momentos que eu fazia a ligação com os professores que não faziam HTPC aqui com os demais, era na hora do intervalo ou quando eu ia na sala que eu mostrava para esses professores o que os demais estavam fazendo, era nessas horas que eu conversava com eles, que eu falava da necessidade deles não serem diferentes'. (A)*

Em Jaú, uma outra forma de articular o grupo se dava através da realização de reuniões mensais com o grupo de professores que não faziam HTPC na escola. Neste caso, havia dispensa dos alunos nas últimas aulas para que os professores pudessem se encontrar.

> *"Eu procurava criar outras formas para articular os professores porque de noite nem todos faziam o HTPC, os professores do curso profissionalizante, por exemplo, não participavam do HTPC, então eu precisava encontrar outros caminhos para articulá-los ao coletivo porque a escola era uma só e eles tinham que seguir regras comuns. Então eu fazia com o aval da direção uma reunião com os professores do noturno por mês. Eu fazia assim, eu reunia os professores depois do intervalo, nas duas últimas aulas nós dispensávamos os alunos e reuníamos os professores. Era neste momento que a gente procurava ler um texto, fazer um estudo e discutir os problemas do noturno. Era aí que a gente discutia as regras, que a gente conversava sobre os objetivos da escola. Era nesses momentos que eu conversava com os professores, que eu articulava o noturno com o restante da escola". (J)*

A alternativa encontrada pela PC ocorria de forma "ilegal" e com o aval da direção, pois oficialmente a escola não podia adotar este procedimento. A atitude apresentada vai ao encontro da interpretação de Barroso (1996) sobre a "autonomia clandestina" que se

manifesta nas situações cotidianas das escolas quando, as instituições, contornam alguns preceitos legais que impedem ou dificultam a tomada de decisões em campos considerados estratégicos para atingir seus objetivos educacionais: *"Cada escola, com seus actores, produz regras próprias (implícitas ou explícitas) de funcionamento, modela suas estruturas, organiza e desenvolve a sua gestão, constrói as suas culturas, e, em alguns casos, elabora os seus próprios projectos educativos"* (p. 23). Para Barroso, a adoção de situações deste tipo depende muito das características dos próprios responsáveis pela gestão escolar que, utilizando a "*zona de manobra*" existente entre as regras formais-legais e a singularidade com que a escola se organiza, adotam diferentes estratagemas para implantar situações de inovação pedagógica.

No trabalho cotidiano dos PCs investigados é evidente o esforço que eles fazem para manter os professores como um corpo articulado em torno de objetivos comuns, constituindo-se em importantes "elos" de ligação e formação entre os diferentes sujeitos da escola. A avaliação que os três PCs fazem acerca do trabalho bem sucedido na função se aproxima da literatura específica que aponta a atuação na articulação, formação e acompanhamento dos professores (Avellar, 2002; Orsolon, 2001; Christov, 2001; Almeida e Placco, 2001; Clementi, 2001) como importantes traços da coordenação pedagógica. No entanto, é importante ressaltar que, mais que se aproximar da literatura, a avaliação coincide com aquela realizada pelos trinta professores entrevistados, mostrando uma sintonia entre esses sujeitos que, mesmo ocupando diferentes posições na estrutura escolar, são igualmente sujeitos de uma escola em constante movimento.

Na avaliação que os entrevistados fizeram sobre a função e, especificamente, sobre a própria atuação, apontada como bem sucedido pelos pares, um elemento importante para a realização do trabalho foi apontado: a formação dos PCs. Os investigados afirmaram, sem exceção, que a ausência de conhecimentos pedagógicos por parte do PC é um problema muito

sério, pois só consegue formar o outro aquele que tem uma boa formação. Assim, é importante afirmar que, para todos, o PC precisa ser um parceiro, mas ele não pode ser um "igual". Ele precisa ter conhecimentos, saberes, para coordenar o coletivo, opinião semelhante àquela apresentada pelos professores entrevistados:

> *"O professor coordenador precisa formar, ele precisa ajudar e só consegue fazer isso se ele conhecer. Ele tem que saber mais que o professor, o professor só respeita o coordenador se ele souber, se ele conhecer. Ele precisa saber mais que o professor para ajudá-lo a refletir, para propor mudanças. Se ele for igual ele não contribui nada". (J)*

No mesmo sentido, Fusari (2000), em artigo sobre o papel do coordenador pedagógico na formação docente também garante que a formação continuada somente é bem sucedida quando algumas condições básicas são atendidas, entre as quais se destaca como elemento crucial a formação do próprio PC.

Há que se ressaltar também que os três relacionaram a questão do conhecimento do PC ao respeito que ele recebe dos professores, pois, assim como os trinta entrevistados, eles indicam que o conhecimento é que traz autoridade e legitimidade para o trabalho cotidiano:

> *"Quando o coordenador não tem formação é um problema sério. Eu já disse para você que ele tem que ter conhecimento, ele tem que saber, ele tem que conhecer as leis. Às vezes o professor vem e reclama, critica, quer te convencer que você está errado, se você não tem conhecimento, se você não conhece a lei ele te dobra. Você precisa conhecer para o professor te respeitar. Se o coordenador não tem conhecimento nenhum ele não convence o professor, se ele não domina aquilo que ele fala ele não tem crédito entre os professores". (A)*

Aliada à formação, eles apontaram como traços do professor coordenador bem sucedido a necessidade do PC demonstrar atitudes profissionais com os professores das escolas. Todos os entrevistados demonstram ter uma boa relação com os professores das escolas em que trabalham ou trabalharam (fato comprovado pelas observações que fiz durante os encontros com os PCs). No entanto, para os entrevistados, o PC não pode ser apenas "bonzinho" ou amigo dos professores: *"Eu acho que dentro da escola por mais que você seja amiga do professor, por mais que você goste do professor, você tem que ter um olhar*

profissional em relação a ele" (J). Para além de relações pessoais é essencial apresentar atitudes profissionais. De acordo com os PCs, a relação que eles têm com os professores é pautada pelo respeito aos sujeitos, independentemente da amizade pessoal existente na escola:

> *"Eu acho que a amizade, as relações de trabalho são importantes. Mas, em minha opinião o que conta mesmo são as atitudes profissionais. Eu acho que se você não tiver competência não adianta ser amiga, ser boazinha. Precisa entender do que está fazendo. Precisa ser profissional. Eu tenho sim uma grande amizade com eles, com alguns mais e com outros menos. Então entra no lado pessoal, eu sei dos problemas que eles passam, eu tenho uma amizade muito grande com eles, mas quando eu tenho que falar alguma coisa também eu falo e eles me respeitam muito. Se tem algum problema em sala de aula ou alguma coisa que não estou gostando, eu não mando recados não, eu falo com eles. Então eu acho que essa relação de amizade e respeito ajuda muito no trabalho da escola. Eu procuro conversar muito com os professores, ouvir o que eles têm para falar e quando é preciso eu defendo a equipe, mas dou bronca também quando é necessário". (B)*

Os entrevistados também dão grande importância à experiência profissional, reafirmando o caráter formativo do trabalho já apresentado pelos professores. Para todos eles, a experiência adquirida ao longo do exercício da docência foi fundamental para constituir a maneira como eles vêem os alunos, a escola e os professores. A rigor, a experiência profissional é citada por eles como mais importante que o conhecimento teórico/científico, talvez porque ela viabilize um saber-fazer que ajuda na atuação funcional.

Os entrevistados, sem exceção, afirmaram que é impossível atuar satisfatoriamente na função sem ter passado antes pela sala de aula. Na opinião dos entrevistados a experiência *"permite compreender o que o professor sofre em sala de aula"* (B), *"é elemento importante a ser partilhado com os demais professores" (J),* principalmente porque *"o professor está na coordenação, ele não é efetivamente um coordenador"* (A). A experiência docente é vista pelos PCs como um elemento importante para a compreensão do trabalho do outro e para a não culpabilização dos professores:

> *"Sem a experiência você não consegue ver o lado do outro, você não consegue entender as situações que ocorrem em sala de aula. Pensa em uma coisa: já pensou uma coordenadora ou uma diretora que termina Pedagogia e vem para a escola sem experiência? Imagina! O que ela vai entender da rotina da escola? O que sabe sobre a dinâmica da escola e dos professores? Das dificuldades que eles passam? Você precisa conhecer o lado da sala de aula, ter experiência para compreender tudo isso. Senão é fácil ficar criticando, mandando, falando o que o outro tem que fazer. A realidade de sala de aula precisa ser conhecida, eu acho que essa*

> *experiência é formativa também. Eu acho que o coordenador precisa ter essa experiência, ele precisa saber ouvir o professor, compreender o professor, se colocar no lugar do professor. Quando alguém não conhece essa realidade é muito comum falar coisas do tipo: como eles não dão conta? Eles não fazem porque não querem! Quando você conhece, quando você passou por aquilo você sabe como é. Você sabe que às vezes o professor não faz algumas coisas porque não dá e não por falta de vontade. Não é só ter conhecimento da parte pedagógica, pode ser um ótimo especialista, conhecer muito da Pedagogia, mas não dá para ter uma boa atuação se desconhecer a realidade da escola, sem ter a experiência da sala de aula. O conhecimento pedagógico é muito importante, mas precisa ter esse conhecimento prático também". (B)*

A experiência permite uma compreensão empática e não avaliadora ou julgadora dos professores, diferentemente da arrogância e da relação de superioridade/subordinação que, muitas vezes, marca o especialista. Na visão dos entrevistados, é a experiência partilhada que ajuda o PC a respeitar os professores como sujeitos, como "iguais":

> *"Eu sempre procurei me colocar como professora, como alguém que cumpria os deveres como os outros professores da escola. Eu sempre pensava, eu continuo sendo professora, eu falava para eles que eu continuava tendo os mesmos problemas que eles. Então eu acho que a minha experiência como professora ajudava muito, acho que a experiência era um elemento de partilha. Eu sempre procurei pensar no coletivo, no bem da escola mesmo como professora. O professor já é muito massacrado, então ele precisa de alguém, ele precisa de um apoio. Ser coordenador não é status, mas sim uma forma de ajudar os seus colegas". (J)*

Por outro lado, a PC de Jaú sinalizou que além do acúmulo de experiência, o PC deve ter tido uma atuação bem sucedida como professor:

> *"A experiência pesa, mas ela não é determinante. Não adianta colocar na coordenação alguém que já tem mais de 20 anos e esperar que só por isso ele vai fazer um bom trabalho, a experiência sozinha não traz resultados. Tem professores que tem mais de 20 anos de experiência e que nunca mudaram e não vão mudar, são péssimos profissionais. Então se um cara desse vai para a coordenação não vai resolver muito, tem gente que é muito experiente, mas que se dá muito mal nos relacionamentos, que não respeitam as pessoas. Então eu vejo que a experiência é importante, mas não fundamental. Agora é importante registrar que o coordenador tem que ter passado pela sala de aula, isso ele precisa conhecer". (J)*

Ao falar sobre a atuação bem sucedida na função, perguntei aos PCs se a articulação da escola com outras instâncias do sistema educacional, tais como as Diretorias Regionais e a Secretaria de Educação, era considerada por eles como indicador importante para a realização do trabalho na função. Sobre esse questionamento eles apresentaram opiniões divergentes.

A PC de Jaú disse acreditar que esta articulação é pouco necessária e que as escolas precisam ter maior integração não com o sistema em si, mas sim com as Universidades, já que elas poderiam auxiliar muito mais na busca de soluções para o cotidiano escolar que a Secretaria da Educação. Na opinião da PC, as escolas trabalham muito sozinhas, os sujeitos estão muito isolados e a socialização do conhecimento científico produzido pela universidade não chega até os professores:

> *"Particularmente eu acho que a articulação com o sistema de maneira geral é pouco necessária e sinto que falta muita articulação entre a universidade e a escola básica, essa articulação o coordenador precisava fazer, essa é muito mais importante que a articulação com a Secretaria da Educação. Sabe porque que eu falo isso? Porque a Secretaria da Educação não quer nem saber o que de fato acontece aqui na escola, a preocupação dela é com os dados, com os números, com os gráficos. A preocupação é outra. Agora, se houvesse a possibilidade de articular a escola com a universidade aí sim nós teríamos resultados, eles nos ajudariam e a escola poderia ajudar a universidade na formação dos novos professores. Eu acho que falta hoje a socialização do conhecimento científico, falta essa articulação entre eles e nós". (J)*

A mesma PC diz que foi uma funcionária "obediente" e que sempre fez tudo que a Diretoria Regional lhe pedia, mesmo quando não concordava. Segundo ela, isso era necessário para não entrar em conflitos com a direção da escola. É importante registrar também que, em função da pressão vinda da direção, muitas vezes ela cumpria o que lhe era pedido apenas no papel, pois não queria se desentender com os professores que certamente desaprovariam as determinações vindas da Diretoria de Ensino:

> *"Eu acho que como coordenadora o meu relacionamento com a Secretaria e a Diretoria era bem de obediência, infelizmente. Eu procurava fazer tudo que eles mandavam, mas muitas vezes eu não concordava e eu sabia que os professores iriam resistir e aí então eu fazia tudo no papel e nada acontecia na prática. Vinha um projeto eu montava no papel, vinha outro, eu fazia a mesma coisa, precisava mandar um relatório eu mandava. Essa escola nunca foi chamada por algo que deixou de fazer, pelo menos no papel. Eu me sentia meio obrigada a fazer isso porque o coordenador precisa ter um bom relacionamento também com a direção e ela cobrava que as coisas fossem feitas..." (J)*

Também o PC de Araraquara afirmou que a Diretoria de Ensino e a Secretaria de Educação não conhecem realmente as condições de trabalho das escolas e por isso muitos projetos enviados por elas não condizem com a realidade que vivenciam no dia-a-dia. Em

função disso, ele defende que os projetos não podem ser acatados de forma acrítica pelas escolas:

> *"Agora eu acho que o pessoal de cima, o pessoal da DE precisava conhecer mais a escola, eles precisavam vir mais aqui do que a gente levar a escola até eles. Eu acho que se eles vierem eles vão deixar de ter essa utopia de querer que a gente faça coisas que não funcionam. Tem muitos projetos que não funcionam, que são inviáveis e aí a escola precisa avaliar de forma crítica para ver o que tem e o que não tem que fazer". (A)*

Para este mesmo PC, o papel dele como coordenador era informar a escola das decisões da Secretaria, era fazer a articulação entre elas, mas a decisão pelo cumprimento das determinações era sempre transferido ao grupo de professores, a quem cabia, segundo ele, a palavra final. No entanto, os professores eram alertados para as possíveis cobranças que isso poderia acarretar:

> *"Como coordenador eu tinha que ir lá e ouvir. Eu ia lá e eles falavam: isso precisa ser feito assim. Quando eu chegava na escola eu falava para os professores que precisava fazer o projeto, mas eu deixava livre para ele definir o que fazer. Eu sempre falava que eles poderiam não fazer, mas que teríamos que agüentar as cobranças. Eu procurava não impor, eu deixava o grupo decidir o que fazer". (A)*

Já a PC de Bauru apresentou duas respostas diferentes a esse questionamento. Em um de nossos encontros, ela disse que era importante a escola se dar bem com a Diretoria e afirmou que tinha um bom relacionamento com a mesma e com a supervisora responsável:

> *"Eu acho ótima a nossa relação com a Diretoria, embora a nossa relação maior seja com a supervisora. A supervisora que trabalha aqui está há vários anos conosco, ela já foi diretora daqui. A escola tem um bom relacionamento sim com a DE. A supervisora dá apoio total à escola, dela nós não podemos falar nada, o que nós precisamos ela procura na medida do possível atender e nós fazemos o mesmo em relação à DE". (B)*

Mas, num outro encontro, realizado algumas semanas depois, ela "soltou a língua" e disse: "*Oh! Eu vou te falar a verdade"*:

> *"Eu não dou importância nenhuma para isso porque eu acho que eles não respeitam a escola, eles não respeitam o trabalho que a escola faz. Onde é que está a autonomia da escola? Autonomia entre aspas, porque nós não temos nenhuma autonomia. O calendário, por exemplo, vem pronto, é isso ou é isso, a gente não pode mudar nada. Tudo vem pronto. Os projetos também, nós elaboramos, eles foram homologados e de repente eles vêm e vão jogando outros projetos sobre a escola. É uma loucura, você tem um momento no início do ano para definir os*

> *projetos, você senta, prepara, procura fazer um trabalho sério e eles chegam e mudam tudo. Às vezes, você tem HTPC ou reunião de pais, você organiza tudo, tem coisas importantes para tratar. Aí você chega aqui na escola e se depara com uma convocação para aquele mesmo dia. Eles não querem nem saber o que você tinha planejado. Vem uma convocação hoje e você prepara ir amanhã. A Secretaria da Educação, a DE, eles não se programam de jeito nenhum, é tudo sem planejamento, tudo em cima da hora". (B)*

Vale registrar a importância desse depoimento. A primeira resposta é positiva, mas é de "fachada" e se desfaz conforme aumenta a interação empática com o pesquisador, desvelando uma questão essencial: as escolas não são consideradas na definição das ações da Secretaria de Educação e dos órgãos intermediários. As escolas e seus professores são desrespeitados e pressionados para que as determinações oficiais sejam cumpridas. Mas, ao mesmo tempo, escolas e seus sujeitos reinterpretam essas determinações e normas. Elas não se submetem a uma simples regulação do sistema, elas, são sujeitos de sistemas de regulações que, localmente, realizam ajustamentos e desenvolvem estratégias que garantam a especificidade do trabalho da escola secundária.

O depoimento da PC de Jaú ao afirmar que "*eu fazia tudo no papel e nada acontecia na prática. Vinha um projeto eu montava no papel, vinha outro, eu fazia a mesma coisa, precisava mandar um relatório eu mandava",* indica estratégias de enfrentamento encontradas pelas escolas para lidar com os diferentes conflitos que se estabelecem. Para Birgin (2000), as estratégias podem ser entendidas como comportamentos que os sujeitos desenvolvem buscando manter ou melhorar o trabalho em diferentes cenários. Assim, para a autora, as estratégias tomam corpo em instituições, sujeitos e histórias concretas que se entrecruzam no espaço escolar juntamente com as regulações que o Estado realiza. Nossos dados permitem concluir que, visando manter os objetivos definidos pela escola e a coesão do grupo de professores, os PCs se arriscam perante o sistema e buscam estratégias que permitam realizar um trabalho coerente com o que pensam e acreditam.

Desta forma, a imposição das reformas foi identificada pelos PCs como uma grande dificuldade a ser vencida no trabalho cotidiano, dificuldade essa já apontada por Guilherme (2002) ao analisar o trabalho das escolas frentes às alterações trazidas pela implantação dos ciclos de ensino. Quais são as fragilidades que, na opinião dos PCs, interferem na realização de um trabalho bem sucedido?

Quando questionados sobre isso, os três professores entrevistados apontaram dois grandes focos de dificuldades e fragilidades: a resolução de problemas de indisciplina e a sobrecarga de tarefas a que são constantemente submetidos. A sobrecarga de tarefas, associada, muitas vezes a ausência de uma identidade clara para a função, já havia sido apontada pelas pesquisas como um dos entraves para o trabalho do professor coordenador (Dias-da-Silva e Lourencetti, 2002; Christov, 2001 e 2004; Clementi, 2001; Almeida, 2004; Bruno, 2004).

A sobrecarga de tarefas, provocada pelo número insuficiente de funcionários na escola e pela falta de definição da identidade do professor coordenador, dificulta uma atenção maior aos aspectos pedagógicos da escola, pois eles constantemente precisam voltar o olhar às urgências e emergências do cotidiano:

> *"Na escola é assim: falta o inspetor, quem aperta o sinal e recolhe os alunos? É o coordenador. Falta a servente, ele ajuda a servir a merenda. Falta o diretor, ele cobre. Não tem substituto, ele entra na classe e assim vai. Afinal quem é o coordenador?" (J).*

Para os PCs, as mudanças recentes ocorridas na organização das escolas que viram transferidas a elas desde a gestão dos recursos humanos (controle de faltas e pagamento dos professores; digitação e atualização constante das notas, faltas, transferências e matrículas dos alunos) até a gestão dos recursos financeiros, fazem com que os PCs realizem diversas atividades que não são suas atribuições e, na opinião deles, isso precisa ser considerado pelas pessoas ao se avaliar os ocupantes da função: *"Por que o coordenador não faz o papel dele?*

É por que ele não quer? Tem muitas coisas que precisam ser consideradas neste sentido, principalmente a falta de funcionários" (B).

Para a PC de Bauru, a sobrecarga de tarefas é a maior dificuldade que ela enfrenta na função. Ela diz ficar angustiada por não conseguir cumprir adequadamente as tarefas de cunho pedagógico. Quando questionada por que faz o que não é atribuição da função, ela diz que é porque não tem quem realize as atividades, pois não houve aumento das tarefas, mas não contratação de novos funcionários e, independente disso, *"a escola precisa andar"*:

> *"Toda hora chega gente na porta. É aluno que vem e fala que a professora está chamando na porta, ah! Dá isso, dá aquilo, dá não sei o que. Quando não é gente pedindo alguma coisa, chamando para ir na classe, é pai de aluno que vem para conversar. Eu sei que tudo isso não é da minha função, mas não tem como não fazer. Você faz, não tem outro jeito e fica angustiada porque deixou de fazer outras coisas que eram necessárias".*
> Mas, por que você faz essas atividades? (entrevistadora)
> *"Porque não tem outro jeito. Não tem quem faça. Não tem funcionário. Não tem ninguém para ficar na direção naquele momento. Então você faz. Também não pode deixar o professor na mão. Ele precisa desse apoio. Vamos dar um exemplo, o diretor está numa reunião, está na DE. Dá um problema numa sala, a sala está dando trabalho, eu vou lá. Eu não posso fechar os olhos. Agora mesmo a diretora quebrou o pé, tem uma verba para gastar e tem prazo, precisa comprar as coisas, ela não pode ir. Vai perder a verba? Eu não posso deixar acontecer isso. Gastar o dinheiro, fazer compras não é atribuição do PC. Mas eu vou fazer o que? Então, você sabe que não deveria fazer algumas coisas, mas faz porque senão fica sem fazer". (B)*

Para a PC de Jaú a sobrecarga de tarefas é uma dificuldade presente no desempenho da função. Para ela, um PC faz muitas coisas, mas deixa de fazer o necessário que é se dedicar ao pedagógico. No entanto, ela mesma aponta que muitas das atividades que o PC realiza não podem ser identificadas como desvio de função, pois, segundo sua interpretação, há tarefas que não são atribuições legais do PC, mas que são imprescindíveis para o bom funcionamento da escola:

> *"Há coisas que você faz porque não tem funcionário, não tem quem faça, então você acaba se envolvendo. Os alunos do noturno não tinham merenda, eles trabalhavam o dia todo e vinham para a escola sem comer. Eu fui atrás, eu fui na prefeitura, eu consegui a merenda, mas não tinha quem servisse, então eu distribuía a merenda, eu distribuía os pães, aquilo não era minha função, mas eu não podia deixar o aluno sem comer, então os alunos e os professores reconheciam muito isso". (J)*

Já para o PC de Araraquara não há sobrecarga de tarefas quando elas são divididas adequadamente entre os membros da escola. Ele também se refere ao desvio de função chamando a atenção para o fato de que só há desvios se você faz todos os dias tarefas que não são da função e deixa de fazer o que realmente é necessário:

> *"Eu acho que a função de professor coordenador tem algumas atribuições que estão no papel, papel aceita tudo, mas desce no dia-a-dia da escola e vê se ele dá conta de fazer tudo o que está lá. Eu acho que é desvio de função se o coordenador fizer todos os dias coisas que ele não precisa fazer, por exemplo, fazer cachorro quente todo dia é desvio de função, fazer de vez em quando é uma tarefa que ele se propôs a fazer para ajudar a escola. Alguém faltou e precisa servir a merenda, tem que servir, não pode deixar os alunos sem comer". (A)*

O envolvimento do PC na resolução de problemas disciplinares é apontado como outra grande dificuldade da função. Os entrevistados afirmaram que ocupam parte considerável do tempo de trabalho diário *"apagando incêndios"* (J) e que isso não é bom nem para os professores e nem para os PCs. Mas, por outro lado, eles apontam que os professores estão sofrendo com os problemas disciplinares e que, muitas vezes, eles se sentem abandonados porque não há quem os ajude. Assim, os PCs, dizem que se trabalham em equipe é necessário dar apoio aos professores à questão disciplinar para que a relação ensino-aprendizagem seja mais efetiva:

> *"Não é para o coordenador cuidar da disciplina. Mas, será que dá para o professor ensinar com indisciplina? Se tem indisciplina você precisa dar apoio para o professor, precisa tirar o aluno da sala, precisa conversar. Não é atribuição, mas se somos uma equipe isso precisa ser feito. O professor precisa desta ajuda". (A)*

Semelhante ao posicionamento dos PCs em relação à indisciplina, André (1989) já apontava que na boa escola há ênfase na disciplina escolar e uma preocupação generalizada com a maneira como os alunos se comportam dentro e fora da sala de aula, pois *"o clima de organização e tranqüilidade parecia afetar positivamente o ensino e a aprendizagem"* (p. 161).

Além do controle disciplinar e da sobrecarga de tarefas, dificuldades espontaneamente citadas pelos PCs investigados, solicitamos que eles se posicionassem especificamente em relação a outros aspectos apontados pelos trinta professores entrevistados como dificultadores do trabalho na função de coordenação pedagógica, tais como a existência de conflitos nas escolas (entre os PCs e os diretores, bem como entre eles e os professores), a veiculação e imposição de projetos da Secretaria da Educação, a rotina de trabalho burocratizada, a rotatividade e itinerância dos professores. Algumas dessas dificuldades foram apontadas pelos PCs como inexistentes nas escolas em que trabalham, outras, apesar de ocorrerem, foram citadas como pouco freqüentes e, por isso, com pequena interferência na atuação cotidiana da função.

A existência de conflitos com a direção, por exemplo, foi avaliada pelos três como um sério problema vivenciado pelos ocupantes da função nas escolas paulistas, pois eles conhecem muitos colegas que já passaram por esta situação e dizem ter ouvido muitas referências a este problema nas reuniões realizadas pelas Diretorias de Ensino: *"Nas reuniões de PCs é muito comum relatos de conflitos com a direção. É uma coisa absurda, pois são cargos e funções que tem atribuições diferentes, mas que precisam caminhar juntas para o bem da escola"(B)*. Para eles, os conflitos existem porque há em muitas escolas uma disputa latente de poder entre os diretores e os PCs:

> *"Sabe, tem escolas que o diretor precisa mostrar que manda, precisa mostrar que tem poder, que ele é a liderança mais forte e aí ele fica medindo forças com o coordenador e aí ele cai numa competitividade absurda"(J).*

No entanto, eles afirmaram que não se depararam com este problema de forma direta nas escolas.Talvez, essa seja uma das razões do sucesso que eles tiveram na função:

> *"Eu acho que os conflitos com a direção interferem muito no trabalho, mas eu não posso falar sobre isso porque nunca tive esse problema aqui. Aqui a gente discute muito, ninguém passa por cima de ninguém. A diretora respeita a opinião de todo mundo, nós respeitamos os professores. Tem que resolver alguma coisa? A diretora vem e conversa comigo, eu faço a mesma coisa com ela. Ela vem e pergunta o que eu acho, mesmo que seja uma coisa pequena, às vezes é um bilhete que vai ser mandado para os pais, ela vem e pergunta. Ela respeita muito a minha*

> *opinião e eu tenho um espaço para trabalhar. Dentro do que é possível ela me dá muita autonomia". (B)*

Apenas a PC de Jaú disse ter convivido com certa pressão da diretora em relação à realização dos projetos vindos da Secretaria de Educação, mas que, apesar disso, nunca chegou ao ponto de ter conflitos explícitos com a direção. É clara a intenção da PC em manter um clima cordial na escola. Apesar disso, ela identifica tal postura como não muito correta:

> *"Eu não tive conflitos diretos com a direção porque eu falei para você que era obediente, mas eu acho que isso é sério. Eu procurava não arrumar confusão com ela, por isso, eu criava estratégias para não brigar com ela e nem mesmo com os professores". (J)*

Para os PCs, os conflitos interferem muito no trabalho realizado pelos ocupantes da função, trazendo resultados pouco favoráveis para o trabalho global da escola. Eles afirmam também que os conflitos entre os ocupantes da função e os professores são mais perniciosos que os conflitos com os diretores, já que é preciso manter um grupo coeso para que o trabalho na função dê resultados positivos. Para a PC de Jaú, é mais importante ter o apoio do grupo que o apoio da direção:

> *"Eu acho assim que os conflitos com a direção são menos graves que os conflitos com os professores, porque às vezes o coordenador tem problemas com a direção, mas ele tem o grupo ao seu lado. Quando ele se dá bem com o grupo, ele se fortalece, ele tem o apoio do grupo e é mais fácil dele enfrentar os mandos e desmandos da direção. O que acontece muito por aí é que o coordenador se aproxima muito da direção e se afasta do grupo com o qual ele tem que trabalhar, tem muita gente que deve favores ao diretor, que foi colocado na função pelo diretor, que segue tudo o que o diretor manda". (J)*

Os entrevistados afirmaram que nunca tiveram conflitos sérios com a equipe docente e argumentaram que isso é possível porque respeitam os professores e procuram manter uma postura de diálogo e compreensão em relação a eles. Eles defendem que o PC deve ser uma figura próxima dos professores. Além disso, para eles, há necessidade do PC conquistar seu espaço de trabalho, conquistar o respeito dos professores:

> *"O trabalho na escola já é difícil e conseguir algo depende do trabalho em equipe, depende da sintonia, depende do respeito, depende da aceitação de idéias diferentes. Para o PC então isso é fundamental porque ele não tem um cargo, ele tem uma função, ele pode voltar para a sala de aula a qualquer momento. Não adianta, se você não tiver o grupo junto com você, você não consegue nada. Não*

> *adianta chegar na escola e querer mandar em todo mundo, mandar em professor, mandar em funcionário. Não adianta querer chegar na escola e deixar sua marca, você tem que conquistar o espaço, conquistar o respeito. Sem apoio você não consegue nada, você só arruma atrito".(B)*

É interessante notar também que eles argumentam que o bom PC não deixa chegar ao ponto do conflito se estabelecer na escola, ele busca o diálogo e desenvolve mecanismos de mediação. Para eles, o bom PC conversa, dialoga, busca parcerias, provoca reflexões e resolve rapidamente os problemas surgidos com os professores:

> *"O coordenador tem jogo de cintura, ele sabe como conciliar as coisas. Eu acho até que uma atribuição do coordenador é mediar esses conflitos com os professores, é articular e ele só articula se der bem, se ele respeitar e for respeitado. O coordenador esperto não deixa chegar ao ponto de ter um conflito sério com o professor" (J).*

No entanto, é importante registrar que nenhum deles acredita que a resolução de conflitos se faz por meio do autoritarismo, eles defendem o respeito entre os pares e vêem a resolução de problemas como um elemento formativo para o professor:

> *"É preciso contornar as situações, é preciso conversar e colocar o professor no lugar do outro porque às vezes ele critica porque não se coloca no lugar do coordenador, ele não muda o ponto de vista. Neste momento, ele também aprende. Agora, o coordenador precisa ter uma relativa autoridade perante os professores, ele não pode ser autoritário, mas ele tem que ter autoridade para fazer isso" (A).*

Outra dificuldade apontada pelos trinta professores entrevistados foi a rotina de trabalho burocratizada. Quando questionados sobre isso, as PCs de Bauru e Jaú afirmaram que é grande a quantidade de relatórios e papéis a serem encaminhados à Diretoria de Ensino e que, geralmente, essas tarefas se resumem a meras formalidades, já que não há devolutivas em relação ao que é encaminhado:

> *"A rotina burocratizada atrapalha muito. É muita coisa para fazer, muito relatório e nada tem devolutiva. Vamos supor, projeto de educação fiscal, você tem que mandar lá um relatório com as atividades que foram desenvolvidas e aí? Nada acontece. Ninguém confere. Você pode escrever o que quiser. Não falei que eu inventei um relatório da videoconferência que eu não fui e ninguém percebeu? É muito raro ter um fechamento, uma devolutiva. Tudo que é feito é só perda de tempo. Nesse tempo a gente poderia estudar, preparar melhor um HTPC". (B)*

Já o PC de Araraquara afirma que a rotina não é tão burocratizada como dizem os professores, pois muitas coisas que são realizadas cotidianamente têm sentido e significado no trabalho pedagógico. Ele apontando que os registros, por exemplo, devem ser encarados como necessários na prática pedagógica da escola e não como meras tarefas burocráticas:

> *"Eu acho que a rotina não é tão burocratizada assim como falam, alguns é que transformam a rotina em burocracia. Por exemplo, tem ata? Tem que fazer. Por que precisa fazer ata? Precisa registrar, é necessário. Não adianta reclamar, tem coisas que tem que fazer, tem coisas que estão na lei. O coordenador precisa saber o que ele precisa fazer, que papeis ele precisa preencher. Hoje, você precisa estar documentado, tem que registrar, tem um processo você precisa apresentar a documentação. Além dessa documentação eu acho que é necessário registrar as atividades que são realizadas na escola, o registro é necessário, então precisa fazer. Outra coisa, tudo que está no papel é mais seguro. Escreveu, assinou, tem mais segurança. É mais burocrático? É, mas é mais seguro depois". (A)*

Assim como a rotina burocratizada, os PCs foram questionados sobre a rotatividade e itinerância dos professores, já que durante as entrevistas eles não fizeram referências espontâneas a essas condições que, na visão dos trinta professores entrevistados tanto interferem na realização do trabalho bem sucedido. Os três entrevistados foram categóricos ao afirmar que a rotatividade dos professores, apesar de ser direito assegurado por lei, interfere demais no trabalho do professor coordenador.

Embora apontem que as escolas em que trabalham não apresentem uma rotatividade acentuada quando comparadas a outras escolas da rede estadual, o fato de sempre chegar alguém novo na escola dificulta a consolidação de uma identidade coletiva, a seqüência das atividades desenvolvidas e a potencializarão do projeto pedagógico da escola:

> *"A rotatividade eu acho que interfere demais porque sai professor que já está rezando na nossa cartilha, que trabalha junto com o grupo e entra professor que não está rezando. Isso faz você começar todos os anos as mesmas coisas, ao invés de ir para a frente, de seguir de onde parou, você tem que começar do ponto inicial. Com isso, quem já estava aqui fica de saco cheio, enjoado de ouvir sempre a mesma coisa. Às vezes você precisa até arrumar meios de fazer um trabalho a parte com esses professores. E todo ano é a mesma coisa, isso não muda". (A)*

Por outro lado, os três PCs entrevistados alegam que, felizmente, convivem com poucos professores itinerantes, já que a maioria dos docentes que atuam nas escolas

investigadas são efetivos e tem apenas um cargo na rede pública estadual: *"atrapalha sim, mas não há aqui na escola muitos professores ACTs, então eu não tenho muitos parâmetros para analisar profundamente essa situação" (J)*. Nas três Diretorias, a itinerância é mais concentrada no período noturno, o que obrigava os PCs a utilizarem diferentes estratégias para articulação do coletivo, como já vimos anteriormente.

Nas entrevistas, questionamos ainda sobre a imposição de projetos pela Secretaria de Estado da Educação, crítica fortemente levantada pelos trinta professores ao se referirem às escolas que se preocupam exageradamente com os indicadores e com a imagem externa que lhes rende uma boa avaliação e, consequentemente, um "gordo" bônus mérito. As PCs de Bauru e Jaú afirmaram que esta é uma dificuldade enorme para o trabalho cotidiano na função de coordenação pedagógica. Segundo elas, há muitas coisas que vem para as escolas fazerem e cumprirem e que, muito do que é feito, se dá realmente em função do bônus e não das necessidades reais das instituições. As duas afirmaram também que para não arrumar problemas nem com os professores e nem com a direção, pois ambos se preocupam com o pagamento do bônus, faziam muitas coisas apenas no papel, confirmando a *"Escola do espetáculo"* já citada anteriormente pelos professores:

> *"Esse é um grande problema, uma grande dificuldade, porque tem um monte de coisas que você sabe que não vai levar a nada, tem projetos que você sabe não vai dar em nada. Essa é uma dificuldade enorme. Eu não falei para você, que tinha um monte de coisas que eu fazia no papel? Fazia para manter o protocolo e para manter a escola bem quista na Diretoria e eu fazia porque eu sabia que a recusa era desnecessária, que a briga não ia dar em nada. Então eu fazia no papel para não arrumar confusão também com os professores, eu sabia que se eu chegasse e mandasse eles fazer, eles não iam gostar e ia dar problemas, o professor sabe que nada disso funciona e ele não quer fazer e ele tem razão. Então como eu já tinha experiência nessas coisas eu mesmo fazia no papel, tem coisa que não adianta, que só vai te desgastar". (J)*

Os projetos formatados externamente e as determinações oficiais deixam evidentes os novos mecanismos de controle do trabalho docente, confirmando Ball (2005): é um controle à distância, menos visível, mas igualmente poderoso, principalmente quando se considera que está atrelado aos pagamentos dos professores e aos recursos das escolas.

Birgin (2000) também se refere a essas mudanças afirmando que as políticas atuais propõem novos modelos institucionais que alteram a maneira como as escolas são organizadas e controladas, já que o Estado regula as mesmas utilizando novos dispositivos. Para esta autora, *"o eixo já não está mais nos procedimentos, mas nos resultados. Mais ainda, na visibilidade dos resultados porque é por meio de insumos e pela supervisão dos produtos que se regulam os procedimentos"* (p. 110).

Desta forma, são mais importantes os relatórios encaminhados, os projetos de "fachada", os produtos realizados, que efetivamente o trabalho construído cotidianamente pelas escolas. Conhecendo o sistema educacional e suas inúmeras contradições, os bons PCs recorrem a diferentes estratégias de enfrentamento diante da cultura da performatividade, como deixa claro a PC de Bauru:

> *"Eles te chamam na DE e não querem nem saber se há atividades na escola. Outro dia, eles chamaram por causa da uma videoconferência e de um projeto que precisava ser desenvolvido. Eu não fui mesmo, peguei um professor que estava de janela e pedi para ele ir para mim, para quebrar esse galho, porque a DE fica enchendo o saco e querendo que mande alguém. Quando o professor voltou, eu perguntei: e aí como foi? Ele disse que não tinha entendido nada, como toda videoconferência, né. Aí o professor disse que era necessário entregar um relatório. Eu falei: ah! precisa fazer um relatório! Deixa comigo. Peguei, entrei no google e fiz uma pesquisa sobre o assunto, dei uma lida em alguns materiais que tinha aqui sobre as necessidades especiais e fiz uma relatório bonitinho. Peguei o tema e fiz o relatório. Não era isso que eles queriam? Alguém leu? É claro que não! Ninguém nem percebeu que eu inventei o relatório em cima do que eu não vi. O que é aquilo gente?"(B)*

Assim como os professores entrevistados anteriormente, os PCs não são refratários às inovações ou às novas formas de organização do currículo escolar e seus projetos. Mas, eles defendem que as escolas é que devem definir o que fazer e quais procedimentos devem utilizar. Eles defendem o papel protagonista das escolas e seus sujeitos na definição do trabalho a ser realizado. Os três têm uma posição comum: os melhores projetos são aqueles elaborados pela equipe da escola e que atendem às necessidades da mesma. Assim, eles criticam a Secretaria da Educação e reforçam as críticas feitas pelos trinta professores entrevistados sobre a escola do desempenho:

> *"É uma loucura, porque você é obrigado a fazer para mostrar resultados, tem que fazer, a gente não tem autonomia nenhuma para falar não vamos fazer, para escolher o que a gente quer fazer. Eu acho isso um absurdo, você faz uma proposta pedagógica, define as ações, elabora os projetos, anualmente você faz os adendos, tudo isso vai para a Diretoria, lá alguém lê (faz uma cara de descrença), homologa e devolve para a escola. Então esses projetos que já estão previstos e homologados é que deveriam ser prioritários porque saíram da própria escola, eles foram definidos em cima de necessidades que a equipe identificou, eles deveriam ser privilegiados em cima dos projetos que vem lá de cima e que ninguém sabe quem definiu. É uma loucura e eu acho que é uma falta de respeito enorme com o trabalho da escola, com o trabalho do professor. O pior é que na hora de computar os projetos que contam para o bônus ou para a avaliação da escola, o que a gente faz não conta nada, conta os projetos deles, os projetos que eles mandaram". (B)*

Os depoimentos dos PCs não deixam dúvidas: a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo utiliza o trabalho da função para a veiculação de suas propostas e projetos. Há, no entanto que se destacar que os PCs entrevistados não atribuem à coordenação um papel de submissão na implantação de projetos oficiais destituídos de relevância educacional. Além disso, eles explicitam as estratégias de enfrentamento utilizadas perante as imposições para proteger o grupo de professores e para manter os objetivos da escola, apresentando formas de lidar com as contradições que se estabelecem entre os interesses da Secretaria e os interesses das escolas. Para Birgin (2000) e Barroso et al (2006), as estratégias que as escolas utilizam perante o sistema educacional têm conseqüências decisivas no modo como elas organizam a ação coletiva em seu interior, na forma como elas sintetizam as determinações macropolíticas e as estratégias micropolíticas (Barroso, p. 178).

Chamamos atenção para algumas palavras que os PCs utilizaram para se referir aos projetos externos que são escolhidos ou preteridos para serem desenvolvidos nas escolas. Entre as palavras-chaves se destacam *"filtrar"*, *"escolher"*, *"pesar"*. O que isso significa na prática? Significa que os PCs vão até as reuniões nas Diretorias Regionais, ouvem atentamente as cobranças que lhes são feitas, mas só levam para a escola os projetos que tem relação com os objetivos, metas e ações previstos em sua Proposta Pedagógica, núcleo da escola. Ao fazer isso, os PCs optam por lógicas de ação em que prevalecem a racionalidade dos sujeitos e as finalidades do trabalho escolar, priorizando as escolhas que dão sentido às

práticas educacionais (Barroso et al, 2006, p. 179). Ou seja, eles valorizam a dinâmica interna da escola e sua cultura organizacional, realizando um trabalho intelectual e não meramente "reflexivo".

Assim, eles trabalham o tempo todo na contradição entre a *"cultura dos reformadores"*, expressa em princípios e normas performáticas e gerencialistas que sustentam a regulação externa, e a *"cultura escolar"* assentada nos sujeitos, nas tradições, nas crenças e na capacidade de "reajustamentos das regras", de regulações contínuas e sistemáticas em nível local das determinações oficiais. O fato de *"filtrar"*, *"escolher"*, *"pesar"* faz dos PCs sujeitos do próprio trabalho e exige um conhecimento das necessidades e objetivos da escola, além de um domínio mais amplo dos aspectos pedagógicos, seja para refutar os projetos impostos ou para implementá-los.

De acordo com André (1989), investigando uma boa escola em um outro momento e contexto educacional, a supervisora escolar que realizava o trabalho satisfatório de articulação docente, "*mais do que transmitir informações e normas emanadas dos órgãos centrais e regionais, mostrava ter compromisso com a sala de aula*" (p. 165). Tal situação é semelhante aos nossos três investigados que, de diferentes maneiras, procuravam garantir o funcionamento adequado das instituições com vistas ao efetivo processo de ensino-aprendizagem dos alunos, papel central das escolas.

As diferentes lógicas de ação (Barroso et al, 2006) e as estratégias utilizadas pelos PCs acabavam por ajudá-los a superar as dificuldades cotidianas. A maneira como eles organizam as ações das escolas pesa positivamente a favor do trabalho realizado. O coletivo é o esteio do trabalho desses professores coordenadores. É imperativo reconhecer que em nenhum momento eles afirmaram contar com o apoio da Diretoria de Ensino ou da Secretaria de Educação, mas eles se remeteram sistematicamente ao apoio do grupo como forma de vencer as dificuldades cotidianas. Para articular o coletivo, fortalecendo a equipe escolar, os

PCs investigados apostam em ações de articulação realizadas tanto nos momentos destinados aos HTPCs, como nas atividades do cotidiano.

Nossos investigados atuam na função, mas sem perder o olhar de professor em relação aos demais docentes e aos alunos, ou seja, eles não agem como gestores/técnicos que culpabilizam os professores, eles os consideram igualmente sujeitos do trabalho educativo e capazes de melhorar as condições da escola pública. Eles defendem o bom trabalho que é realizado por muitos professores e criticam a mídia e a sociedade por culpabilizarem, de forma superficial, apenas os professores pelos problemas da escola pública atual. Da mesma forma, eles rechaçam as políticas públicas que ignoram a opinião dos professores e as necessidades da escola.

Os PCs deixam claro durante as entrevistas que não trabalham sozinhos ou de forma isolada. Há um apoio constante entre eles e os professores, denotando uma grande cumplicidade. A cumplicidade é muito evidente quando se trata de proteger o grupo e a escola diante de "invasões externas", quando se trata de regras e determinações vindas da Secretaria de Educação. Quando isso ocorre, os PCs "fingem" cumpri-las para garantir que os professores trabalhem mais livremente e realizem os projetos que foram definidos coletivamente. A rigor, eles atuam como parceiros dos professores na manutenção da *"Escola do espetáculo"*, o que significa utilizar diferentes estratégias perante as interferências das políticas educacionais externas em relação às escolas. Eles conhecem a legislação e, por isso, são capazes de desenvolver estratégias de enfrentamento para "burlar" o controle que se estabelece em relação às escolas, o que significa conhecer as regras e os ritos a que são submetidos os professores. Eles têm conhecimento, por exemplo, sobre quais "chavões" utilizar para agradar os avaliadores externos quando preenchem os relatórios e as fichas avaliativas, operando, assim, mediante novas regulações que preservam e protegem a escola perante as regulações externas. Assim, os bons PCs trabalham continuamente na contradição

entre a *"cultura dos reformadores"* e a *"cultura escolar"*, cumprindo o papel histórico da coordenação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de percorrer um longo caminho que envolveu estudos teóricos, transcrições, análises dos dados e muitas viagens para realização desta pesquisa empírica (o estudo envolveu vinte e duas escolas de nove cidades diferentes pertencentes a três Diretorias Regionais de Ensino de São Paulo), pretendemos recuperar os resultados mais importantes desta investigação que, de maneira geral, nos levou a ter cada vez mais a certeza, de que os professores são importantes protagonistas no trabalho realizado pelas escolas. Escolas essas que não são simples instituições burocráticas que cumprem determinações vindas de cima para baixo, mas sim, escolas concretas que se mobilizam para (re)interpretar as atuais reformas educacionais e para garantir que seus objetivos históricos sejam cumpridos.

O caminho percorrido não teve como ponto de partida um marco zero, mas ele resultou de pesquisas anteriores que, de forma concreta, ajudaram tanto a estabelecer o objeto de pesquisa como a definir a metodologia e o referencial teórico utilizado. Neste sentido, nossa pesquisa anterior (Fernandes, 2004) e a pesquisa realizada por Lourencetti (2004), foram fundamentais para focar o olhar na escola pública e no trabalho realizado pelos professores bem sucedidos, bem como para compreender como esses professores interpretam a escola em um contexto de mudanças. A pesquisa de Lourencetti (2004) anunciava a necessidade da intersecção entre diferentes campos do conhecimento educacional, como a Política Educacional e o Trabalho Docente. Tal pesquisa trouxe a certeza de que estudar atualmente a escola e seus professores é tarefa complexa que demanda conhecimentos de diferentes naturezas, mas conhecimentos que se entrecruzam e se complementam.

Ao fazer essa intersecção, mais fácil hoje que há alguns anos atrás, encontramos respostas importantes articuladas pela Rede de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO). Tal Rede agrega pesquisadores de diferentes países do mundo que

analisam as políticas, as reformas, as escolas e os professores. Podemos afirmar que, da mesma forma que alguns PCs valorizam o coletivo como uma das saídas para os problemas que chegam até as escolas, acreditamos que a defesa da escola pública de qualidade também pode ser feita por meio dos estudos coletivos que ao mesmo tempo em que denunciam as mazelas da educação também permitem apontar perspectivas e soluções.

Estabelecidas como objetos centrais desta investigação, as escolas públicas estaduais paulistas, assim como tantas outras escolas brasileiras, podem ser identificadas como instituições que, além do impacto social dos últimos anos, passaram por amplas e profundas mudanças culturais, sobretudo pela implementação de sucessivas reformas educacionais que se apresentaram como "pacotes" formatados externamente. Com a utilização de uma matriz educacional influenciada pelos organismos internacionais, as reformas apoiaram-se em princípios gerencialistas e performáticos que introduziram amplas mudanças na organização das escolas e no trabalho de seus sujeitos, principalmente pela reconstrução do setor público mediante a introdução da competitividade e a adoção de diferentes métodos de regulação que empregam julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle e mudanças (Ball, 2005).

Assim, a partir dessas escolas impactadas pelas reformas educacionais e de seus professores, mas sem perder de vista as relações com o universo mais amplo, procuramos analisar o papel desempenhado especificamente pelos ocupantes da função de professor coordenador, um dos elementos centrais das reformas educacionais nas escolas paulistas. A implantação da função de coordenação pedagógica no âmbito das reformas recentes constitui-se em um elemento que mobiliza a escola e suas transformações, caracterizando-se como um trabalho que não se reduz apenas ao PC, mas que altera as condições de funcionamento de toda a escola e o trabalho de seus sujeitos. Sob tal concepção ampliada de escola, fica claro que analisar a função de professor coordenador é analisar a escola e seus sujeitos.

Desta forma, procuramos nesta pesquisa analisar as recentes reformas educacionais brasileiras (notadamente as ocorridas no estado de São Paulo) e seus impactos sobre o trabalho das escolas e seus professores, considerando-se a perspectiva de trinta e três professores[116] pertencentes a três Diretorias Regionais de Ensino do interior paulista. Também analisamos o trabalho do professor coordenador no âmbito das reformas educacionais paulistas a partir da consideração da legislação pertinente à função, interpretando-a sob o referencial teórico que adotamos para a compreensão das reformas educacionais, bem como nos propusemos a analisar o trabalho do PC identificado como bem sucedido por seus pares, sua trajetória de vida, seu cotidiano, suas dificuldades e suas possibilidades de atuação a partir da perspectiva de três professores coordenadores por nós investigados.

É sob este cenário que optamos por dar "voz" aos professores (Giroux, 1997), sujeitos que se mostraram extremamente lúcidos ao avaliar as escolas em que trabalham. Todos os professores participantes da pesquisa têm grande experiência na docência e, sem exceções, mostraram que estavam profundamente incomodados com a atual situação das escolas públicas estaduais paulistas e as mudanças que elas vêm conhecendo desde os anos finais do século XX. Os entrevistados fizeram uma análise serena e carregada de saberes que nos permitiram interpretar como as reformas se manifestam no interior das escolas e como os seus sujeitos reagem perante as mudanças. As entrevistas possibilitaram a construção de um panorama geral do cenário paulista pós-reformas educacionais, desvelando uma '*Escola do espetáculo*' controlada pela implantação do 'bônus mérito' que tem levado a um desvirtuamento do rumo histórico da educação escolar e a ampliação da responsabilidade individual dos sujeitos em relação ao processo educacional, incutindo a performatividade na "alma" do professor e fazendo-o se tornar responsável por problemas de ordem estrutural (Ball, 2005).

[116] Consideramos também os três PCs, já que eles são igualmente sujeitos em relação aos professores entrevistados.

Trinta e três sujeitos, nove cidades, vinte e duas escolas diferentes, uma ampla região[117] localizada no interior paulista. Escolas e professores impactados pelos princípios performáticos e gerencialistas que têm se disseminado nos últimos anos sem considerar a real necessidade de mudanças nas condições de trabalho e de profissionalização. Os professores entrevistados reclamaram categoricamente de serem negligenciados pelas políticas públicas, *"ninguém ouve o que a gente tem pra dizer"*, que ignoram não só as condições de trabalho, mas também as necessidades reais das escolas. Eles apontaram os problemas que estão vivenciando em uma escola marcada, entre outras coisas, pela sobrecarga de tarefas, pela realização de projetos determinados externamente, pela ausência do trabalho coletivo e pela forte pressão causada pelo bônus.

Foi sob este contexto que foi introduzida, a partir de 1996, a função de professor coordenador (PC), reivindicação histórica do magistério paulista, que, infelizmente foi se transfigurando na figura de um gerente para a implementação das reformas atuais, confirmando a hipótese que havíamos levantado durante a pesquisa anterior (Fernandes, 2004) de que "*o PCP é incorporado pelas reformas muito mais como um 'gerente' do que como um articulador do trabalho pedagógico"*. De função reivindicada historicamente para fazer a articulação das ações desenvolvidas coletivamente, a coordenação pedagógica foi apropriada pelas reformas para gerenciar a implantação das medidas inovadoras. É ao PC que é solicitado oficialmente o papel de traduzir no cotidiano escolar os objetivos e as intenções das determinações gerencialistas e performáticas: *"eles te chamam a toda hora, eles não querem saber se há atividades na escola para serem feitas, se tem atividades programadas. Eles chamam é só para pedir projetos e mais projetos que a gente sabe que não dão em nada"* (B).

[117] O número de sujeitos investigados e a ampla região que o estudo abarcou é fato importante a ser considerado nesta pesquisa, pois muitas críticas dos especialistas reformadores às pesquisas empíricas de base qualitativa é a investigação de um número reduzido de sujeitos que, de forma até desonesta, passa a ser utilizada como agravante para a desqualificação das pesquisas que apontam as falhas das políticas educacionais.

Muitas vezes, o trabalho na coordenação pedagógica se transforma em alvo de críticas pelos professores, pois ele ganhou uma dimensão distinta nas reformas educacionais, que distanciou a função dos desejos progressistas e do real papel de coordenação pedagógica de uma escola. A avaliação que os trinta professores entrevistados realizaram acerca da função apontou claramente para a distância entre um 'dever-ser' (que eles sabem qual é) e a ocupação de uma função tão sonhada e necessária que vem sucumbindo às pressões pela imposição das reformas. Assim, a avaliação dos professores sobre a função já antecipava que, na visão docente, há atualmente poucos bons PCs que, de fato, conseguem fazer a articulação coletiva e atuar na formação continuada das escolas.

Sob um cenário bastante adverso, é compreensível que poucos professores coordenadores tenham se destacado no conjunto indicado pelos colegas entrevistados como profissionais que conseguem realizar um bom trabalho na coordenação pedagógica das escolas. Pois, assim como as políticas neoliberais se apropriaram de outras bandeiras progressistas, tais como a autonomia e a gestão participativa, transformando-as em mecanismos de controle e regulação, o mesmo ocorreu com a função de coordenação pedagógica.

Os bons e raros professores coordenadores que se destacaram foram nossos sujeitos investigados na segunda etapa da pesquisa, nos mostrando que existe uma resistência às reformas, seja explícita ou sutil. Alvos de entrevistas densas, assim como de acompanhamento de ações realizadas no cotidiano escolar, eles se mostraram sujeitos capazes de resistir politicamente às pressões reformistas, atuando como sujeitos de uma prática social e coletiva. Os ocupantes da função resistem às reformas educacionais, não porque são rebeldes ou displicentes, mas porque acreditam que o papel da escola secundária é oferecer ensino de qualidade a todos. Assim eles avaliam e julgam as prescrições legalistas e oficiais, não atribuindo à coordenação um papel de unicamente de submissão na implantação de projetos

destituídos de relevância educacional. Norteados por este princípio, eles buscam juntamente com os demais professores, estratégias de enfrentamento para os problemas da escola, numa proximidade com o que o Barroso (1997) classifica de *"autonomia clandestina"* quando os responsáveis pela gestão se esquivam de certos preceitos legais que impedem ou dificultam a tomada de decisões consideradas relevantes para burlar o sistema e fazer valer as necessidades coletivas da escola.

Ao atuar desta maneira, os PCs se tornam protagonistas de sistemas de regulações. Barroso (2006) afirma que é preciso considerar que ao mesmo tempo em que há uma influência externa, representada, entre outros, pelos organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO, BIRD etc), que exercem um efeito regulador transnacional sobre os diferentes países, há também a aceitação de algumas regras e normas no âmbito do Estado que, por meio das reformas, procura colocar em prática as sugestões e os pontos com os quais há relativa concordância interna, colaborando, desta forma, para a regulação nacional com base nos seus interesses.

Porém, ao ignorar a participação docente na elaboração e implementação das reformas, os órgãos oficiais (internacionais e brasileiros) não se dão conta de que as mesmas não são pura e simplesmente "copiadas" e executadas de cima para baixo. Elas provocam sim grandes alterações nas escolas, como apontado por nossos professores, mas são ao mesmo tempo (re)interpretadas e modificadas de acordo com as necessidades e interesses locais, em um processo contínuo de microrregulações (Barroso, 2006). Para o referido autor isso fica muito claro quando se analisa as diferenças latentes existentes entre as escolas, *"por mais centralizada e hierarquizada que tenha sido a sua administração, abundam os sinais que mostram estarmos a assistir a um desenvolvimento (espontâneo, voluntário ou consentido) de processos formais e informais de regulação local"* (p. 59).

Considerando os estudos de Barroso (2004 e 2006), podemos afirmar que há, inegavelmente, nas escolas paulistas, uma regulação institucional, normativa e de controle que é exercida pelos detentores de uma autoridade legítima (governo) que introduz nas escolas regras, injunções e constrangimentos. Entretanto, essas regras e constrangimentos que orientam o funcionamento do sistema, também provocam um (re) ajustamento em nível local identificado como regulação situacional, ativa ou autônoma. Esses (re)ajustamentos são provocados pela diversidade de ações e estratégias dos sujeitos locais em função das regras que lhe são impostas e dos diferentes interesses que estão em jogo. Assim, *"num sistema social complexo (como é o sistema educativo) existe uma pluralidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação, em função da diversidade dos actores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias"* (Barroso, 2004, p.21).

Entendendo a escola e seus sujeitos como produtores dessas regulações, concordamos com Birgin (2000) quando afirma que as escolas funcionam como matrizes de tradução das políticas públicas, não havendo uma relação mecânica, causal e direta entre os novos textos políticos e as práticas docentes. Ao contrário:

> *"O trabalho docente constrói-se precisamente nas formas cotidianas da micropolítica institucional, no entrelaçamento das condições materiais e nas relações sociais (...) trata-se de processos de negociação na rede de relações (internas e externas) nas quais a escola se inscreve"* (BIRGIN, 2000, p.98).

Ao vivenciar um contexto contraditório entre a gestão democrática, tão sonhada pelos professores, e as políticas performáticas e gerencialistas que têm marcado as reformas educacionais, os bons PCs desenvolvem uma série de estratégias de enfrentamento que permitem às escolas preservar a tradição e a identidade da escola secundária, assentada na especificidade e transmissão dos conteúdos. Por outro lado, infelizmente, quando as regulações locais são operadas por PCs que agem como "gerentes", ocorrem sucessivos

fracassos educacionais, além da negação do rumo histórico das escolas. Situação bastante diferente vivenciam nossos três investigados que, por serem bons PCs e comprometidos com a escola pública, conseguem ter um papel protagonista nas regulações e nas operações das estratégias de enfrentamento, exercendo de fato, a coordenação pedagógica.

As estratégias adotadas se manifestam, formal ou informalmente, na maneira como as escolas se (re)organizam ao utilizar a "autonomia clandestina": *"Cada escola, com seus actores, produz regras próprias (implícitas ou explícitas) de funcionamento, modela suas estruturas, organiza e desenvolve a sua gestão, constrói as suas culturas, e, em alguns casos, elabora os seus próprios projectos educativos"* (Barroso, 1996, p. 23). O desenvolvimento das estratégias de enfrentamento são manifestações das (re) interpretações das normas e regras oficiais no âmbito das escolas, mostras de que os professores não se submetem a uma simples regulação do sistema. Os professores são sujeitos de "sistemas de regulações" que, localmente, realizam ajustamentos que garantem a especificidade do trabalho da escola e a permanência da cultura escolar (Viñao, 2002).

Tal fato é explicitado quando os professores entrevistados afirmam que há na rede estadual paulista, atualmente, uma "*Escola do espetáculo*", uma "escola invisível", como denomina Barroso (2006), uma escola em que "*eu fazia tudo no papel e nada acontecia na prática. Vinha um projeto eu montava no papel, vinha outro, eu fazia a mesma coisa, precisava mandar um relatório eu mandava"(J).* Escolas baseadas numa imagem que é construída por seus sujeitos para ser apresentada ao poder público quando deles é exigida a prestação de contas, a performance. As "*Escolas do espetáculo*", preocupadas com índices, projetos e pagamento de bônus, convivem paralelamente com escolas reais em que os problemas cotidianos, as condições de trabalho, as características de gestão e os diferentes interesses se manifestam, oferecendo os elementos necessários para a resistência e o enfrentamento ou, então, para a submissão a tão perverso modelo.

Para Birgin (2000), as estratégias podem ser entendidas como os comportamentos que os sujeitos desenvolvem buscando manter ou melhorar o trabalho em diferentes cenários. Assim, para a autora, as estratégias tomam corpo em instituições, sujeitos e histórias concretas que se entrecruzam no espaço escolar juntamente com as regulações que o Estado e os organismos internacionais realizam. Visando manter os objetivos definidos pela escola, objetivos esses que compõem a cultura escolar e a coesão do grupo de professores, os bons PCs se arriscam perante o sistema e buscam estratégias que permitam realizar um trabalho coerente com aquilo que os professores pensam e acreditam.

A maneira como os três PCs, apontados como bem sucedidos, se relacionam com os demais professores e a visão que eles têm em relação à escola e ao trabalho docente, encarando os professores de forma compreensiva e concebendo-os como sujeitos de um saber e de um pensar, fazem toda diferença na forma como eles conduzem as atividades que lhe são atribuídas. Os nossos investigados não atuam como "gerentes" das reformas educacionais. Eles são sujeitos que, como aliados dos professores, buscam constantemente novas estratégias em relação às normas e regras impostas de cima para baixo. Eles são sujeitos que apresentam uma resistência política em relação às reformas educacionais que negam as escolas e seus professores. Eles atribuem uma função educativa ao papel da coordenação, dando sentido e significado às práticas coletivas de trabalho.

Nossos dados não deixam dúvidas: a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo tem utilizado sistematicamente o trabalho da função de coordenação pedagógica para a veiculação de suas propostas e projetos. No entanto, paradoxalmente, os bons PCs, justamente por terem clareza do papel da escola e da importância da função, não se atribuem um papel de submissão na implantação das propostas. E mais: as estratégias que utilizam perante o sistema educacional têm conseqüências decisivas no modo como organizam a ação coletiva em seu

interior, na forma como elas sintetizam as determinações macropolíticas e as estratégias micropolíticas (Birgin, 2000; Barroso et al, 2006).

Assim, eles trabalham o tempo todo na contradição entre a *"cultura dos reformadores"*, expressa em princípios e normas performáticas e gerencialistas que sustentam a regulação externa, e a *"cultura escolar"* assentada nos sujeitos, nas tradições, nas crenças e na capacidade de "reajustamentos das regras", de regulações contínuas e sistemáticas em nível local das determinações oficiais. O fato de *"filtrar"*, *"escolher"*, *"pesar"* faz dos PCs sujeitos do próprio trabalho e exige um conhecimento das necessidades e finalidades da escola, além de um domínio mais amplo dos aspectos pedagógicos, seja para refutar os projetos impostos ou para implementá-los.

As diferentes lógicas de ação (Barroso et al, 2006) e as estratégias utilizadas pelos PCs e pelos professores das escolas em que atuam acabam por ajudar a equipe a superar as dificuldades cotidianas. Assim, o trabalho destas escolas se pauta pela organização e fortalecimento do coletivo. Em nenhum momento eles afirmaram contar com o apoio da Diretoria de Ensino ou da Secretaria de Educação, mas eles se remeteram ao apoio do grupo para vencer as dificuldades do dia-a-dia. Para articular o coletivo, fortalecendo o grupo, os PCs investigados apostam em ações de articulação realizadas tanto nos momentos destinados aos HTPCs, como nas atividades do cotidiano.

É importante frisar que nossos investigados atuam na função de PC, mas sem perder o olhar de professor em relação aos demais docentes e aos alunos, ou seja, eles não agem como gestores/técnicos que culpabilizam os professores. Eles tratam os professores como sujeitos capazes de melhorar as condições da escola pública. Eles defendem o bom trabalho que é realizado por muitos professores e criticam a mídia e a sociedade por culpabilizarem apenas os professores pelos problemas da escola pública atual. Da mesma forma, eles rechaçam as políticas públicas que ignoram a opinião dos professores e as necessidades da escola.

Desta forma, defendemos que a coordenação pedagógica (aceita sem grandes dificuldades pelos professores por ser uma medida de caráter histórico (Viñao Frago, 2001) que vinha ao encontro das necessidades da categoria), quando realizada por bons professores, funciona nas escolas como um importante elemento regulador (Birgin, 2000) que auxilia os professores a fazer a intermediação entre os interesses das reformas e os interesses locais que compõem uma cultura escolar que não se apaga facilmente com as imposições definidas pelos reformadores. Talvez por isso, todos os trinta e três professores, sejam ou não PCs, reconhecem os problemas e as limitações da função de coordenação pedagógica, mas não aceitam que a função seja extinta das escolas. O bom PC ainda é o parceiro que os professores buscam para o trabalho cotidiano.

O bom PC tem uma atuação assentada em um *"profissionalismo pré-reforma"* (Ball, 2005), baseado em relações de compromisso, diálogo interno com a comunidade e reflexão moral sobre o próprio trabalho. Para esta autor, o *"profissional pré-reforma"* é aquele capaz de agir sobre uma base de reflexão e indecisão, mas sempre coletivamente e visando a tomada de decisões adequadas para cada situação. Nossos PCs não são sujeitos facilmente manipulados, vazios e pragmáticos e o trabalho que realizam não se reduz à obediência de regras externas e à submissão aos julgamentos fixos que definem os padrões de qualidade a serem atingidos pelas escolas.

Além de apresentar um profissionalismo pré-reforma, nossos PCs trabalham em escolas que possuem características diferentes daquelas apresentadas pela maioria das escolas da rede pública estadual, o que em nosso entendimento, também ajuda a explicar porque o trabalho desses PCs se diferencia em relação a outros que ocupam a mesma função nas demais escolas. As escola em que eles trabalham apresentam condições favoráveis de desenvolvimento coletivo – ausência de rotatividade e itinerância, presença de professores experientes, equipe escolar coesa, direção efetiva - diferentemente de escolas *"cujos ritos e*

regras parecem mais promover o aprisionamento que o aprimoramento do desenvolvimento profissional" (Dias-da-Silva, 2001). Desta forma, as condições em que trabalham os PCs também oferecem oportunidades de profissionalização e construção de formas de enfrentamento para os problemas cotidianos.

As escolas em que trabalham os PCs e onde eles desenvolvem diferentes lógicas de ação (Barroso et al, 2006), definidas como *"racionalidades próprias dos actores que orientam e dão sentido (subjectivo e objectivo) às suas escolhas e às suas práticas, no contexto de ums acção individual ou colectiva"* (p. 179), leva-os a agir por meio das estratégias que permitem assegurar a essência da cultura escolar. Essas escolas investigadas podem ser identificadas como instituições influenciadas pelas diferentes regulações internas, pelas microregulações, que se estabelecem em função do posicionamento da escola e de seus sujeitos.

Assim como nas escolas portuguesas investigadas por Barroso e sua equipe, as escolas em que trabalham os PCs exercem a regulação por meio de uma relativa autonomia que se manifesta na capacidade de transformação das normas e determinações oficiais ou na produção de regras próprias. Nas três escolas investigadas, os PCs exercem uma forte liderança entre os professores, quer seja pelo fato de terem sido eleitos e correspondido às expectativas do grupo ou pelo grande envolvimento na gestão escolar. Ou seja, são escolas que se constituem como *"espaços centrais do processo de regulação das políticas educativas mediatizando e transformando os efeitos da regulação institucional externa"* (Barroso et al, p. 189).

Assim, os dados que surgiram durante a investigação e a posterior análise dos mesmos apontam que, muito mais forte que apenas o capital cultural dos professores coordenadores, nossa hipótese inicial, são as condições objetivas de nossas escolas, aliadas ao papel de um professor-sujeito, que de fato exercem influência decisiva no trabalho do bom professor

coordenador. Em escolas cujas condições de trabalho e de profissionalização (estabilidade do grupo de professores, rotatividade, itinerância, tempo disponível para estudar etc.) são diferentes das apresentadas pelas unidades em que trabalham nossos investigados, conseguiriam eles fazer um trabalho bem sucedido?

Como é possível o PC desempenhar um bom trabalho em escolas cujo coletivo é marcado pela rotatividade dos docentes e diretores ou pela itinerância dos professores? Como atuar em escolas cuja Direção desrespeita o trabalho da coordenação e não lhes dá autonomia? Como atuar satisfatoriamente em escolas marcadas pela ausência de recursos materiais e de espaço físico? Como ser bom PC em escolas cuja relação com o corpo docente é marcada pelos conflitos e pela falta de credibilidade? Da mesma forma, como é possível em escolas que tenham condições de funcionamento e organização diferenciadas ter um bom trabalho na coordenação se contar com ocupantes da função que não tenham clareza dos objetivos da função e do papel da escola? Como ter um bom trabalho se a escola tiver PCs que não respeitem o coletivo e nem mesmo se esforcem por buscar estratégias que possibilitem (re) interpretar as reformas e não apenas cumpri-las?

No equívoco das reformas e na assunção do discurso da profissionalidade, quase fomos convencidas que a saída para os problemas das escolas paulistas era por meio da mobilização das condições individuais. Assim, esta pesquisa, nascida no interesse pelas condições de profissionalidade dos professores coordenadores, representadas pelo capital cultural, passou, a partir dos dados obtidos com entrevistas e observações, bem como a aproximação dos dados com a literatura, a focar as condições de profissionalização (Cunha, 1999), enquanto processo histórico, evolutivo e coletivo presentes em nossas escolas como elementos explicativos para a atuação favorável dos professores na função de coordenação, com destaque para as microregulações que os sujeitos realizam nos diferentes contextos de atuação profissional.

A escola constitui, assim, um espaço central nas regulações das políticas públicas e os PCs, assim como outros envolvidos na sua organização, são sujeitos dessas regulações. No caso de nossos investigados, é evidente que eles ocupam diferentes posições no espaço escolar em relação aos professores, mas são igualmente sujeitos porque os respeitam e são respeitados. Além disso, eles têm uma causa maior a lutar: a defesa da escola pública de qualidade. Esses resultados trazem implicações diversas para as políticas públicas, pois elas precisam considerar a importância dos sujeitos e o papel protagonista que eles desempenham nas regulações dos sistemas. É preciso levar em conta que: *"as escolas deixam de ser (ou de parecer ser) lugares de aplicação de um projecto educativo único construído a partir do centro, para serem (ou parecerem ser) lugares de construção de projectos educativos mais ou menos autônomos"* (Barroso, 2006, p. 66).

Mais que uma pesquisa acadêmica para obtenção de um título, essa tese possibilita ser um instrumento político de defesa de nossas escolas e de nossos professores. Como toda pesquisa, ela têm lacunas e limitações e muitas perguntas ficam à espera de respostas, o que, felizmente, exigirá novas investigações e produções de novos conhecimentos científicos. Para nós, especialmente, ela trouxe muitas respostas e o desejo de seguir investigando e buscando saídas para nossas escolas e seus professores. Reafirmou também algumas certezas, principalmente sobre a importância da atuação dos sujeitos, pois como Gonzaguinha:

Eu acredito é na rapaziada

Que segue em frente e segura o rojão

Eu ponho fé é na fé da moçada

Que não foge da fera e enfrenta o leão...

As feras, os leões de uma nova racionalidade, estão aí para serem enfrentados e essa é uma tarefa de todos aqueles que se preocupam com a escola pública e com a oferta de ensino de qualidade a todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

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, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. O sucesso da coordenação pedagógica no Projeto Classes de aceleração. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 7-15.

ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. O **coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 21-46.

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.

ALMEIDA, M. I. A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais – vozes dos professores na escola ciclada. In: SILVA, A. M. M. et al (Orgs.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: Endipe, 2006. p. 83-107.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa qualitativa e quantitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. Textos, contextos e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 45, p. 66-70, Mai. 1983.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa na Didática e na prática de ensino. In: CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova Didática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989, p. 169-179.

ANDRÉ, M. E. D. A.; MEDIANO, Z. D. O cotidiano da escola: elementos para a construção de uma Didática fundamental. In: CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova Didática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989, p. 157-168.

ARANHA,W. L. A. **Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?.** 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

ARAUJO, S. C. L. G. **Ser professor coordenador pedagógico**: sobre o trabalho docente e sua autonomia. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ASSUNÇÃO, A. A. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 87-102.

AVELLAR, R. M. G. **A avaliação como eixo do projeto pedagógico construindo uma nova qualidade de ensino**. 2002, 184 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

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

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

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

BARRETO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. In: **Estudos Avançad**os, São Paulo, nº 42, p. 103-140, 2001.

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

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**: que formação de professores? In: Actas do Seminário A territorialização das políticas públicas educativas, Minho, p. 1-7, 1998. Disponível em http://www.cf.francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_9.htm . Acesso em 12/04/2008.

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

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

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

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

BIANCHINI, N. **As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de Curso Normal Superior**. 2005, 225. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M.; DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. In: **Paidéia**, Ribeirão Preto, 2, p. 61-69, Fev/Jul. 1992.

BIRGIN, A. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma argentina. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 111, p. 95-113, dez/2000.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: _____. **Pierre Bourdieu: sociologia**. Tradução de Paula Monteiro e Alicia Auzméndi. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 171-183.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

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.

BRUNO, E. B. G. Desejo e condições para mudança no cotidiano de trabalho de uma coordenadora pedagógica. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. O **coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 71-82.

BRUNO, E. B. G. **Os saberes das relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico**. 2006, 212 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CATTONAR, B. Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor de escola. In: **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v. 44, p. 185-208, dez/2006.

CHALITA, G. I. **Educação**: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001.

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.

CHRISTOV, L. H S. Garota interrompida: uma metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. O **coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 61-70.

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.

CODO, W. et al. Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação. **Cadernos de Saúde**. São Paulo: CUT, vol. 14, p. 53, 2000.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: ASA, 2001, p. 191-214.

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

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Projeto pedagógico e escola de periferia: sonho ou pesadelo. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24., 2001, Caxambu. **Reuniões Anuais**...Caxambu: ANPED, 2001. Trabalho disponível em: http://www.anped.org.br/inicio. Acesso em: 20 jun. 2007.

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.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F; FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In: Seminário da Redestrado, VI, 2006. **Anais eletrônicos**... Rio de Janeiro, 2006. Trabalho disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/programação.htm. Acesso em: 20 jun. 2007.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. A LDBEN e a formação de professores: armadilhas ou conseqüências? In: RESCIA, A. P. ET AT (Org.). **Dez anos de LDB**: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

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.

DUARTE, A. Gestión democrática de la educación y de la escuela pública: concepciones y experiencias. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (Comps.). **Políticas educativas y**

trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos? Buenos Aires: Noveduc, 2006, p. 262-280.

DUARTE, R. C. **O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas**: análise das condições de trabalho e a construção do projeto político pedagógico. 2007, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**: Porto Alegre, n. 4, p. 32-41, 1991.

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

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente** :a sala-de-aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

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.

FELDFEBER, M. Reforma educativa y regulación estatal: los docentes y las paradojas de la autonomia impulsionada “por decreto”. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (Comps.). **Políticas educativas y trabajo docente**: nuevas regulaciones, nuevos sujetos? Buenos Aires: Noveduc, 2006, p. 53-72.

FELDFEBER, M. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 444-465, Mai/Ago 2007.

FERNANDES, M. J. S. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas**. 2004, 113 f. Dissertação (mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

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.

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.

GEGLIO, P.C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 113-119.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Escola S.A**. Brasília: CNTE, 1999.

GENTILI, P. et al. Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, p. 1251-1274, Set/Dez 2004.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: INBERNÓN, F. (Coord.). **La formación permanente del profesorado en los países de la CEE**. Barcelona: ICE Universidade de Barcelona-Horsori, 1993, p. 53-92.

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

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 Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-100.

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.

LELIS, I. A. O. M. **A polissemia do magistério**: entre mitos e histórias. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

LESSARD, C. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. In: **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v. 44, p. 142-163, dez/2006.

LOURENCETTI, G. C. **Mudanças sociais e reformas educacionais: repercussões no trabalho docente.** 2004.161f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

LOURENCETTI. G. C. **O trabalho docente dos professores secundários na atualidade**: intersecções, particularidades e perspectivas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, p. 1159-1180, Set/Dez 2004.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, Mai/Ago 2007.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos CEDES**. Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

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.

MARTÍNEZ, D. Nuevas regulaciones, nuevos sujetos. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (Comps.). **Políticas educativas y trabajo docente**: nuevas regulaciones, nuevos sujetos? Buenos Aires: Noveduc, 2006, p. 33-52.

MARTINS, A. M. A autonomia outorgada: uma avaliação da política educacional no Estado de São Paulo (1995-1999). In: **Ensaio**: avaliação políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 33, p. 415-442, Out/Dez 2001.

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.

MATE, C. H. O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. O **coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 145-152.

MEDIANO, Z. D. A "construção" da escola do interior. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 103, p. 164-188, Mar. 1998.

MENTEN, M. L. M. **O Ensino Médio em Rede sob o olhar dos diferentes atores de uma comunidade escolar**. 2007. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Metodologia de Ensino). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 129-143.

MIZALA, A. Salários docentes en América Latina. In: FANFANI, E. T. (Comp.). **El oficio de docente**: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006, p. 275-287.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-167.

NICOLACCI-DA-COSTA, A. M. A análise do discurso em questão. In: **Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 317-331.

NOVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

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

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

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, p. 1127-1144, Set/Dez 2004.

OLIVEIRA, D. A. El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (Comps.). **Políticas educativas y trabajo docente**: nuevas regulaciones, nuevos sujetos? Buenos Aires: Noveduc, 2006 (a), p. 17-31.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. In: **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez/2006.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-376, Mai/Ago 2007.

OLIVEIRA, R. Empregabilidade. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Estação de Trabalho Observatório dos Técnicos em Saúde (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006, p. 141-151.

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

PENNA, M. G. O. **Professores de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo**: posições sociais e condições de vida e trabalho. 2007. 307 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

PEREIRA, J. B. B. **A escola secundária numa sociedade em mudança**: interpretação sócioantropológica de uma experiência administrativa. São Paulo: Pioneira, 1969.

PEREIRA, L. **A escola numa área metropolitana**: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços. São Paulo: Pioneira, 1967.

PEREIRA, L. C. B. Burocracia pública e reforma gerencial. In: **Revista do Serviço Público**, Brasília, p. 29-48, 2007.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

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.

PLACCO, V.M.N.S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano escolar. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 47-60.

RAMOS, M. R. Pedagogia das competências. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Estação de Trabalho Observatório dos Técnicos em Saúde (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006, p. 183-189.

RUIZ, T. B. Teoria y práctica de la micropolítica em las organizaciones escolares. In: Revista **Ibero-Americana de Educación**, OEI, 1997, n. 15, p. 13-52.

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

SAMPAIO, M. M.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, p. 1203-1226, Set/Dez 2004.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, p. 1145-1158, Set/Dez 2004.

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, 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. **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. **Uma nova agenda para a educação pública**. SP, 2007.

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.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: FELDFEBER,

M.; OLIVEIRA, D. A. (Comps.). **Políticas educativas y trabajo docente**: nuevas regulaciones, nuevos sujetos? Buenos Aires: Noveduc, 2006, p. 221-237.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. In: **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, nº 2, 2003.

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.

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.

SOUZA, A. N. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: Seminário da Redestrado, VII, 2008. **Anais eletrônicos**... Buenos Aires, 2008. Trabalho disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viiseminario/programação.htm. Acesso em: 10 set. 2008.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: 2002.

TENTI FANFANI, E. **El oficio de docente**: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2006.

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.

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, R. M. Reformadores y docentes: el cambio atrapado entre dos logicas. In: **Educação na América Latina**. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002, p. 371-404.

VAILLANT, D. Reformas educacionais e o papel dos professores. In: **Revista do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe**. Brasília: UNESCO, PRELAC, 2005, n. 1, p. 39-51.

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.

VIÑAO FRAGO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**: continuidades y câmbios. Madrid: Morata, 2002.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZIBAS, D. M. L. Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina. In: Revista **Ibero-Americana de Educación**, OEI, 1997 n. 15, p. 121-137.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do Ensino Médio no Ceará e suas contradições. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 35, n. 201-226, p. 201-226, Jan./Abr. 2005.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Out. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM TRINTA PROFESSORES DAS DIRETORIAS REGIONAIS DE ENSINO DE BAURU, JAÚ E ARARAQUARA

Apresentação da pesquisa sobre o Professor Coordenador Pedagógico das Escolas Públicas Estaduais Paulistas e seus objetivos; apresentação dos objetivos da entrevista e sua importância para a análise das características e identificação de bons PCs que atuam na rede estadual.

1) Perfil pessoal e profissional do entrevistado

- Nome e idade;
- Formação básica – Data – Instituição;
- Formação pós-graduação – Data – Instituição;
- Cursos realizados em serviço;
- Experiência profissional docente;
- Experiência profissional não docente;

2) Questões gerais relativas ao trabalho do professor coordenador

a) Como você está vendo a nossa escola pública hoje? Como você avalia o cotidiano de nossas escolas e de nossos professores?

b) Você acha importante que a escola tenha coordenação pedagógica?

c) Para você o que é um bom coordenador pedagógico? O que você considera um trabalho bem sucedido na coordenação?

d) Como você acha que deve ser a formação do PC que atua nas escolas?

3) Avaliação sobre o trabalho do professor coordenador

a) Ter formação em Pedagogia, por exemplo, contribui para o trabalho ou tanto faz?

b) A legislação paulista estabelece que os ocupantes da função de PC tenham no mínimo três anos de experiência docente. Você acha que esse tempo é suficiente para a realização do trabalho de coordenação?

c) Você sabe quais são as atribuições do PCP?

d) Quais são os maiores obstáculos que você aponta para os PCs realizarem um trabalho satisfatório na função?

e) A coordenação pedagógica em nossas escolas é uma função, ou seja, ela é ocupada temporariamente por alguma pessoa que é nomeada para tal. Se a coordenação pedagógica fosse um cargo, um trabalho efetivo, melhoraria a situação?

* Para resposta negativa, perguntar qual seria a saída

4) Indicação de professor coordenador bem sucedido

a) Você conhece, já trabalhou ou trabalha com ou já ouviu falar de um PC que tenha um trabalho bem sucedido em escola pública?

b) Quem você indicaria como um bom coordenador? Por quê?

5) Validação dos dados das pesquisas sobre os professores coordenadores

As pesquisas mostram que os bons PCPs são aqueles que articulam o trabalho coletivo, orientam os professores e implantam inovações. Como você avaliaria estes coordenadores indicados em relação aos seguintes itens:

a) Articulação do trabalho coletivo, fortalecimento dos professores e democratização das relações de trabalho;

b) Orientação aos professores, auxílio na formação e estudo e integração de diferentes conteúdos e profissionais;

c) Implantação das inovações e implantação de medidas reformadoras.

APÊNDICE 2

QUADRO GERAL DE CARACTERIZAÇÃO DOS TRINTA PROFESSORES ENTREVISTADOS

APÊNDICE 3

PRINCIPAIS INDICADORES RELATIVOS AOS ITENS DAS ENTREVISTAS

1 - O contexto sócio político e a escola			
Item	Bauru	Jaú	Araraquara
Desvalorização da escola e dos professores	8	8	7
Os projetos políticos e a educação	5	5	1
Professores não são ouvidos na elaboração das propostas	5	4	2

2 - Críticas às medidas reformadoras dos anos 90 e seus impactos no cotidiano escolar			
Item	Bauru	Jaú	Araraquara
A - Críticas relativas aos aspectos administrativos da reforma			
Os professores e os projetos	7	9	8
As avaliações externas	1	2	1
O bônus	5	4	1
A escola do espetáculo	5	8	5
B – Críticas relativas aos aspectos político-pedagógicos da reforma			
A formação continuada – formação x performance	5	5	3
Minimização dos conteúdos	7	5	5
Ausência do coletivo	9	8	7
C – Críticas relativas aos impactos da reforma no trabalho docente			
C.1 – Críticas centradas no próprio trabalho docente – a intensificação do trabalho			
Os baixos salários	5	5	3
A sobrecarga de tarefas	4	4	5
A ausência de tempo e o comprometimento do plan. e org.	6	5	2
A presença de mecanismos de cobrança e pressão	4	7	3
A culpabilização dos professores	2	2	1
C. 2 – Críticas centradas no trabalho dos colegas			
Críticas à formação	4	6	0
Críticas ao descompromisso com as regras pactuadas	7	1	4

Indicadores relativos aos itens das entrevistas

Avaliação dos PCPs e indicação de bem sucedidos

Item 1 – O trabalho bem sucedido na coordenação pedagógica			
Sub-item	Bauru	Jaú	Araraquara
1- Atitudes profissionais			
A) Articulação do trabalho pedagógico	9	7	9
B) Planej, acompanhamento, avaliação, ajuda e orientação	4	9	7
C) Coordenação do aperfeiçoamento e atualização	5	6	5

D) Articulação da escola com outras instâncias (DE;SEE)	3	1	2
E) Conhecedor da escola e de suas necessidades	5	4	2
2- Atitudes/traços pessoais			
A) Ético	1	1	0
B) Liderança	3	3	1
C) Jogo de cintura	3	2	2
D) Comprometimento	2	2	1
E) Saber se posicionar/tomar atitudes	5	3	1

Item 2 – O conhecimento das atribuições legais do PCP			
Sub-item	Bauru	Jaú	Araraquara
Sim	5	6	8
Não	5	4	2

Item 3 – Formação do PCP			
Sub-item	Bauru	Jaú	Araraquara
1- Ter conhecimento/saber pedagógico	10	10	9
1.1 – Necessidade de ter graduação em Pedagogia			
Sim	3	3	2
Não	7	7	7
2- Preocupação com a formação continuada	6	8	2
3- A experiência como componente formativo			
Sim	10	10	8
Não	0	0	2

Item 4 – A carreira do PCP			
Sub-item	Bauru	Jaú	Araraquara
1- Cargo (fazem referência a ele)	8	6	4
2- Função	8	9	8
Defendem a função	7	7	7

Item 5 – Dificuldades da função			
Sub-item	Bauru	Jaú	Araraquara
1- Desvio de função e sobrecarga de tarefas	8	8	6
2- Conflitos de poder na escola	8	8	4
3- Veiculação de projetos e ordens superiores			
Sim	9	9	7
Não	1	1	3
4) Rotina burocratizada	6	4	2
5) Dificuldades para organizar o trab. coletivo e a formação	10	10	9
Pouco tempo	5	4	1

Saídas dos PCPs (convocações)	2	1	1
Normas de trabalho (atribuição, horário HTPC, itinerância, rotatividade)	3	8	4
Formação do PCP	3	2	0
Resistência dos professores	2	4	1

APÊNDICE 4
EXCERTOS

Os professores e os projetos

DIRETORIA DE BAURU	
P 1 A	É complicado, mas a gente tem que ir encontrando as brechas do sistema, não dá para resistir a tudo, não dá para falar isso eu não vou fazer, aquilo eu não vou fazer e pronto. Até porque algumas coisas não são necessariamente ruins. Veja, por exemplo, os projetos de leitura, parece até que eu estou defendendo a brasa pra minha sardinha, eles são válidos, eles tem levado a literatura para a sala de aula, é claro que quando são bem feitos. Então é ruim só porque vem de cima? (p. 8)
P 2 R	Antes de qualquer projeto a escola é o local do conhecimento acadêmico. Tem que ser na escola que ele (aluno) adquira esse conhecimento, é para isso que elas existem. Escola não é só circo, só oba-oba. Tem projetos que são bons, esses tem que4 participar, por exemplo, o Projeto Água é excelente, não dá para ficar de fora. O Água não é só festa, ele trabalha o conhecimento sobre as bacias hidrográficas, a preservação dos recursos. Outro projeto é o de leitura, também tem conhecimento, pode ter coisas erradas, mas não dá para falar que não, ele tem coisas boas, os professores não precisam fazer tudo o que eles mandam, dá para aproveitar o que é bom. Agora, tem coisas que vem e que parecem brincadeira, não dá para fazer (p. 12-13) Eles enfiam os projetos, mas a estrutura da escola ainda é a mesma, tem prazo para entregar notas, tem os conceitos. Então como é que você para com as avaliações para fazer gincana e não sei o que? Eu não quero com isso dizer que sou contra a solidariedade, contra a arrecadação de agasalhos, mas tem hora para tudo... (p. 13)
P 5 M S	Os projetos são complicados porque virou uma coisa de só fazer projetos, projetos e eu acho que não é só isso. É preciso analisar os projetos, principalmente aqueles que chegam para a escola e ver a viabilidade deles, ver se é bom ou não para a escola naquele momento. Agora não, faz um monte de projetos e nem se avalia o que fez, ninguém vê o que funcionou ou não, o que precisa ser mudado. Eu fico preocupada com esses projetos porque é muita coisa para aparecer, é número de folhas, tudo é quantificado e eu acho que não é só isso. Os projetos são importantes, eu faço e faço sempre porque acho importante, mas não me venha me mandar fazer só porque estão cobrando, não me manda fazer só por fazer. Os projetos da escola nós fazemos e os que vêm de fora só se estiverem ao nosso alcance, mas eles tentam empurrar, mas não dá para parar a escola para fazer projeto (p. 13).
P 6 B	O projeto da Prevenção (Prevenção também se ensina) é cobrado sim, os demais projetos não tem uma imposição, uma obrigação, e mesmo que tivesse eu não se os professores fariam porque o João Batista (nome da escola) é uma escola de professores mais velhos e quando eles

	não querem, eles não fazem e pronto (p. 10).
P 7 D	Alguns projetos funcionam, eu não posso dizer que tudo é perdido, seria leviano, mas de maneira geral o professor faz por obrigação e porque ele se sente pressionado a não deixar a escola mal perante a DE, perante as outras escolas (p. 16).
P 9 S	Em relação aos projetos há sim uma cobrança, tudo é muito jogado e tudo é muito superficial. Você tem que fazer para cumprir prazos, mas ninguém quer saber se aquilo que estão mandando no papel foi feito mesmo (p. 10).
P10 MC	O ano passado nós tivemos um monte de projetos, esse ano a coisa está um pouco melhor, os professores tem reclamado do excesso de projetos, não pode ser só projeto, projeto e o conteúdo ser deixado de lado (p. 15).
DIRETORIA DE JAÚ	
P11 W	É, muitas vezes há uma imposição e os projetos da escola que são muito melhores não são valorizados. A imposição de projetos é ruim porque nem todos os projetos se adaptam a todas as escolas, porque se for assim, a gente não precisa mais de planejamento, é só o Estado fazer uma proposta e entregar para todo mundo e nós sabemos que isso não funciona. É preciso ver o que cabe, o que é possível de ser realizado em nossa escola e não a tentativa de realizar todos os projetos que vem da diretoria e que deixa a escola louca e aí o que nós vemos é que a escola vai lá e faz qualquer coisa, tiram fotografias, colam em um cartaz para dar satisfação à diretoria e isso interfere no próprio trabalho do professor, na sua aula porque ele está trabalhando com um conteúdo e tem que parar com o seu trabalho em prol de um projeto da diretoria (p. 8).
P12 M	Então, muitas vezes a escola é pressionada a desenvolver projetos que não tem nada a ver com a sua realidade, muita coisa sem sentido porque vem de fora. Muitas vezes, são projetos que a diretoria coloca e que não tem porque estar desenvolvendo aquilo e acaba desenvolvendo porque a escola tem que fotografar, tem que filmar, tem que participar, aquilo conta pro bônus do professor, bônus do diretor e envolve todos esses aspectos aí (p. 2).
P13 I	Porque agora é tudo para mostrar. O ..... (diretor da escola) é só festa, é só projeto para tirar foto. Projeto é importante, mas e o conteúdo? Na HTP é só projeto e mais nada. Na HTP é só isso e os mesmos... as crianças estão sem saber ler e escrever... é só em cima de projetos e o conteúdo mesmo... Projeto é importante, mas não é tudo. Aí depende do coordenador e do diretor, não é pegar tudo, abraçar tudo e acabou e agora ta assim, abraça tudo e despeja em cima da gente (p. 2-3).
P14 SM	São muitos projetos, projetos disso, projeto daquilo. O coordenador não pode falar para o professor tem um projeto de tal coisa, você quer pegar, quer fazer? Ele tem que considerar como o projeto vai ser feito, em que condições ele vai ser feito (p. 4). Tudo é para ontem, é o caso, por exemplo, dos projetos, embora as escolas tenham uma relativa

	autonomia em relação aos projetos. Mas parece que os coordenadores acham que é para fazer todos e aí é um efeito dominó, eles mandam os professores fazerem, os professores jogam para os alunos. Os projetos não passam por uma avaliação para verificar quais projetos se encaixam no projeto pedagógico daquela escola, então não tem que fazer tudo, mas eles acham que tem e vai pegando tudo. Então a escola, mesmo que tenha um projeto pedagógico, vai caindo coisas sobre a escola e ela vai aceitando e fazendo tantas coisas que o ensino vai sendo deixado de lado (p. 9). Os projetos são bons, todos são bons, mas às vezes ele não é bom para aquele momento, para aquela situação, para aquele contexto, para aquela escola, então a escola tem que peneirar (p. 10).
P15 MJ	Os projetos são impostos, veio de lá e tem que fazer e mostrar o serviço. Algumas coisas são interessantes, mas outros não. A gente não tem apoio e vai fazendo aos trancos e barrancos só para mostrar serviço. As coisas não podem ser assim, as dificuldades da sala de aula são grandes e você precisa considerar tudo isso para por em prática os projetos. Hoje não tem continuidade, hoje eles mandam um professor para a orientação, amanhã vai outro e o coordenador nem acompanha esses professores para passar para o restante do grupo o que foi passado. Também não tem avaliação, não se discute o que deu certo, o que não funcionou, porque não funcionou. É fazer por fazer (p. 6).
P16 G	Eles dizem assim, a escola tem autonomia para desenvolver seus projetos, mas depois eles cobram os projetos da secretaria no final do ano, são eles que entra no bônus e ninguém vai querer ficar sem o bônus. Eles te cercam e não deixam você escapar. Você tem autonomia para decidir os conteúdos, autonomia para uma ou outra coisa, mas com os projetos não tem saída (p. 10).
P18 ST	Esses projetos são uma enganação porque eles atingem uma quantidade muito pequena de alunos. Às vezes, uma coisa que não aparece muito, não tem tantas fotos, não tem cartazes, tem muito mais resultados. Por exemplo, uma discussão sobre racismo que envolva a classe toda, um debate, pode ser uma atividade de aprendizagem sem ter nenhuma repercussão na mídia e é muito melhor porque está levando o aluno a aprender algo e isso é o principal (p. 4). Precisa fazer tal projeto para mostrar, nunca sai de dentro do professor. A gente não tem tempo e nem vez de decidir o que fazer para melhorar a escola. Sempre que é feito um projeto é por obrigação, então não tem participação porque o professor não se apropria daquele projeto (p. 9). Eu acho que, por exemplo, quando um projeto vai ser desenvolvido ele deveria ser discutido coletivamente e isso não acontece (p. 11).
P19 FS	Muitos desses projetos que são definidos pela Secretaria da Educação, por exemplo, são definidos em função de uma realidade metropolitana, nós que estamos no interior vivemos uma

	outra realidade social. Então, o professor quando recebe algum projeto, seja ele de Língua Portuguesa, de leitura, de História, ele tem que traduzir aquele projeto e ver se ele se adapta a realidade da sua comunidade, caso contrário, ele não tem como se integrar com a comunidade. É necessário ter uma certa precaução para analisar esses projetos e por isso não adianta querer levar as coisas a ferro e fogo e querer impor, isso não dá certo. O que dá certo são os debates que envolvem os projetos, a direção, onde eles tiram os projetos viáveis a serem desenvolvidos. Isso só tende a enriquecer o ensino. Agora, há muitas fragilidades na formação dos professores e isso dificulta a análise dos projetos (p. 3-4). As escolas têm autonomia para recusar os projetos, eu já falei pra você que nem tudo que chega deve ser feito pela escola, os projetos precisam ser analisados e não impostos (p. 13)
P20 FL	A maneira como a pedagogia dos projetos é trabalhada eles não absorvem nada, há falta de uma base melhor, há falta de conteúdos para que os alunos possam avançar. Os projetos são importantes, mas eles não podem ser trabalhados desvinculados dos conteúdos, às vezes é uma carga tão grande de projetos que os alunos não conseguem absorver as informações , é projeto de meio ambiente, é projeto de prevenção, é projeto de inclusão, é projeto de cidadania, é projeto de ética. Boa parte destes projetos não saem da escola, eles vem de cima e uma dificuldade que a gente sente é estar adequando o que veio à realidade escolar, isso não é fácil porque eles não foram pensados pela escola (p. 2). Ele (coordenador) precisa analisar e ver quais projetos podem, são viáveis de serem aplicados, se não fica fazendo projeto de prevenção, projeto de meio ambiente, projeto de cidadania, mas como? Em quais condições? Com quais objetivos? Eu acho que não é fazer um monte de projetos, às vezes, a escola tem dois ou três projetos maravilhosos que valem muito mais. Muitos projetos são feitos só pra cumprir tabela, aí conto pontos para o bônus, faz uma média com a Diretoria Regional e assim vai (p. 12).
DIRETORIA DE ARARAQUARA	
P22 R	Você perde muito tempo com essas coisas que dando a sua aula mesmo, perdendo tempo com projetos que muitas vezes não mostram nada, não viabilizam nada, que é só um faz de conta de que fez projeto disso, projeto daquilo, projeto de não sei o que, são muitos projetos e todos muito superficiais, sabe, não funcionam (p. 4). Sabe, são muitos projetos e como lhe falei todos são muito superficiais. São muitos os projetos que vem , mas nem todos são realizados, quem define é o coordenador, quem escolhe é o coordenador (p. 15). Então é muito difícil trabalhar com projetos porque é tudo meio faz-de conta. Tem projetos que as pessoas fingem que fazem (p. 16).

	Agora, tem projeto que é legal. Tem professores que fazem projetos maravilhosos, projetos que eles definem com os alunos (p. 16).
P23 B	Os projetos são necessários nos dias de hoje para um bom andamento dos trabalhos. Os projetos estão sendo adotados como prática cotidiana e o professor têm a liberdade de escolher aqueles que deseja realizar, aqueles que ele acha que pode fazer o aluno avançar. Os projetos são analisados e a gente não pode falar que não quer fazer nenhum, nós analisamos e escolhemos aqueles que temos capacidade de dar conta, ou outras vezes, nós elaboramos nossos próprios projetos. Nós temos um aqui na escola que foi realizado esse ano e que foi bem sucedido. Eu sinto que esses projetos da escola têm uma adesão maior dos alunos porque os projetos da DE estão se tornando repetitivos, é água, lixo, energia elétrica, eles estão sendo repetitivos. Os projetos que brotam da escola são muito mais ricos que aqueles que são formatados pela DE (p. 9).
P24 M	Eu sou muito crítico em relação aos projetos porque eu acho que a escola pública vive de modismos, agora é a onda dos projetos. Eu sou professor de Geografia e sempre fiz determinadas coisas que tinham como objetivo transformar o aluno em um ser pensante, se esse é o objetivo dos projetos, então eu já fazia. Então é preciso ter também uma sensibilidade para entender que trabalhar com projetos exige condições materiais, que trabalhar com projetos interdisciplinares exige uma condição profissional que nós estamos muito distantes. O projeto do ponto de vista pedagógico, ele pressupõe mais tempo, ele pressupõe uma melhoria na qualidade do trabalho, uma diminuição no número de alunos, pressupõe uma melhoria nas condições de infra-estrutura da escola. (p. 20).
P25 C	Eu participo dos projetos que eu acredito, porque não adianta você ir na capacitação, pegar um projeto e dar uma pincelada na escola, colocar no papel e pronto. Ou você faz um trabalho bem feito ou você não faz, aí é melhor você dar a sua aula bem dada e não inventar (p. 1). O aluno tem que ter conteúdo porque se ele viver à base de projeto, falar sobre AIDS, falar só sobre dengue, falar só sobre economia, falar de energia, só sobre água, só sobre doenças sexualmente transmissíveis, se a gente ficar só em projetos e a gente esquecer o conteúdo, nós estamos falhando porque o conteúdo é importante, tem que casar essas coisas (p. 2) Vem um projeto e ele (coordenador) conversa com a gente sobre qual o sentido daquele projeto, qual o objetivo daquele projeto, porque existem projetos que vem e que a gente já trabalha com aquilo, então pra que? A gente já trabalha com aquilo, então nós vamos voltar na mesma tecla? Aquele assunto já é trabalhado, por exemplo, a preservação do patrimônio, é algo que já faz parte do nosso dia-a-dia e aí vem a direção da escola com um projeto já montado em um papel e vem “Oh! Tem que desenvolver isso aqui”, nós não aceitamos, nós não desenvolvemos não, porque aquele projeto, a preservação do patrimônio escolar já faz parte de

	todas as disciplinas, porque um aluno que depreda uma carteira na hora a gente vai olhar, a gente toma providencias, então nós não fazer esse projeto não porque isso aí já é feito no nosso dia-a-dia. Agora, nós vamos fazer um projeto que é uma coisa que é parte de nosso trabalho? Isso não tem lógica, então é nesse sentido que eu estou falando (p. 5). Outra coisa, projeto pronto elaborado por quem não está na escola, igual o projeto da CPFL, tinha lá o que tinha que fazer, mas nós não seguimos à risca aquilo ali, nós fizemos o que nós tínhamos condições de fazer, aquilo que a escola tinha condições materiais de ser feito, aí foi, nós não vamos falar que vamos fazer tudo aquilo e não fazer, não vamos colocar no papel uma coisa mentirosa, nós fizemos aquilo que estava dentro das nossas condições (p. 5-6).
P26 MZ	Agora tem projetos, vários projetos, eu mesma não desenvolvi nenhum projeto neste ano, o ano passado sim. Eu acho assim que você tem que ver qual o link que há entre o projeto e o seu conteúdo, não é só joga lá, tem que ter uma relação com o que eu estou trabalhando, não é porque é moda trabalhar com projeto que eu vou fazer, tem que saber porque está fazendo, tem que saber em que ele vai estar contribuindo para o aluno, se não você vai estar jogando lá uma coisa desconectada e que não vai servir pra nada (p. 6).
P27 L	O Estado inventa projetos adoidadamente, de monte e o coordenador fica envolvido nisso, a gente nem acabou um, já vem o outro, eu acho que a gente tem que fazer alguns projetos coletivos, nós temos feito trabalhos muito interessantes, envolvendo história, geografia, português, a gente joga o conteúdo dentro do projeto, é interessante, mas tem muitos, um projeto atrás do outro (p. 4). Tem muitos projetos e têm alguns que você nem gostaria de participar, mas faz porque tem que fazer, agora no geral a gente só faz o que realmente interessa. Coisas do nosso dia-a-dia eu acho importante trabalhar, eu não acho ruim não, por exemplo, o problema da droga, aí a gente tem como trabalhar junto com o conteúdo da gente, mas tem coisas que não jeito e aí a gente não faz (p. 9).
P28 N	Ou você desenvolve projetos ou você desenvolve, tem os projetos pra tal área e quem desenvolve somos nós, há uma certa pressão (p. 7).
P30 Z	A gente sempre discute como aplicar, na maioria das vezes a gente vê se é possível aplicar e se não der a gente abre mão. Dependendo do projeto tem sim uma pressãozinha para ele ser feito, por exemplo, o projeto de sexualidade tem que fazer, nós fizemos o da energia. Alguns projetos são feitos só por algumas áreas, outros são coletivos. Eu não me lembro de outros projetos que foram obrigatórios além do da sexualidade (p.6-7).

APÊNDICE 5

ROTEIRO PARA ENTREVISTA DENSA COM OS PROFESSORES COORDENADORES DAS DIRETORIAS REGIONAIS DE ENSINO DE BAURU, JAÚ E ARARAQUARA

Apresentação da pesquisa sobre o Professor Coordenador nas escolas públicas estaduais paulistas e seus objetivos; apresentação dos objetivos das entrevistas densas e da observação do cotidiano e sua importância para a análise do trabalho realizado na função.

Ficha geral dos entrevistados

Nome;

Idade;

Questão central

A que ou a quem você atribui o sucesso que tem ou teve na coordenação pedagógica?

Foco 1 - Questões relacionadas à apropriação do capital cultural e social

1.1 - Origem social

a) Quando e onde você nasceu?

b) Quantos irmãos você tem?

c) Qual a escolaridade de seus pais?

d) Qual a profissão de seus pais?

e) Qual a escolaridade de seus irmãos?

f) Qual a profissão de seus irmãos?

g) Você é casada? Qual a profissão do cônjuge?

h) Você tem muitos amigos? Em que eles trabalham? Que formação eles tem?

i) Além de sua família você se relacionava quando pequena com outras pessoas? Quem eram? Qual a formação que elas tinham?

1.2 - Hábitos e costumes

a) Você freqüenta algum grupo social? Qual?

b) Com que freqüência você freqüenta cinemas ou teatros?

c) Você tem o hábito de ler? O que você lê normalmente? Por quê?

d) Você costuma viajar? Que tipo de viagem realiza?

e) Você realizava algumas dessas atividades quando era jovem? Quais?

1.3 - Experiência escolar

a) Com quantos anos você entrou na escola?

b) Onde você estudou?

c) Como foi sua trajetória escolar: primário, secundário e ensino superior? Conte-me um pouco essa experiência.

d) Por que a opção pelo magistério?

e) Que importância teve para você o curso de formação de professores?

f) Que cursos você realizou depois de concluída a licenciatura? Por quê?

g) Que importância você atribui aos cursos que realizou durante a sua carreira?

1.4 - Experiência profissional

a) Há quantos anos você está na educação?

b) Você teve experiências de trabalho fora da educação? Onde trabalhou? Por que saiu?

c) Que experiências teve fora da sala de aula?

d) Que importância tem para você a sua experiência profissional?

e) De que maneira a sua experiência escolar interfere na sua experiência profissional?

f) A sua experiência como professor contribuiu para sua atuação como PCP? De que maneira?

Foco 2 - O trabalho na coordenação pedagógica

Apresente sua visão sobre as temáticas seguintes:

2.1- A escola pública hoje e o cotidiano das escolas e dos professores;

2.2- Indicação de fatores de sucesso na função de professor coordenador;

2.3- Dificuldades e fragilidades cotidianas da função;

2.4- Formas de enfrentamento das dificuldades cotidianas;

2.5- Organização das atividades relativas aos HTPCs;

2.6- Relacionamento da escola com a Diretoria de Ensino/Secretaria da Educação;

2.7- Possibilidades de articulação do coletivo?

2.8[118]- Ainda sobre as temáticas, vou apresentar alguns fatores que, tanto as pesquisas produzidas sobre o tema, quanto os colegas professores que a indicadaram, apontaram como aqueles que podem interferir na realização de um trabalho bem sucedido na coordenação pedagógica. Em sua opinião, como esses fatores interferem no trabalho do professor coordenador? Fale um pouco sobre eles. Se quiser, atribua uma nota a cada um desses elementos:

- Realização de ações de articulação do trabalho pedagógico (HTPC, articula profs. por áreas, etc.);
- Planejamento, acompanhamento, avaliação, ajuda e orientação os professores;
- Acompanhamento dos professores iniciantes;

[118] Essa síntese somente foi proposta aos professores coordenadores na última sessão de entrevista.

- Realização de ações de aperfeiçoamento e atualização dos professores;
- Consideração das necessidades da escola no planejamento das atividades a serem realizadas;
- Articulação da escola com outras instâncias do sistema educacional;
- Apresentação de atitudes profissionais no trabalho;
- Apresentação de conhecimento pedagógico para atuar na função;
- Apresentação de relativa experiência profissional para exercer a função.

2.9- Agora vamos falar um pouco mais sobre as dificuldades encontradas no exercício da função. Vou apresentar alguns fatores que, tanto as pesquisas produzidas sobre o tema, quanto os colegas professores que a indicadaram, apontaram como aqueles que podem dificultam a realização de um trabalho bem sucedido na coordenação pedagógica. Apresente sua opinião sobre essas dificuldades que são apontadas pelas pesquisas e por seus colegas:

- Ausência de conhecimento por parte dos professores das atribuições legais do PCP;
- Desvio de função e sobrecarga de tarefas;
- Ausência de identidade e de um espaço próprio de atuação para a função;
- Conflitos de poder com a direção;
- Conflitos de poder com os professores;
- Veiculação e imposição de projetos por parte da Secretaria de Educação;
- Existência de uma rotina burocratizada;
- Rotatividade da equipe escolar;
- Itinerância dos professores;
- Tempo destinado para o HTPC;

Foco 3- Indicadores de sucesso

3.1) O que considera um bom trabalho na função?

3.2) Você seria capaz de materializar sob a forma de um texto, um registro, um material produzido, por exemplo, o que você considera uma atividade bem sucedida que você realizava/realiza na escola?

APÊNDICE 6

RELAÇÃO COMPLETA DA BIBLIOGRAFIA UTILIZADA NAS PROVAS DE SELEÇÃO PARA OCUPANTES DA FUNÇÃO DE PROFESSOR COORDENADOR.

Resolução SE 28 de 04/04/1996
(Governo Covas – Secretária Rose Neubauer)
Escola de Cara Nova

- Cagliari, L. C. Avaliando a avaliação escolar. FDE. 1993. Série Idéias 19.
- Fusari, J. C. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. FDE. 1993. Série Idéias 13.
- Fusari, J. C. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. FDE. 1992. Série Idéias 12.
- Garcia, R. L. Planejamento e currículo na escola. FDE. 1992. Série Idéias 12.
- Luckesi, C.C. Subsídios para organização do trabalho docente. FDE. A didática e a escola de 1º. Grau. Série Idéias 11.
- Pimenta, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. FDE. 1993. A educação e a qualidade do ensino na escola pública. Série Idéias 16.
- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. A escola de cara nova: diretores. 1996
- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Escola em movimento, 1994. Série Argumentos.
- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. DOE. SP. M 56. 23/03/1995.
- Silva, T. R. N. Contextualizando o currículo escolar. FDE. 1989. Toda criança é capaz de aprender. Série Idéias 6.
- SILVA, T. R. N; DAVIS, C. É proibido repetir. Estudos em avaliação educacional. Cadernos de Pesquisa, FCC. No. 7, 1993.

Resolução SE 76 de 13/06/1997 (Governo Covas – Secretária Rose Neubauer)
Escola de Cara Nova

- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. A escola de cara nova: diretores. 1996
- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Escola em movimento, 1994. Série Argumentos.
- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Fundação para o desenvolvimento da educação, 1990. Série Idéias no. 8.
- HOFFMANN, J. avaliação: mito e desafio. Porto Alegre: Mediação, 1996.

- SILVA, T. R. N; DAVIS, C. É proibido repetir. Estudos em avaliação educacional. Cadernos de Pesquisa, FCC. No. 7, 1993.

Resolução SE 35 de 07/04/2000 (Governo Geraldo Alckmin – Secretária Rose Neubauer)
Escola de Cara Nova

- Aquino, J. R. G. Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.
- Busquets, M. D. et alli. Temas transversais em educação. São Paulo: Ática, 1997.
- CENPEC. Raízes e asas. São Paulo, 1995.
- CENPEC. Raízes e asas: de olho no vídeo. São Paulo: 1996.
- Coll, C. et alli. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.
- Dalbén, A. I. L. F. Trabalho escolar e conselho de classe. Campinas: Papirus, 1995.
- Gonzalez, E. N. Conselho de classe participativo. São Paulo: Loyola, 1987.
- Hoffmann, J. Avaliação mediadora. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- Brasil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Lins, R. C. você nunca esteve aqui. In: Revista Pátio, 1: 56-59. São Paulo: Artes Médicas, 1997.
- Maia, E.; Oyafuso, A. Plano escolar: um caminho para a autonomia. São Paulo: Cooperativa Técnico-Educacional, 1998.
- Mello, S. L. Perspectiva teórica e observação factual. In: Carvalho, M. C. B. A família contemporânea em debate. São Paulo: EDUC, 1995.
- Passos, I. et alli. Uma experiência de gestão colegiada. Cadernos de Pesquisa, 66: 81-94, 1988.
- Perrenoud, P. não mexa na minha avaliação! Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- Prado Souza, C. Avaliação do rendimento escolar. Campinas: Papirus, 1993.
- São Paulo (Estado). Propostas Curriculares. CENP/SE.
- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. A escola de cara nova: Salas- ambiente. 1997
- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. A escola que faz a diferença. CENP/SE, 1997.
- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Ensinar pra valer! Projeto Classes de Aceleração. CENP/SE, 1999.
- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. A construção da proposta pedagógica da escola. CENP/SE, 2000.
- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Escola em movimento, 1994.
- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. FDE. Os avanços na construção de uma avaliativa na rede de ensino paulista – resultados comparativos 96/97/98. São Paulo, 1999.
- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. FDE. 1990. A construção do projeto de ensino e avaliação. Série Idéias 8.

- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. FDE. 1993. A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública. Série Idéias 16.
- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. FDE. 1994. Avaliação do rendimento escolar. Série Idéias 22.
- Szymanski, H. Encontros e desencontros na relação família-escola. FDE. 1997. Série Idéias 28.
- Veiga, I. P. A. Projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Papirus, 1997.
- SILVA, T. R. N; DAVIS, C. É proibido repetir. Estudos em avaliação educacional. Cadernos de Pesquisa, FCC. No. 7, 1993.
- Oliveira, Z. M. R. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola. Estudos em avaliação educacional. Cadernos de Pesquisa, FCC. No. 18, 1998.

Resolução SE 66 de 03/10/2006 (Governo Geraldo Alckimin – Secretário Gabriel Chalita)
Escola do Acolhimento – Pedagogia do Afeto

As provas eram elaboradas pelas Diretorias de Ensino que se encarregavam também de definir a bibliografia a ser estudada pelos professores. Não havia uma definição da bibliografia mínima na Resolução.

Resolução SE 88 de 19/12/2007 (Governo José Serra – Secretária Maria H. Guimarães)
São Paulo faz escola

- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental Ciclo II e ensino médio. São Paulo: SE, 2008.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de matemática para o ensino fundamental Ciclo II e ensino médio. São Paulo: SE, 2008.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de história para o ensino fundamental Ciclo II e ensino médio. São Paulo: SE, 2008.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de filosofia para o ensino médio. São Paulo: SE, 2008.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de geografia para o ensino fundamental Ciclo II e ensino médio. São Paulo: SE, 2008.

- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de arte para o ensino fundamental Ciclo II e ensino médio. São Paulo: SE, 2008.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de educação física para o ensino fundamental Ciclo II e ensino médio. São Paulo: SE, 2008.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de ciências para o ensino fundamental Ciclo II. São Paulo: SE, 2008.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de física para o ensino médio. São Paulo: SE, 2008.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de química para o ensino médio. São Paulo: SE, 2008.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de biologia para o ensino médio. São Paulo: SE, 2008.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo: documento de apoio para as atividades do início do ano letivo de 2008. São Paulo: SE, 2008.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo: caderno do gestor 1. São Paulo: SE, 2008.
- AZANHA, José Mario Pires. Autonomia da escola, um reexame. In: BORGES, Abel S. A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública. São Paulo: FDE, 1995. p. 37-46. (Idéias, 16).
- AZANHA, José Maria Pires. Uma reflexão sobre a didática. In: _____. Educação: alguns escritos. São Paulo: Nacional, 1987. p. 70-77.
- BERGER FILHO, Ruy. Currículo e competências.Brasília 2001.
- CASTRO, Maria Helena G. O Desafio da qualidade. In: ITAUSSU, Arthur; ALMEIDA, Rodrigo de (Org.). O Brasil tem jeito? Rio de Janeiro: Zahar, 2007. cap. 2 - A educação tem jeito? p. 35-72.
- MACEDO, Lino de. Competências na educação. São Paulo, 2007.

- MACEDO, Lino de. O desafio da escola para todos. Pátio: revista pedagógica. Porto Alegre: Artmed, v. 8, n. 32, p. 16-19,
  nov. 2004/ jan. 2005.
- MACEDO, Lino de. Desafios à prática reflexiva na escola. Pátio: revista pedagógica. Porto Alegre: Artmed, v. 6, n. 23, p. 12-15,
  set./out. 2002.
- MACEDO, Lino de. O fracasso escolar hoje. Pátio: revista pedagógica.
  Porto Alegre: Artmed, v. 3, n. 11, p. 20-23, nov. 1999/ jan. 2000.
- MACEDO, Lino de. Piaget e a nossa inteligência. Pátio: revista
  pedagógica. Porto Alegre: Artmed, v. 1, n. 1, p. 10-13,
  maio/jul. 1997.
- MACEDO, Lino de. Reflexões sobre o cotidiano na sala de aula. Pátio: revista pedagógica. Porto Alegre: Artmed, v. 6, n. 22, p. 10-13,
  jul/ago. 2002.
- MACEDO, Lino de. Uma questão de escolha. Pátio: revista
  pedagógica. Porto Alegre: Artmed, v. 10, n. 38, p. 12-15,
  maio/jul. 2006.
- MELLO, Guiomar Namo de; ATHIE, Lourdes. Gestão escolar eficaz.
  São Paulo. Elaborado a pedido da Fundação Lemann,
  Fevereiro 2005.
- MELLO, Guiomar Namo de; DALLAN, Maura Chezzi; GRELLET, Vera.
  Por uma didática dos sentidos (transposição didática, interdisciplinaridade
  e contextualização). In: MELLO, Guiomar Namo de. Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?
  São Paulo: Artmed, 2004. p. 59-64 .
- MELLO, Guiomar Namo de; DALLAN, Maura Chezzi; GRELLET, Vera.
  Projetos como alternativa de ensino e aprendizagem. In:
  MELLO, Guiomar Namo de. Educação escolar brasileira: o que
  trouxemos do século XX?
  São Paulo: Artmed, 2004. p. 51- 53.
- MELLO, Guiomar Namo de; DALLAN, Maura Chezzi; GRELLET, Vera.
  Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: MELLO, Guiomar Namo de. Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?
  São Paulo: Artmed, 2004. p. 43-50 .
- MENEZES, Luiz Carlos de. Projeto pedagógico: rever o quê, mudar por quê. Acesso: revista de educação e informática.
  São Paulo: FDE, v. 10, n. 14, p. 29-34, dez. 2000.