UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

RITA DE CÁSSIA DUARTE

O Professor Coordenador das Escolas Públicas Estaduais Paulistas: Análise das Condições de Trabalho e a Construção do Projeto Político-Pedagógico



Araraquara – SP
2007

RITA DE CÁSSIA DUARTE

O Professor Coordenador das Escolas Públicas Estaduais Paulistas: Análise das Condições de Trabalho e a Construção do Projeto Político-Pedagógico

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

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional
Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini
Bolsa: Programa Bolsa Mestrado - Governo do Estado de São Paulo.

Araraquara – SP
2007

Duarte, Rita de Cássia

O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas: análise das condições de trabalho e a construção do projeto político-pedagógico / Rita de Cássia Duarte – 2007

123 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras,

Campus de Araraquara

Orientador: João Augusto Gentilini

l. Educação--Brasil. 2. Ensino. 3. Professores.
4. Professores -- Atitudes. 5. Supervisão escolar.
6. Supervisores escolares. I. Título.

RITA DE CÁSSIA DUARTE

O Professor Coordenador das Escolas Públicas Estaduais Paulistas: Análise das Condições de Trabalho e a Construção do Projeto Político-Pedagógico

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

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional
Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini
Bolsa: Programa Bolsa Mestrado- Governo de SP

Data de aprovação: 19/12/2007

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini – UNESP - Araraquara

Membro Titular: Profª Dra. Maria Helena Galvão Frem Dias da Silva - UNESP - Araraquara

Membro Titular: Profº Dr. Cleiton de Oliveira – Universidade Metodista de Piracicaba

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

ABREVIATURAS

APASE	Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
BM	Banco Mundial
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPP	Centro do Professorado Paulista
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPL	Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha
ICV-DIEESE	Índice de Custo de Vida – Depto Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio Econômicos
ONG	Organização não Governamental
OTs	Orientações Técnicas
PC	Professor Coordenador
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PEB	Professor de Educação Básica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE	Secretaria de Educação
SEE	Secretaria Estadual de Educação
UDEMO	Sindicato dos Especialistas de Educação do Estado de São Paulo
U.E.	Unidade Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

DEDICATÓRIA

- ✓ Ao meu marido José Luis, por seu carinho, apoio, companheirismo e por trazer tanta alegria à minha vida.

- ✓ Aos meus filhos, Vitória, Eduardo e Heitor, que souberam superar a convivência com uma mãe envolvida nos estudos

- ✓ Ao querido Lucas, filho do coração, como incentivo para sua vida acadêmica.

- ✓ Aos meus pais Milton e Sebastiana, que me ensinaram a importância do estudo.

- ✓ Aos companheiros da APEOESP subsede de São Carlos, pelo apoio em diferentes momentos e de formas distintas.

AGRADECIMENTOS

- ✓ Ao Prof.Dr. João Augusto Gentilini orientador desta pesquisa, pela ajuda incondicional e pela confiança depositada.

- ✓ Profª Dra. Thereza Adrião, amiga da militância política, pelas críticas construtivas e sugestões oferecidas no momento da qualificação.

- ✓ Profª. Dra. Maria Helena Frem Dias-da-Silva, pelo interesse e incentivo manifestado desde o início desta pesquisa e pela contribuição na banca de qualificação e defesa.

- ✓ Ao Prof. Dr. Cleiton de Oliveira membro da banca de defesa pelas sugestões pertinentes que muito contribuiu para a organização final deste trabalho.

- ✓ Aos meus colegas de curso: Hilda e Rute pela amizade e pelo incentivo.

- ✓ Ao colega de curso Breno, pela amizade e pela ajuda constante nas questões relacionadas a informática.

- ✓ À Rose do Depto de Ciências da Educação e Fernando do PPGE pela paciência e atenção.

- ✓ À Odila, secretária da subsede da APEOESP São Carlos pela atenção e ajuda constante.

- ✓ Ao apoio financeiro recebido do Governo do Estado de São Paulo por meio do Programa Bolsa Mestrado.

RESUMO

Nesta pesquisa de caráter empírico, procuramos investigar a percepção de 30 professores que atuam nos dois segmentos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Diretoria de Ensino do Município de São Carlos, sobre o desempenho do Professor Coordenador da Escola Pública do Estado de São Paulo na busca de ações coletivas que possibilitem melhorias na qualidade de ensino, e se essas ações estão relacionadas à existência de práticas democráticas no interior das escolas. A metodologia utilizada se deu com base na análise de documentos oficiais (leis, decretos, resoluções) bem como em diversas obras de análises sobre a Reforma Educacional implantada no Estado de São Paulo na década de 1990 sobre Gestão Democrática Educacional voltada para uma perspectiva de participação colegiada, na literatura que discute a precarização do trabalho docente e na visão sindical sobre o ponto de vista da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) enfatizando questões sobre salário e jornada de trabalho. Realizamos também uma investigação focalizada, utilizando 11 questões do relatório produzido pela SEE/SARESP/2000, que analisa o perfil do Diretor e do Professor Coordenador na Rede Estadual Paulista, bem como 12 questões por nós elaboradas, todas agrupadas em blocos. Para a coleta dos dados utilizamos dois procedimentos: um questionário com questões *fechadas,* voltadas para o professor, e outro, com uma questão *aberta* voltada para os Professores Coordenadores. A análise realizada aponta de ambas as partes um descontentamento em relação à atuação dos Professores Coordenadores em suas escolas, que são percebidos como profissionais frágeis, burocráticos e sem uma identidade profissional com seus pares. A curto prazo apresentamos duas propostas voltadas para a melhoria da qualidade de ensino e conseqüentemente para o Professor Coordenador resgatar sua identidade profissional perante seus pares e para si próprio: revitalização dos HTPC enquanto um espaço privilegiado de discussões de âmbito pedagógico coletivo e a defesa de um Projeto Político-Pedagógico autônomo.

Palavras-Chaves: Gestão Democrática, Coordenação Pedagógica, Professor Coordenador, Reformas Educacionais, Trabalho Docente.

ABSTRACT

This research of empirical character investigates the perception of thirty teachers that act in two stages (elementary and high school) from São Carlos about the Coordinator Teacher´s work of a São Paulo state Public School in the search of collective actions that could improve the quality of teaching and if these actions are related to the existence of democratic practices into these schools. The adopted methodology was used considering official documents (laws, decrees, resolutions) as well as several analysis literature about the Educational Reform introduced in São Paulo state during the 90's, about Democratic Educational Management turned into a perspective of collective participation and in the literature that discuss the teaching work as being precarious and in APEOESP (trade union of teachers from São Paulo state) point of view emphasizing questions about salary and work period. We have also made an aimed investigation, using eleven questions from the report produced by SEE/SARESP/2000, that analyses the profile of the head teacher and the Coordinator Teacher of a public school, as well, twelve questions elaborated by us, all of them in groups. For the two data collection we have two procedures: a questionnaire with closed questions to the teachers, and another one, with an opened question to the Coordinator Teachers. The analysis that we made shows that there are from both parts a discontent related to the way that Coordinator Teachers act in their schools. They are seen as fragile and bureaucratic teachers and without a professional identity with the other teachers. In a short period we present two ways to improve the teaching quality and with it the Coordinator Teacher will try to rescue his professional identity through yourself and the other ones by means of remodeling the educational meetings as while an important space of discussions about collective educational and in defense of a Political Educational Autonomous Project.

Key Words: Democratic Management; Educational Coordination; Coordinator Teacher; Educational Reform; Teachers Work.

Índice de Quadros referente à Salário Docente

Quadro I - Rendimento médio mensal e números de profissionais por tipo de profissão segundo regiões geográficas e Brasil – 2001 38

Quadro II - Impacto da Incorporação das Gratificações ao salário base..... 43

Quadro III - Campanha salarial APEOESP 2006 – Resumo dos exercícios de reajuste reajuste salarial.....45

Índice de Gráficos

Gráfico I - Rendimento médio mensal em R$ por tipo de Profissão Brasil – 2001.....39

Gráfico II - Rendimento médio Mensal de Professores de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries, em R$ - Brasil e Regiões – 2001..... 40

Gráfico III - Evolução do salário real 42

Gráfico IV - Comparativo Salário Base, Remuneração Inicial e Piso do DIEESE..... 44

Gráfico V - Evolução do Salário Real..... 45

Índice dos quadros referentes à pesquisa realizada com os 30 professores.

Características pessoais do professor

Quadro 1 – Professores segundo o sexo (%)..... 92
Quadro 2 – Professores segundo a idade (%)..... 92

Caracterização da trajetória profissional do professor

Quadro 3 – Professores segundo o tempo de trabalho na educação..... 93
Quadro 4 – Segmentos de ensino da escola em que atua..... 93
Quadro 5 – Tempo de trabalho na escola de atual..... 94
Quadro 6 – Situação funcional..... 94

Caracterização da Gestão Pedagógica na visão do professor

Quadro 7 - Atuação do Professor Coordenador no plano de gestão da escola (%)..... 95
Quadro 8 – Atuação do Professor Coordenador no planejamento curricular (%)..... 96
Quadro 9 – Práticas pedagógicas do Professor Coordenador (%)..... 97
Quadro 10 – Capacitação docente proporcionada pelo Professor Coordenador (%)..... 98
Quadro 11 - Estratégias de avaliação do rendimento escolar do PC (%)..... 99
Quadro 12 – Atitudes do Professor Coordenador frente à aprendizagem (%)..... 99
Quadro 13 – Estilo de gestão do Professor Coordenador (%)..... 100
Quadro 14 – Quanto ao clima da escola (%)..... 101
Quadro 15 – Regras de conduta estabelecidas (%)..... 102
Quadro 16 - Em relação escola-comunidade (%)..... 102
Quadro 17 - Participação da escola em projetos educacionais (%)..... 103

Índice dos quadros referentes à pesquisa realizada com os 08 Professores Coordenadores.

Características pessoais do Professor Coordenador

Quadro 18 – Professores Coordenadores segundo o sexo (%)..... 105
Quadro 19 - Professores Coordenadores segundo a idade (%)..... 105

Caracterização da trajetória profissional dos Professores Coordenadores

Quadro 20 – PC. segundo tempo de trabalho na área da educação (%)..... 106
Quadro 21 – Tempo de trabalho na função de PC nesta escola (%)..... 106
Quadro 22 – Quanto a sua situação funcional (%)..... 106
Quadro 23 **-** Como está constituída sua escola de atuação (%)..... 107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 14

1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O TRABALHO DOCENTE.....19

1.1 Educação, Sociedade e o Papel dos Organismos Multilaterais.....20

1.2 Política Educacional no Estado de São Paulo..... 25

1.3 O Professor Coordenador e a Precarização do Trabalho Docente.....27

1.3.1 Salário.....36

1.3.2 Jornada de Trabalho.....47

1.3.3 Especificidades do Professor Coordenador: quanto a salário e jornada de trabalho 51

2. O PROFESSOR COORDENADOR NO SISTEMA DE ENSINO EM SÃO PAULO......53

2.1 Percorrendo Caminhos: Da Supervisão Escolar ao Professor Coordenador.....53

2.2 Ciclo Básico 63

2.3 Escola Padrão 66

2.4 Escola de Cara Nova 69

2.5 Escola do Acolhimento 81

3. O PROFESSOR COORDENADOR, A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA.....85

3.1 Gestão Democrática da Escola: contexto legal.....86

3.2 Definindo conceitos e ações: gestão e gestores.....87

3.3 Percepções dos professores sobre as ações do Professor Coordenador: o que dizem os questionários..... 90

3.3.1. Características Pessoais do professor.....92

3.3.1.2 Caracterização da Trajetória Profissional do professor..... 92

3.3.1.3 Caracterização da Gestão Pedagógica na visão do professor..... 95

3.4. Percepções dos Professores Coordenadores sobre suas ações.....104
3.4.1 Características Pessoais do Professor Coordenador..... ...104
3.4.1.2 Caracterização da Trajetória do professor Coordenador 105
3.4.1.3 Rotina de trabalho e dificuldades encontradas pelo Professor Coordenador.....107

3.5 O Professor Coordenador e a Construção do Projeto Pedagógico**:** a busca pela Autonomia Pedagógica.....109

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... .114

BIBLIOGRAFIA..... 118

ANEXO A .....

ANEXO B .....

INTRODUÇÃO

O objeto desta dissertação – o Professor Coordenador -, além de ser fruto de indagações teóricas e de pesquisas desenvolvidas para a elaboração desta dissertação, fez parte da minha vida. Conheço de perto o exercício desta função e os percalços que envolvem a rotina de trabalho deste profissional.

Esta pesquisa não se trata de um estudo de caso, embora o período de cinco anos durante o qual exerci esta função em uma escola pública no Município de São Carlos e a diversidade das experiências vivenciadas devam servir de fio condutor para esta pesquisa. Assim sendo, faço um breve relato sobre minha trajetória profissional e o contato com a Coordenação Pedagógica.

Inicio minha trajetória profissional no ano de 1986 como docente, numa escola da periferia do Município de Caieiras na Grande São Paulo. Neste mesmo ano, o Governo do Estado de São Paulo implantou o Ciclo Básico na Rede Oficial de Ensino, e o almejado Estatuto do Magistério. Trabalhei nesse Município por dois anos e, posteriormente, transferi-me para uma escola próxima de minha casa na periferia da Zona Norte de São Paulo. Nesta escola tive contato com a ação sindical da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), e dei inicio, a partir de então, a uma militância sindical e política que, de certa forma, nunca foi interrompida.

A atuação em reuniões de representantes de escola junto ao sindicato, bem como a participação em cursos de formação política oferecidos pelo mesmo e em congressos educacionais, sindical e políticos, a participação de 1989 na construção da mais longa greve do magistério público de São Paulo (oitenta dias), apontava para a necessidade de buscar fundamentação teórica para sustentar uma prática e um discurso que sempre acreditei. Por influência de um amigo que conheci na militância, hoje meu marido, abandonei o curso de Letras após dois anos e meio e ingressei no curso de História na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), no mesmo ano de 1989. Foram anos intensos e extremamente apaixonantes em que reafirmei antigas posições ao mesmo tempo em que fazia novas escolhas e solidificava uma formação teórica com base nas concepções marxistas, sentindo-me mais fortalecida para continuar desenvolvendo minha prática educativa e profissional aliada a uma militância político-sindical.

A participação na Administração da Prefeita Luisa Erundina, eleita em 1989 pelo Partido dos Trabalhadores, partido ao qual me vinculei desde que ensaiei os meus primeiros passos na atividade política e sindical, se deu a partir de uma designação para o NAE-3

(Núcleo de Ação Educativa 3), que cobria as escolas da região Norte e Nordeste do Município. Naquele momento a Secretaria Municipal de Educação estava sob os cuidados do Professor Paulo Freire, de tão saudosa memória, que posteriormente foi sucedido pelo Professor Mário Sérgio Cortella. Neste período, vivenciei na prática a construção de Políticas Públicas Educacionais que tinham como prioridade a democratização do acesso a escola e a elevação da qualidade de ensino, vinculadas à implantação da Gestão Democrática no interior das escolas Municipais.

Com o término da gestão da Prefeita Luiza Erundina e o retorno à sala de aula, dei continuidade à militância sindical. Meu projeto político-profissional passa a ser, neste momento, o da possibilidade de por em prática no cotidiano da escola a experiência que acumulei no período anterior.

A partir de 1995 o Governo do Estado de São Paulo, dentro de suas Políticas Públicas Educacionais, implantou um amplo projeto de reforma educacional que atingiu a totalidade dos profissionais e alunos da rede. Tal projeto recebe o nome de "A Escola de Cara Nova", que objetivava: a reorganização da rede física, progressão continuada, avaliação externa via "SARESP", salas ambientes, informatização da rede escolar, reforma de prédios, etc. Neste contexto ocorre a designação de um professor para exercer as funções de Coordenador Pedagógico, quadro relevante dentro da Proposta de Gestão Democrática. Cabe ressaltar que, a partir da Resolução SE nº 76//1996, a escola passou a contar com uma figura responsável por articular as questões de ordem pedagógica e ou diretamente ligadas ao trabalho do professor em sala de aula. Surge uma referência a mais para o professor, que até então, tinha somente o Diretor para recorrer.

Importante ressaltar que estas mudanças implantadas na rede escolar paulista não passaram por consultas ao magistério. Portanto, não houve tempo de organização para que os professores e demais agentes envolvidos pudessem opinar sobre o processo e os objetivos das mesmas. A partir daí, vislumbrei a possibilidade de partilhar com as colegas de trabalho, uma vivência prática e teórica no sentido de aproveitar um espaço que se abria para construir um projeto político-pedagógico coletivo em nossa escola.

De acordo com a Resolução nº. 76/1996 que regulamentava a função de Professor Coordenador Pedagógico, os candidatos à função deveriam ser aprovados num processo seletivo e posteriormente disputar com todos os outros interessados a indicação do Conselho de Escola na Unidade Escolar pretendida, mediante a apresentação de um projeto de trabalho. Assim, percorri satisfatoriamente todos os caminhos necessários para poder atuar na função e

ocupar esse lugar de extrema relevância para aqueles que realmente buscam melhoria na qualidade de ensino.

Minha atuação como Professora Coordenadora foi marcada por vários momentos conflitantes, pois sempre tive claro que minhas atribuições estavam intimamente ligadas a questões de ordem pedagógica. No entanto não pensava assim minha diretora que constantemente tentava me incluir, sem sucesso, na execução de tarefas de ordem administrativa, o que não impediu que nossa convivência tivesse sido gratificante.

No decorrer dos anos, fui percebendo que a linha política do governo estadual para a educação dificultava minha atuação profissional, uma vez que cerceava a autonomia pedagógica da escola ao "impor" vários projetos pedagógicos desvinculados da realidade escolar. Após muitos conflitos com a supervisora da escola e um afastamento da coordenação em função de uma licença gestante, conclui que era hora de permanecer somente em sala de aula.

O interesse pelo Professor Coordenador enquanto tema de pesquisa apresentado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista – Araraquara originou-se, portanto, das experiências pessoais que acima relatei e da necessidade de procurar na literatura disponível subsídios para refletir sobre as ações deste profissional, bem como o contexto político-social no qual ele foi inserido.

A partir do vinculo institucional estabelecido com meu orientador, procuramos delimitar o objetivo desta pesquisa, que definimos ser: investigar na Diretoria de Ensino da Região de São Carlos, a percepção de professores sobre o desempenho dos Professores Coordenadores das escolas oficiais do Estado de São Paulo na busca de ações coletivas que possibilitem melhorias na qualidade de ensino, e se estas ações estão relacionadas à existência de práticas democráticas no interior das escolas.

A metodologia utilizada se deu com base na análise de documentos oficiais (leis, decretos, resoluções) pertinentes à presença do Professor Coordenador nas escolas públicas do estado de São Paulo, em análises sobre Gestão Democrática Educacional voltada, para uma perspectiva de participação colegiada, e na literatura que discute a precarização do trabalho docente. Realizamos também uma investigação focalizada, onde utilizamos para a coleta de dados os seguintes procedimentos: um *questionário* com questões *fechadas,* voltadas para o professor, e outro, com uma questão *aberta* e dissertativa, voltada para os Professores Coordenadores. Pretendemos com esses procedimentos individualizados e sem identificação pessoal, obter a percepção dos professores sobre o trabalho do PC, bem como a própria

percepção do Professor Coordenador em seu campo de atuação, dando maior confiabilidade à pesquisa.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, a saber:

- No **primeiro capítulo**, procuramos analisar a influência da concepção neoliberal de Estado e do Banco Mundial presente nas reformas educacionais implantadas no Brasil e posta em prática pelo Estado de São Paulo no final de década de 1990, configurando-se um cenário que influi diretamente na precarização das condições de trabalho dos profissionais em educação.

Procuramos ainda, apontar questões relativas ao Estatuto do Magistério dando ênfase a dois aspectos: salário e jornada de trabalho. É importante salientar, que optamos por analisar salário e jornada de trabalho, do ponto de vista da APEOESP [1] (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), por considerar que este sindicato tem se preocupado em trazer para seu espaço de atuação, além de questões específicas que tratam das condições de trabalho, de vida funcional e salarial, questões relativas à dimensão pedagógica, articulando-as, de modo a oferecer aos professores a possibilidade de realizar suas ações profissionais de maneira mais compromissada.

- No **segundo capítulo** é feito o resgate histórico da função dos PCs, partindo da década de 1920, até a presente data. Contextualizei também a trajetória do Professor Coordenador em quatro projetos implantados na rede pública do Estado de São Paulo: Ciclo Básico, Escola Padrão, Escola de Cara Nova e Escola do Acolhimento.

- No **terceiro capítulo** procuramos definir o conceito de Gestão Democrática e as Ações dos gestores escolares, apresentando também os dados da pesquisa empírica realizada com trinta professores da Rede, que colaboraram através da avaliação de algumas ações relacionadas ao trabalho diário dos PCs, bem como a pesquisa realizada com oito Professores Coordenadores que descrevem as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano de trabalho e que

[1] A APEOESP foi fundada em 1945 na cidade de São Carlos. Durante a ditadura militar, a diretoria da entidade adaptou-se ao regime autoritário criando uma situação de imobilismo com relação à luta sindical que deixava de encaminhar. A partir de 1979, passou a apresentar excepcional crescimento impulsionado pela retomada das lutas reivindicatórias do Magistério após a antiga direção ter perdido as eleições para a diretoria da entidade para setores de oposição ao regime ideologicamente definidos como de esquerda. Várias foram às lutas, as conquistas e a resistência imposta aos sucessivos governos estaduais em defesa da escola pública gratuita e de qualidade para todos. É a partir da Constituição de 1988 que os funcionários públicos conquistaram o direito, ainda não regulamentado, de se organizarem em sindicato. Então, em 1990, a APEOESP altera sua razão social para "Sindicato dos Professores do Ensino oficial do Estado de São Paulo". Conta hoje com 92 subsedes em todo o Estado de São Paulo, 242 Regionais, 704 Conselheiros Estaduais, 1.308 Conselheiros Regionais, e 3.188 Representantes de escola (RE), é filiada à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/organizacao/index.htm> . Acesso em: 06/02/2008

interferem em sua atuação na escola. Posteriormente procuramos definir o papel a ser desempenhado pelo Professor Coordenador na construção do Projeto Político Pedagógico.

Por ultimo, tecemos nas **considerações finais** sobre o trabalho do PC, sua relação com as reformas educacionais e as possibilidades de resgate de sua identidade profissional frente às precárias condições de trabalho, com o objetivo da melhoria da qualidade do ensino.

Capítulo 1

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O TRABALHO DOCENTE

Não é de hoje que a figura do "professor versus aluno" vem sendo foco de grande parte das discussões em torno da dicotomia qualidade de ensino versus fracasso escolar. A professores e alunos são atribuídos constantemente a responsabilidade pelas mazelas da educação pública brasileira.

O senso comum freqüentemente tende a punir ora o aluno, ora o professor. Responsabilizar umas das partes seria um tanto leviano, para não dizer simplista, pois acaba justificando possíveis dificuldades de uma das partes e responsabilizando-a. No limite, "crucificá-los" é o caminho mais fácil, menos trabalhoso, mas ao fazê-lo estamos tendo uma visão fragmentada e equivocada dos processos ensino e aprendizagem, que em nosso entendimento pressupõe a ação conjunta, mas nunca descontextualizada do alicerce das *políticas públicas do Estado.*

Entendemos que tanto a qualidade de ensino como o fracasso escolar estão relacionados às condições efetivas de trabalho aos quais os trabalhadores em educação, em particular os professores, estão submetidos. Neste sentido relembramos que os profissionais observados nesta pesquisa são aqueles que atuam na rede pública do Estado de São Paulo nos ensinos fundamental e médio, inclusive os Professores Coordenadores (PC), objeto desta dissertação, e por se tratarem de funcionários públicos, devemos contextualizá-los no quadro das políticas públicas que no último período têm estado vinculadas com a aplicação de modelos influenciados por uma filosofia neoliberal que apregoa o Estado mínimo e as privatizações, ao lado de uma visão gerencial dos serviços públicos.

Todos os setores públicos vêm sendo atingidos pelas reformas do Estado e neste contexto, podemos presenciar seus servidores afetados pelas reformas da previdência e administrativa e, no que tange especificamente à categoria dos professores, presenciamos também a implantação de uma política educacional que altera as demandas deste setor, reorganizando a gestão e a atividade docente e provocando a *precarização nas condições de trabalho e de vida* da categoria.

Assim o nosso objeto de pesquisa, o PC, não pode ser devidamente analisado se não compreendermos a reforma educacional empreendida a partir da década de 90 no Estado de São Paulo, que por sua vez está inserida no quadro mais amplo de transformações econômicas, políticas e sociais que caracterizam o mundo contemporâneo. Transformações

que, diga-se de passagem, não alteram a base capitalista da sociedade, mas, contrariamente, a aprofunda.

Ao mesmo tempo é necessário compreendermos a amplitude das propostas dos organismos multilaterais internacionais para a América Latina e, conseqüentemente, para o Brasil, já que estes exercem profunda influência tanto nos rumos das políticas econômicas quanto na definição de políticas sociais que acompanham a reforma do Estado.

1.1 Educação, Sociedade e o Papel dos Organismos Multilaterais

Partilhamos com Borón (2000) da idéia de que a influência dos organismos internacionais no Brasil, especialmente o Banco Mundial (BM), não é uma novidade para nós, uma vez que ela nos reporta ao nosso passado colonial e à modalidade reacionária e dependente pela qual nossa sociedade se integra ao capitalismo mundial. Com o processo de globalização [1] em curso, o Brasil e os demais países em desenvolvimento são levados a ajustarem-se às políticas neoliberais[2] para poder participar do mercado mundial e adentrar no mundo do capital. Em nome do desenvolvimento econômico e da modernidade ocorre um esvaziamento dos Estados Nacionais, que no período precedente à década de 1980 fundamentava-se no modelo de "Estado do Bem-Estar-Social ou Welfare State" [3]·, embora adequados às condições históricas específicas desses países (DRAIBE, 1993).

Nas últimas décadas, sob influência neoliberal, a prioridade modifica-se no sentido de adaptar as economias nacionais às exigências da economia mundial em um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo. O discurso predominante passa a ser o da modernização para o ajuste desses países aos novos tempos e o da adoção de princípios de racionalização de recursos e otimização das condições para a competição no mercado mundial. Daí um Estado

---

[1] O conceito de **globalização** surge no século XX, entre o final da década de 80 e o inicio da década de 90, para caracterizar o processo de internacionalização da economia. Esse novo cenário político e social põe fim à etapa da guerra fria que é simbolizado pela queda do muro de Berlim e inaugura uma nova ordem internacional, caracterizada pela primazia da economia sobre a política bem como a hegemonia dos Estados Unidos como hiperpotência. (IANNI,1995).

[2] "o **neoliberalismo** é uma expressão da economia política da sociedade global. Forjou-se na luta contra o estatismo, o planejamento, o protecionismo, o socialismo, em defesa da economia de mercado, da liberdade econômica como fundamento, da liberdade política, condição de prosperidade coletiva e individual. A Guerra Fria, na qual ocorreu a industrialização do anticomunismo, foi seu ninho. E a crise dos paises do Leste Europeu, inclusive da União Soviética, ou seja, dos regimes de economia planificada, é interpretada como a vitória dos seus ideais, a gloriosa realização das suas verdades". (IANNI,1995)

[3] O modelo do **Estado de Bem-Estar-Social ou Welfare State**, consolidou-se nos paises capitalistas a partir da Segunda Guerra Mundial, implementando diversas políticas sociais, tais como: a previdência social, educação, saúde, habitação, com o intuito de introduzir a garantia de direitos sociais básicos visando atenuar os efeitos das desigualdades, na inserção no mercado de trabalho e no mundo do consumo de amplas camadas da população. (IANNI, 1995).

mínimo, enxuto, tanto no que se refere à área de produção quanto à dos serviços, o que explica as privatizações, as desregulamentações, as terceirizações e principalmente as parcerias (DRAIBE, 1993).

Na mesma linha de raciocínio predomina a idéia de que o Estado não deva desempenhar nenhuma função econômica, delegando-a ao mercado. As reformas a serem implementadas para a educação, assim como as demais reformas, deveriam seguir o caráter social-liberal, onde o Estado não se exime de suas responsabilidades sociais, mas quer a ajuda do mercado, lugar de onde proveriam os recursos a serem então aplicados nas áreas sociais (BRESSER PEREIRA, 1996).

Assim, no cenário neoliberal, o papel do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) é imprescindível, na medida em que os mesmos ao concederem empréstimos para financiar projetos na área econômica, de meio ambiente e na educação, passam a impor uma série de "condicionalidades" em ternos de ajustes estruturais, intervindo diretamente na formulação das políticas internas dos países devedores e influenciando a legislação dos mesmos, com a intenção de atender às necessidades do capital internacional. De acordo com Soares (2000, p.23) estas políticas foram denominadas, no final da década de 1990, de *Consenso de Washington,* cujos eixos principais eram:

> 1- equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;
> 2- abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias;
> 3- liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
> 4- desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc;
> 5- privatização das empresas e dos serviços públicos.

Para o BM tais medidas capacitam os países devedores ao desenvolvimento sustentável, garantindo a estabilidade econômica, a confiança dos investidores externos e o crescimento econômico. No entanto, não descarta que numa primeira fase haja um aumento da pobreza, fenômeno que, infelizmente, ocorreu e que não se restringiu ao impacto da implantação das políticas estruturais, mas, de certa forma, persiste até os dias atuais[4], apesar

[4] No nosso ponto de vista, a aplicação dos planos de ajuste neoliberais para a reforma do Estado pelos sucessivos governos do Brasil (Fernando Collor, Fernando Henrique Cardoso), ampliou o processo de abertura econômica, intensificando o processo de privatizações; elevou os índices de desemprego e de arrocho salarial, além do que,

de atenuadas após a implantação de medidas sociais compensatórias como os Programas Bolsa Família, Bolsa Escola, entre outras.

Outra ênfase dada pelo BM, sobretudo a partir do ano de 1970, é em relação a questões relacionadas com a Educação, vista por eles como essencial para a formação de "*capital humano*" a ser disponibilizado no mundo do trabalho, como um instrumento de redução da pobreza.

Dentro desta ótica neoliberal, que tem orientado o debate e a formulação de políticas educacionais, Mello (1998, p 43) afirma que:

> A educação passa a ocupar, junto com as políticas de ciências e tecnologia, lugar central articulado na pauta das macropolíticas do Estado, como fator importante para a qualificação dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento, no qual a produtividade e a qualidade dos bens e produtos são decisivos para competitividade internacional.

A política educacional brasileira seguiu as orientações de organismos multilaterais em diferentes ocasiões, mas é a partir dos anos 90 que a específica influência do BM irá prevalecer. Seu papel tem sido significativo no que se refere aos créditos liberados para a educação, mas, este papel tem sido incisivo e tem tido mais impacto na definição das políticas econômicas e sociais. Na concepção de Torres (2000, p 126) o Banco:

> não apresenta idéias isoladas mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a eqüidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um "pacote" de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula.

A autora, ao fazer a análise das estratégias do BM para a melhoria da educação, ressalta que o mesmo, configura-se no plano internacional, como a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para esta finalidade.

Em março de 1990, num universo de 155 países presentes, o Brasil participa da "Conferência Mundial sobre Educação para Todos" em Jomtien, Tailândia, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), UNICEF

---

aprovou uma série de mudanças constitucionais que colaborou para a reforma da previdência social, precarizando ainda mais as condições de trabalho, e de vida da população.

(Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento). Nesta conferência fica então determinado que a educação básica passe a ser prioridade para esta década e que o Ensino Fundamental[5] seja "carro chefe". Tal conferência analisa Oliveira (2004, p.1130):

> (...) representou a tentativa de uma nova orientação para as reformas educacionais dos países pobres e populosos do mundo: a educação para a equidade social. (...) para tanto os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos.

Além do reforço na educação básica, o pacote de reformas educativas para os países em desenvolvimento apresenta outros elementos que devem ser priorizado, conforme (Torres, 2000, p 133/138):

- A melhoria da qualidade da educação como eixo da reforma educativa.
- Prioridade sobre aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa; incluindo reestruturação dos ministérios, instituições intermediárias e escolas; fortalecimento dos sistemas de informação; e capacitação de pessoal em assuntos administrativos.
- Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados;
- Convocação para maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares. Tal participação visa, em grande parte, a contribuição financeira da família para sustentação da infra-estrutura da escola bem como a mobilização de voluntários para cobrir eventual *déficit* de funcionários.
- Impulsionar o setor privado e as ONG's (Organizações Não Governamentais) para participar ativamente no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação. A participação do setor privado e das ONG's na educação é vista

[5] Importante salientar para o fato de que houve uma limitação por parte do BM no entendimento do que seria "educação básica", (aqui entendida como uma necessidade dada desde o nascimento do individuo, perpassando por toda sua vida até no limite de se estar satisfazendo suas necessidades básicas de aprendizagem) ao enfatizar a "educação infantil e a "educação de primeiro grau", deixando de fora modalidades de ensino voltadas para jovens e adultos. Ver: (Torres 2000 p.133).

pelo Banco como elemento de descentralização, ao mesmo tempo em que corresponde à noção de educação como mercadoria, em que a diversificação da oferta leva à concorrência, promovendo, segundo essa ótica, a chave da qualidade;

- Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau; a prioridade para a mobilização e alocação de recursos no ensino de primeiro grau obedece à lógica da redefinição do papel do Estado com relação à educação, uma lógica que busca o repasse das despesas desse setor cada vez mais para a sociedade. Com relação à educação superior, é muito clara a posição do Banco, de que o Estado deve desresponsabilizar-se pelos custos desse nível de ensino, repassando-os para os alunos.

- Enfoque setorial, eminentemente escolar, que se afasta da perspectiva intersetorial no tratamento da educação,

- Definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica.

Concluimos então que as prioridades impostas pelo Banco Mundial privilegiam questões de ordem financeira em detrimento de ações pedagógicas, sem falar que elas não levam em conta as necessidades dos países onde tais políticas seriam implantadas, assumindo caráter hierarquizador, como um "pacote" ou "receita" a ser aplicada.

Nas palavras de Torres (2000, p. 139):

> 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. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem, porém, a essência da educação.

Em última análise dizemos que tais propostas estão centradas na lógica do mercado, que privilegia uma visão neoliberal e apresentam um caráter técnico-racional, que se contrapõe às idéias educacionais progressistas. Idéias estas que nasceram fruto dos movimentos de educadores preocupados com um ensino de qualidade, onde sua trajetória de vida e sua experiência profissional são valorizadas.

1.2. A Política Educacional no Estado de São Paulo

As políticas educacionais constituem-se em um dos setores das políticas sociais[6]. Portanto devem estar contidas nas ações governamentais voltadas para o atendimento dos direitos dos cidadãos no que diz respeito ao acesso e à permanência na escola pública.

Reforçando a análise feita anteriormente, percebemos que nas últimas décadas o modelo de Estado interventor tem regredido frente às investidas do neoliberalismo mundial, submetendo a sociedade e o próprio Estado aos desmandos do mercado e à adesão às orientações dos organismos multilaterais. O Estado, neste sentido, deve ser regulador, não mais interventor. Deve dividir as responsabilidades com a sociedade, para que esta, sem os vícios de uma estrutura burocrática ineficiente, possa, entre outras funções, melhor administrar a coisa pública.

É sobre este prisma ideológico neoliberal que a partir do ano de 1995 se dá a implantação de uma ampla reforma educacional no estado de São Paulo durante a gestão do governador Mário Covas e de sua Secretária de Educação Roserley Neubauer. Seu texto definidor é o "Comunicado SE de 22/03/95" que faz uma análise crítica da educação paulista caracterizando-a como um sistema desorganizado, ineficiente e altamente centralizado, como também traça diretrizes para a resolução dos problemas deste sistema educacional. Tais diretrizes foram estruturadas em três eixos básicos de intervenção. A "racionalização organizacional"; a "mudança nos padrões de gestão", com ênfase na "descentralização e na desconcentração do poder de decisão para órgãos locais e unidades escolares"; e a "melhoria da qualidade de ensino" (NEUBAUER, 1999, p168).

A primeira diretriz*, racionalização da rede administrativa,* se deu por intermédio da:

- Reorganização da rede escolar
- Informatização das informações operacionais e gerenciais

A segunda diretriz, *Mudança no Padrão de Gestão,* está calcada em dois pilares:

[6] Na literatura especializada, faz-se uma distinção entre "políticas públicas" e "políticas sociais". Estas, embora sendo públicas, em geral, são direcionadas para segmentos da população que necessitam de proteção do Estado, para a aquisição de saúde, educação, emprego, etc.. Como estamos falando de "educação pública" e esta tem um forte caráter social, empregamos a expressão "políticas educacionais" como sendo públicas e sociais. Ler a respeito em Demo, (1996).

- Desconcentração: fortalecimento das Diretorias de Ensino em relação a uma maior delegação de competências e recursos; envio de recursos às APMs; autonomia financeira, pedagógica e administrativa das escolas
- Descentralização: municipalização do ensino e parcerias.

A terceira diretriz, *melhoria na qualidade de ensino,* está calcada em iniciativas:

- No campo pedagógico
- No campo de avaliação
- Na carreira docente

As discussões que abordam as questões voltadas às mudanças no padrão de gestão, dão ênfase para a autonomia da escola na busca da sua democratização. A intenção do Estado, nas palavras de Neubauer (1999 p. 176), é de que:

> as escolas tenham maior autonomia financeira, pedagógica e administrativa, que lhes possibilite tomar decisões quanto ao seu projeto pedagógico. Cabe às escolas definir: o tratamento a ser dado aos conteúdos curriculares; os métodos de ensino empregados; o uso mais adequado do tempo e do espaço físico; e gerenciar os recursos humanos e materiais que recebem para realizar seu próprio projeto.

Para viabilizar a autonomia pedagógica das escolas e conseqüentemente, a melhoria da qualidade de ensino, a SE toma algumas medidas, entre elas: a possibilidade das escolas elaborarem seus regimentos internos, sua proposta pedagógica e sua grade curricular, a introdução do horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC); e a instituição do Professor Coordenador.

É importante salientar que a presença do Professor Coordenador nas escolas públicas do Estado, bem como a introdução do (HTPC) na jornada de trabalho, fazia parte das reivindicações históricas não só do sindicato da categoria dos professores expressa na pauta da APEOESP, mas também dos profissionais envolvidos com a educação pública. Ambos os setores entendiam que o PC poderia articular a construção de um projeto pedagógico voltado a sanar as debilidades do processo educacional no quadro de uma gestão escolar democrática, organizada de forma colegiada e expressa num Conselho de Escola atuante.

No entanto, a reforma educacional implantada em São Paulo, apesar da aparência e da apropriação de um discurso democrático, gerou desemprego, municipalização do ensino em várias cidades, abertura das escolas à iniciativa privada através das parcerias e do voluntariado, reorganização da rede física acarretando, no isolamento e conseqüente

enfraquecimento da organização sindical da categoria, implantação de avaliação externa via SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar), regime de progressão continuada sem as devidas condições estruturais, superlotação das salas de aulas.

Tais medidas, quando analisadas com certa atenção, evidenciam uma estreita relação com as orientações do Banco Mundial que têm como alicerce um Estado que prioriza a redução de custos e a racionalidade no uso dos recursos humanos, financeiros e físicos. Em outras palavras é a política do "mais com menos", ou seja: mais produtividade, no que diz respeito ao aumento de índices estatísticos, com menos investimentos financeiros e materiais.

Outra crítica contundente ao processo de implantação das reformas, presente no artigo de Almeida (2001), refere-se ao fato de que elas foram elaboradas sem a participação das esferas diretamente interessadas nos rumos da educação pública do Estado de São Paulo. Neste sentido, podemos afirmar que foram medidas autoritárias que geraram muitas discordâncias e, portanto, não legitimadas por seus usuários nem pelos profissionais envolvidos.

Enfim, é neste cenário de mudanças que atuará o Professor Coordenador, objeto desta pesquisa.

1.3 - O Professor Coordenador e a Precarização do Trabalho Docente

O "pacote" da reforma educacional promovida pelo Governo do Estado de São Paulo a partir de 1995, conhecida como "Escola de Cara Nova", gerou grande expectativa na atuação do Professor Coordenador. Tantos os professores, como os especialistas da área da educação, vincularam a presença e importância deste profissional, no desempenho e articulação com a equipe colegiada na construção coletiva do projeto pedagógico da escola e do regimento escolar, bem como na construção de momentos coletivos de reflexão e troca de experiências educativas nos HTPCs. Tais ações estariam voltadas à possibilidade da escola pública paulista dar um salto qualitativo no que diz respeito à melhoria da qualidade de ensino oferecida aos seus usuários. No entanto, mais de uma década após a implantação do projeto "A Escola de Cara Nova observamos que esta qualidade de ensino não se efetivou, fato este evidenciado pelos resultados do último ENEM[7], apesar do acesso ao ensino fundamental estar assegurado a quase todas as crianças, jovens e adultos. Percebemos também que a ausência de reprovação

[7] Dados do ENEM disponível no site: www. inep.gov.br/enem

no ensino fundamental, imposta pelo regime de progressão continuada, não garantiu aos alunos uma aprendizagem efetiva o que leva a equipe docente a ser apontada como responsável pelas deficiências educativas.

Segundo Dias-da-Silva e Fernandes (2006 p.03):

> ...os professores vêm sendo rotulados como incompetentes, mal formados, resistentes à mudança. Precisamos reconhecer que isso é, no mínimo, uma interpretação superficial para a atual situação do trabalho docente, é decisivo questionar: quais são as "circunstancias em que se desenvolve o trabalho" dos nossos professores? A que condições de trabalho a sociedade brasileira submete seus professores?

Diante de tais questionamentos, da realidade das públicas paulistas e do otimismo com que se recebeu a instituição do PC nas escolas, fazemos as seguintes indagações:

✓ Estaria o PC desempenhando suas reais funções na escola, uma vez que, passado mais de dez anos de sua existência em todas as unidades escolares, as avaliações institucionais como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) apontam o mal desempenho dos alunos, chegando ao extremo de que estes, em fase de conclusão do ensino médio, ainda portem graves dificuldades de leitura e escrita, atestando que ainda persiste um ensino de qualidade duvidosa?

✓ Será que este profissional, visto como um articulador da equipe escolar e do aprimoramento do trabalho docente, tem conseguido desenvolver seu trabalho com autonomia e ou adequadamente?

✓ Em que medida suas ações não se travestem de caráter burocrático e pouco efetivo, como por exemplo na organização dos HTPC, dado o alto índice de rotatividade dos docentes?

✓ Será que as condições precárias de trabalho têm proporcionado aos PCs um campo fértil para elaborar/motivar a equipe de professores na busca por um ensino de qualidade?

✓ Há por parte do Estado um plano de carreira que valorize e estimule uma ação eficaz dos profissionais em educação?

Questões como estas carecem de uma análise contextualizada, pois nos remete a enxergar a realidade da escola pública e o cotidiano do trabalho docente, num processo de desvalorização profissional do educador, gerando sentimentos de fracasso e frustração e, conseqüentemente, aniquilando a possibilidade de realização de um trabalho educacional positivo**.**

As pesquisas de Fernandes (2004), Polizel (2003) e Roman (2001) apontam que o PC, em seu espaço de trabalho, vem perdendo ano a ano sua identidade de atuação, uma vez que esta deveria estar voltada à construção de uma proposta pedagógica que responda às reais necessidades da unidade escolar no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem.

Percebemos que as indagações da APEOESP sobre a função do PC desde o ano de 1996 eram de fato relevantes. Essa preocupação se traduziu na tentativa de assessorar este profissional na constituição de uma identidade e delimitação de sua competência escolar, evitando assim possíveis desvios que poderiam levar à descaracterização da função (APEOESP - Caderno de Formação nº. zero p.01).

É patente a dificuldade em delimitar um campo de atuação para o PC, uma vez que o cotidiano da escola lhe impõe situações de desvios de função no desenvolvimento de seu trabalho. Conforme evidencia o documento da APEOESP:

> Ao coordenador é pedida a realização de qualquer tipo de atividade cujo responsável está impossibilitado de desenvolvê-la por sobrecarga, indisponibilidade ou pela ausência desse profissional na escola. Assim se torna um "faz-tudo", um "tapa buracos". Fica sob sua responsabilidade realizar trabalhos burocráticos e de secretaria, substituir professores, aplicar provas para aliviar sobrecarga de horário, resolver problemas com pais e comunidade. (APEOESP - Caderno de Formação nº. zero 1996 p.01).

Em função desta sobrecarga notamos que, no cotidiano das escolas, os HTPCs, espaços privilegiados de reflexão coletiva sob responsabilidade do PC, transformaram-se em reuniões cansativas, muitas vezes sem preparo prévio, ou mesmo apenas para repasse de informações de cunho administrativo que na fala de muitos professores resume-se num "horário de trabalho perdido coletivamente" [8]. Em última instância este espaço transformou-se em agendas burocráticas de trabalho (FERNANDES 2004).

A prática também mostra que o Professor Coordenador é constantemente seduzido pelo discurso dos dirigentes oficiais e pela prática da estrutura burocrática. Participa do

[8] Frase pejorativa e de uso corrente entre os professores quando querem se referir à falta de organização e objetividade nos HTPCs.

núcleo de formação para gestores, substitui seus diretores em diversas reuniões de ordem administrativa nas diretorias de ensino, faz as vezes de diretor na estrutura escolar e até mesmo se filia à UDEMO (Sindicato dos Diretores do Ensino Oficial).

Entendemos que esta ambigüidade no exercício da função, bem como a falta de uma identidade profissional, pode levar à descaracterização do Professor Coordenador que é um *professor* eleito por seus pares para implementar uma determinada proposta de trabalho pedagógico, e sua permanência na função estará sujeita a uma avaliação anual. Em outras palavras, ele *é um professor desempenhando uma função de coordenação.* No entanto, temos que ter claro que a ausência da prática da gestão democrática, aliada às precárias condições de trabalho em que os profissionais da educação estão submetidos, não favorece a reversão deste quadro.

A Secretária de Educação Rose Neubauer, analisando o impacto da reforma educacional implantada no Estado de São Paulo, afirma que as ações governamentais se voltaram para resolver questões relacionadas ao acesso e permanência do aluno na escola, escola esta caracterizada por uma gestão democrática e um espaço acolhedor, que busca a melhoria da qualidade de ensino e consequentemente de *valorização de seus profissionais*.

Em suas palavras Rose Neubauer (1999 p.187):

> (...) considerando o conjunto articulado de medidas, está sendo construído no Estado de São Paulo, uma *escola de sucesso* capaz de oferecer aos seus alunos um ensino de qualidade, que possibilita a formação de cidadãos conscientes e preparados para enfrentar os desafios de nossa sociedade atual.
>
> Alguns resultados importantes já estão indicando que o esforço dos profissionais paulistas da educação está transformando a escola em local de permanência, progresso e aprendizagem dos alunos.

No entanto, não há como negar o abismo existente entre o discurso oficial e a realidade vivida diariamente no interior da escola. Nela presenciamos a crescente deteriorização de sua infra-estrutura com prédios pichados, sem vidros ou com grades de ferro, carteiras e mesas quebradas, banheiros imundos por falta de funcionários, como também bibliotecas, laboratórios e salas de informática desativadas ou em desuso por falta de manutenção. Alunos chegando à segunda fase do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e até mesmo ao Ensino Médio praticamente analfabeto, superlotação das classes devido ao fechamento de salas de aula com o intuito de cortar despesas. Além disso, o Estado transformou a escola pública em um centro assistencial e repassa ao professor tarefas que vão

além do que determina sua função[9]: ele é animador, psicólogo, enfermeiro, nutricionista, e muitas vezes é visto como um assistente social. Oliveira, (2004).

Percebemos que com a desobrigação do Estado, a escola pública tem passado ao longo dos últimos 20 anos por um processo permanente de sucateamento, onde a desqualificação do trabalho docente e, conseqüentemente, a desvalorização profissional acarretam num desprestigio social do mesmo, dificultando, quando não inviabilizando o acesso à cultura nos seus variados aspectos. Soma-se a isto o fato de que grande parte dos professores é originária de camadas da classe média baixa e foram onde vitimados por programas aligeirados de formação de professores[10], contribuindo para um processo gradativo de desvalorização profissional e a degradação das condições de ensino nas escolas públicas.

Tal fenômeno está diretamente relacionado ao desenvolvimento histórico da sociedade capitalista onde a educação passa a ser entendida como mercadoria, por um lado, e, por outro, como formação de mão de obra para o mercado. No interior desse processo, o papel do professor, parafraseando Oliveira (2004), se reduz a de *técnico executor*, justificando aí a não necessidade de uma sólida base intelectual, imprescindível para ao exercício da docência.

Em contrapartida, novas tecnologias são aperfeiçoadas ou inventadas a todo instante, o que tem demandado a busca por aperfeiçoamento profissional para ocupação de vagas no mercado de trabalho. Televisão, computadores, internet, celulares, enfim, muita tecnologia a serviço da informação rápida, eficaz, de longo alcance e internacionalizada.

É nesse contexto adverso que famílias e parte da sociedade, atribuem à escola o papel central e a responsabilidade por mediar esta modernização na formação de alunos competitivos e aptos para o mundo do trabalho. Sem dizer que exigem também que a escola ensine valores religiosos e morais, hábitos de higiene, regras de boas maneiras, ou seja, tudo. Mas será esta realmente a função da escola? Será que cabe ao professor mais este papel? E o Professor Coordenador, o que realmente coordena?

Esteve (1999), metaforizando a situação dos professores com a de um grupo de atores num palco de teatro, descreve com perfeição uma encenação onde mudanças rápidas ocorrem num curto espaço de tempo em que os atores, surpresos com o ocorrido, deveriam, dadas as circunstâncias imediatas, encontrar uma ou mais alternativas para solucionar este dilema ou cair no ridículo perante a platéia que os assistia. Assim como os atores teatrais, os professores, atualmente, enfrentam dificuldades semelhantes, onde o avanço contínuo das ciências e

---

[9] Em contrapartida, o artigo de Dias-da-Silva e Fernandes, (2006 p.3), relata que em paises desenvolvidos as escolas públicas "inclui em sua equipe desde enfermeiros (paramédicos) e assistentes sociais, psicólogos e funcionários técnicos, além da equipe de especialistas em educação – incluindo orientadores e administradores".

[10] Sobre o assunto ler Kuenzer (1999).

tecnologias, as necessidades contínuas de alteração curricular, os projetos variados, as exigências afetivas, lhes impõem uma renovação constante e permanente o que nem sempre ocorre devido às condições de trabalho as quais são submetidos pelo Estado, situação que não se modifica significativamente no setor privado submetido às regras do "mercado educacional".

Notamos que, neste contexto, "tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, e de constatação que ensinar às vezes não é o mais importante" (OLIVEIRA, 2004, p.1135).

Segundo argumenta a autora:

> A idéia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar.

Dados obtidos pela pesquisa da UNESCO em 2004[11] comprovam tais preocupações, e apontam para a perda da relevância dos conteúdos pelos professores em seu cotidiano escolar:

- entre as finalidades mais importantes da educação, 72,2% dos professores afirmaram que o mais importante é formar cidadãos conscientes, assim como 60,5% indicaram que é desenvolver o espírito crítico, contra 8,9% que apontaram ser o de proporcionar conhecimentos básicos!
- 21,4% afirmaram que transmitir conhecimentos básicos é um dos objetivos menos importantes!

Diante desta crise de desprofissionalização, configura-se um campo fértil que, de forma direta influência no delineamento da autodepreciação pessoal e profissional do professor.

Esteve (1999 p.108) descreve doze indicadores de transformação no sistema escolar que refletem esta crise relativa ao desajustamento dos professores com relação ao real significado e alcance do seu trabalho. Daremos destaque a cinco deles, por entendermos estarem presentes na escola pública brasileira:

[11] UNESCO. Perfil dos professores Brasileiros: o que fazem , o que pensam e o que almejam .. São Paulo, Moderna 2004.

- **Aumento das exigências em relação ao professor***:* há um aumento das exigências e responsabilidades em relação ao fazer docente. Consequentemente se estabelece uma confusão naquilo que tange a sua real competência profissional.

- **Inibição Educativa de Outros Agentes de Socialização**: Houve um processo de inibição por parte da família na condução de valores básicos no momento em que a mulher foi conduzida ao mercado de trabalho, o que veio a diminuir o convívio familiar.

- **Menor valorização social do professor**: Crescente perda de status pelos professores devido a sua desvalorização social. Hoje, ser professor pode representar uma incapacidade de se ter um emprego melhor e conseqüentemente um maior salário.

- **Mudanças nas Relações Professor – Aluno:** As relações na escola mudaram, elas são mais conflituosas, e há constantes agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores por parte dos alunos, e uma crescente impunidade dos mesmos.

- **Fragmentação do Trabalho do Professor:** Ampliou o leque de funções atribuídas ao professor, acarretando em um aumento de suas responsabilidades, fragmentação de suas ações e impossibilidade de domínio de todos os papéis. Esta fragmentação, por sua vez, proporcionou uma queda na qualidade de ensino, paradoxalmente como alerta o autor, "*numa época dominada pela especialização*".

É importante resgatar que no ano de 2002 a APEOESP apontava para um quadro que estaria se configurando para os profissionais da educação e, neste sentido, lançava como eixo da campanha salarial o seguinte slogan "Em defesa da Escola Pública, por melhores condições de trabalho, garantia de emprego e salário digno", com a intenção de alertar para as condições precárias de trabalho impostas à categoria.

Em artigo publicado na Revista Oposição Alternativa da APEOESP no ano de 2003, intitulado "*Magistério: Profissão Insalubre"* assinado por (Nunes, 2003, p.28), percebemos a preocupação do sindicato em denunciar as condições impostas aos trabalhadores da Educação.

Assim diz um fragmento do artigo citado:

> Nunca a jornada do educador foi tão desgastante. O início se dá com a atribuição de aulas, processo de profunda tensão para todos que nela estão envolvidos devido à ameaça de desemprego. Ao entrar na sala de aula, mais um elemento traumatizante: a superlotação.
>
> A tarefa não se encerra no ambiente de trabalho. Horas e horas para preparar aulas, corrigir atividades, atendimento aos pais. Tudo em nome de oferecer ao educando a aprendizagem necessária ao seu desenvolvimento. Objetivo este que quando não atingido leva à profunda frustração e sensação de impotência ou incompetência. Cobranças não cessam nem tão pouco punições através das políticas de bônus, avaliação externas, período probatório, etc.
>
> A profissão outrora respeitada e inspiradora a novos candidatos tornou-se hoje vitrine de descrédito para a comunidade escolar que, sob influencia dos ataques patrocinados pela mídia e os governos, identifica no professor o grande vilão responsável pelo alto índice de analfabetos funcionais que saem da escola Pública.

Dada estas circunstâncias e as diversas responsabilidades atribuídas ao professor, quer seja por ele mesmo, pela sociedade, ou pelo poder público, tem conduzindo-o, segundo Cunha (1999), a um processo de *intensificação* em seu trabalho, ou seja, há um aumento em seu ritmo diário de ações e atribuições, além da diversificação e ampliação de seu público, "antes seleto agora massificado" [12]. É dado que o professor de nossos dias trabalha mais, sob maior pressão, e assume cada vez mais funções do que as que anteriormente lhe competia, sem falar que esta intensificação permanente e constante na rotina de trabalho tem proporcionado a perda de seu prestígio social.

Dado o alto grau de insatisfação profissional perante as condições precárias de trabalho que Esteve (1999) denomina *mal-estar docente,* é comum encontrar professores desmotivados, pré-dispostos a abandonar a docência, ansiosos, com problemas psicológicos ou de saúde mental. Em relação aos estudos sobre o *"mal - estar docente",* alerta o autor (ESTEVE, 1999, p. 98):

> é utilizada há anos, embora até a década de oitenta não tenha logrado converter-se em objeto reiteradamente estudado pelas principais revistas internacionais de Ciências da Educação. Sem dúvida que temos visto crescer a preocupação com este tema nos últimos anos, ao ponto de existirem numerosas referências nas principais bases de dados sobre educação. A expressão *mal-estar docente (malaise enseignant, teacher*

[12] Se no passado a escola pública era destinada a uma pequena elite da sociedade, hoje ela está aberta a todos. Atualmente vivenciamos o impacto da democratização do ensino fundamental, necessária em função das mudanças que ocorrem em nossa sociedade. Neste sentido, coube à escola pública atender as camadas ditas populares "de massas", filhos de pais muitas vezes analfabetos, fortemente influenciados pelos meios de comunicação, e que em muitos casos, não vislumbram na escola a possibilidade de uma mudança em sua condição social. (Demo, Pedro,1996).

> *burnout)* emprega-se para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.

Recente pesquisa coordenada por Codo (1999) [13] e produzida em parceria entre a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e LPT (Laboratório de Psicologia do Trabalho – UnB (Universidade de Brasília) revela que metade dos 2,5 milhões de trabalhadores em educação do Brasil, sofre da *Síndrome de Burnout.* O artigo da Revista Alternativa na Educação "As doenças da profissão", de Nunes (2003 p.28) revela que:

> O primeiro a utilizar o termo "Burnout" foi o psicólogo familiar Herbet Freudemberger, em 1974, como uma resposta ao estresse crônico. 'Burnout', palavra inglesa que pode ser traduzida como "sair-se queimado", é o estágio depressivo que se encontra o profissional que não suporta a idéia de ter que enfrentar o posto de trabalho, deseja desistir, abandonar. Ir para a escola é um grande sofrimento.
>
> Suas principais características são: exaustão física e emocional (contrastes entre tensão e tédio), diminuição da realização profissional no trabalho (competência, sucesso, esforços falhos, depressão); despersonalização, (distanciamento, separação, coisificação insensibilidade cinismo); envolvimento (pessoas, proximidade, atenção diferenciada).
> .....doença que provoca esgotamento físico e mental, atinge profissionais que trabalham diretamente com pessoas, principalmente na área da saúde, segurança e educação. [14]

Face à conjuntura do *mal-estar docente* presente no cotidiano de nossas escolas, autores como Hypólito (1999), Cunha (1999) e Oliveira (2004), entre outros, trabalham na perspectiva de que as precárias condições de trabalho, as frenéticas jornadas semanais, a pressão por aumento da produtividade num ambiente de classes superlotadas, a rotatividade de mão-de-obra, a parca remuneração salarial, propiciam aos trabalhadores em educação um perfil crescente de *proletarização*.

Esta comparação do professor a um trabalhador proletarizado causa certo desconforto se nos reportamos à proletarização em seu sentido clássico, relativo às classes sociais próprias da sociedade capitalista. Precipitado também seria inseri-los nesta categoria apenas sob o ponto de vista do assalariamento aos quais são submetidos, pois este fenômeno por si só não caracteriza a classe operária. Neste sentido parece-nos inadequado e temerário, neste

---

[13] Educação: saúde e trabalho/ Wanderley Codo (Coordenador). Petrópolis, RJ:Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília . Laboratório de psicologia do Trabalho, 1999.

[14] Constata-se ainda na mesma pesquisa que há um aumento substantivo de licenças médicas, e em doenças que há alguns anos eram incomuns, como a depressão, o stress, a tendinite e as enfermidades vocais, hoje é uma realidade presente nas escolas públicas.

momento, dar início à tamanha discussão sem o aprofundamento teórico necessário, mesmo porque não é este objeto de estudo desta dissertação.

No entanto, sentimos muito a vontade quanto analisamos as precárias condições de trabalho dos professores e dos Professores Coordenadores que atuam na escola pública paulista. E nesta discussão não podemos eximir o poder público de sua parcela de responsabilidade, pois a ele cabe dar condições para que esta trágica situação se reverta, não só visando o bem estar dos trabalhadores em educação, mas também para possibilitar que haja em cada escola pública paulista melhorias na qualidade de ensino.

Isto posto, pretendemos dar destaque a dois aspectos constitutivos do processo educacional que têm dificultado o sucesso do ensino público paulista no que diz respeito ao desempenho profissional dos professores e dos Professores Coordenadores e relacioná-los diretamente com as políticas de incentivo e valorização profissional. São eles: salário e jornada de trabalho.

1.3.1 – Salário

Entre os vários aspectos que nos permitem perceber o alto grau de crescimento da precarização do trabalho docente podemos destacar os baixos salários. Segundo Enguita (1991, p. 41) "esta tem sido apenas a ponta do icerberg", mas suas conseqüências têm gerado ao longo do tempo um processo de empobrecimento dos docentes, interferindo no desenvolvimento e crescimento profissional dos mesmos.

Resgatando parcialmente o documento produzido pela UNESCO (1966, p.27 28) no item X relativo aos Salários dos Docentes, percebemos a ausência de políticas públicas neste setor:

> **114.** Entre os variados fatores levados em consideração na avaliação das condições dos docentes, deverá ser atribuída importância especial à remuneração que lhe é concedida, de acordo com a tendência no mundo atual. Não se pode negar que outros fatores, tais como o reconhecimento social e o nível de consideração atribuído a sua função na sociedade, dependem em larga medida, assim como para muitas outras profissões similares, da situação econômica.

> **115.** A remuneração dos docentes deverá:
> **a)** ser compatível com a importância atribuída pela sociedade à função educativa e, consequentemente, com todas as incumbências que são da responsabilidade do docente a partir do momento em que se investe dessa responsabilidade;
> **b)** ser compatível às demais profissões que exigem qualificação análoga ou equivalente;
> **c)** assegurar nível de vida satisfatório tanto para o docente quanto para seus familiares assim como meios de melhoria de sua qualificação profissional, desenvolvimento de seus conhecimentos e enriquecimento de sua cultura;

Mas será que o Brasil tem se preocupado em inserir a Educação, e conseqüentemente a questão do salário dos professores, como prioridade dentro de um projeto nacional global?

Ao analisarmos os indicadores de remuneração dos professores no Brasil, produzidos pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) percebemos que apesar de inúmeras leis, decretos, resoluções que regulam a formação e a profissão docente, esta ampla produção normativa ainda não foi capaz de transformar de forma efetiva e sustentável a realidade desses profissionais, em particular dos professores que atuam na Educação Infantil, Educação Básica e Ensino Médio.

Observe os dados:

Quadro I - Rendimento médio mensal e números de profissionais por tipo de profissão segundo regiões geográficas e Brasil – 2001

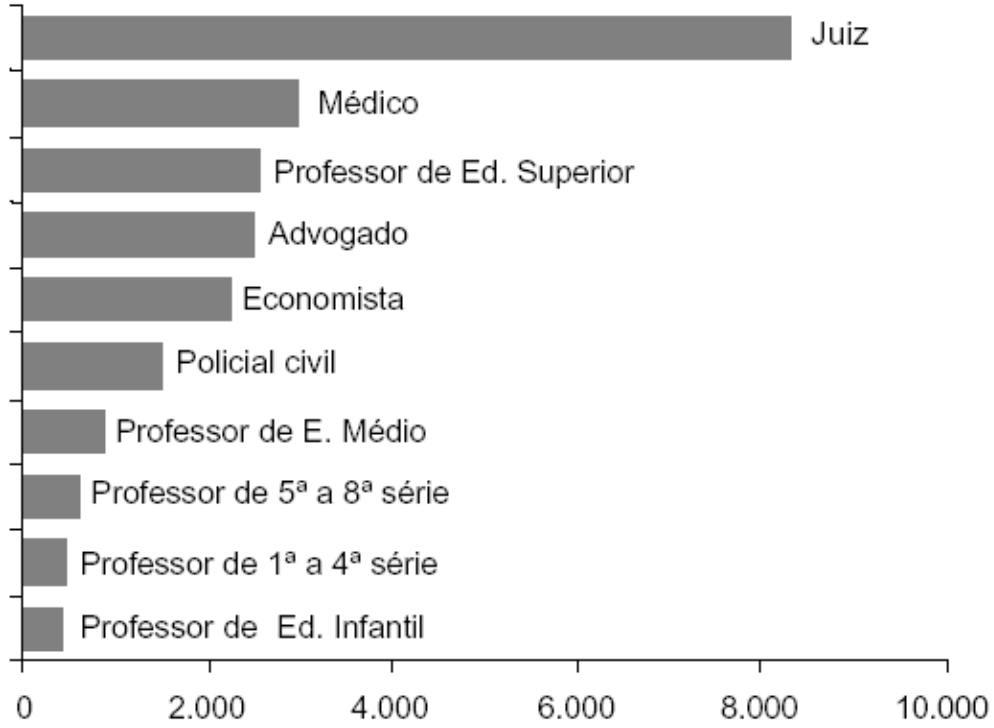
(Em R$ 1,00)

Tipos de profissionais	Número de profissionais no Brasil	Rendimento médio por regiões geográficas[1]					
		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Professor da educação infantil	201.232	422,78	388,89	232,79	522,44	435,87	749,61
Professor de 1ª a 4ª série	881.623	461,67	443,17	293,18	599,19	552,72	567,38
Professor de 5ª a 8ª série	521.268	599,85	600,99	372,81	792,82	633,92	593,52
Funções adm. de nível superior em educação	139.575	849,16	753,20	549,60	1.092,85	738,27	834,86
Professor de nível médio	348.831	866,23	826,28	628,08	979,16	804,32	872,20
Suboficial das Forças Armadas	517.038	868,73	817,55	723,52	986,19	747,23	910,93
Professor-pesquisador no E. Superior	6.448	898,80	215,33	1.150,16	946,56	712,65	875,47
Agente administrativo público	316.761	911,82	661,40	679,31	1.072,50	926,14	1.103,37
Administrador de empresas	502.895	1.202,86	986,87	774,85	1.411,18	1.057,85	1.123,93
Técnico de nível superior – público	421.318	1.310,56	1.053,94	794,02	1.586,97	1.308,30	1.876,79
Policial civil	72.743	1.510,64	1.344,46	1.320,40	1.457,90	1.488,02	2.087,23
Oficial das Forças Armadas	89.387	2.091,53	2.129,41	1.674,46	2.250,53	1.949,68	2.321,03
Economista	44.772	2.254,66	1.700,77	2.009,08	2.227,19	1.641,35	3.592,64
Auditor	68.870	2.408,40	3.512,94	1.584,94	2.588,47	1.986,32	3.133,88
Advogado	271.241	2.496,76	3.893,83	2.245,35	2.431,04	2.597,39	2.768,25
Professor de nível superior	136.977	2.565,47	1.800,30	2.252,08	3.086,95	2.122,77	2.190,10
Delegado/Perito	13.973	2.660,52	2.753,91	1.347,25	2.650,73	3.714,45	5.969,61
Médico	257.414	2.973,06	4.429,82	2.576,78	2.801,77	3.260,41	4.110,87
Juiz	10.036	8.320,70	5.905,38	8.038,88	9.018,42	9.750,00	7.331,08

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) – 2001.
Nota: (1) Valor em R$ de setembro de 2001.

Estatísticas dos Professores do Brasil. INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) 2003. página 33.Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{EE8D1C64-3C24-4A1B-9B37-53CC0C1120B2}_ESTATÍSTICA DE_PROFESSORES_DO BRASIL.pdf.>; Acesso em: 21/08/2007

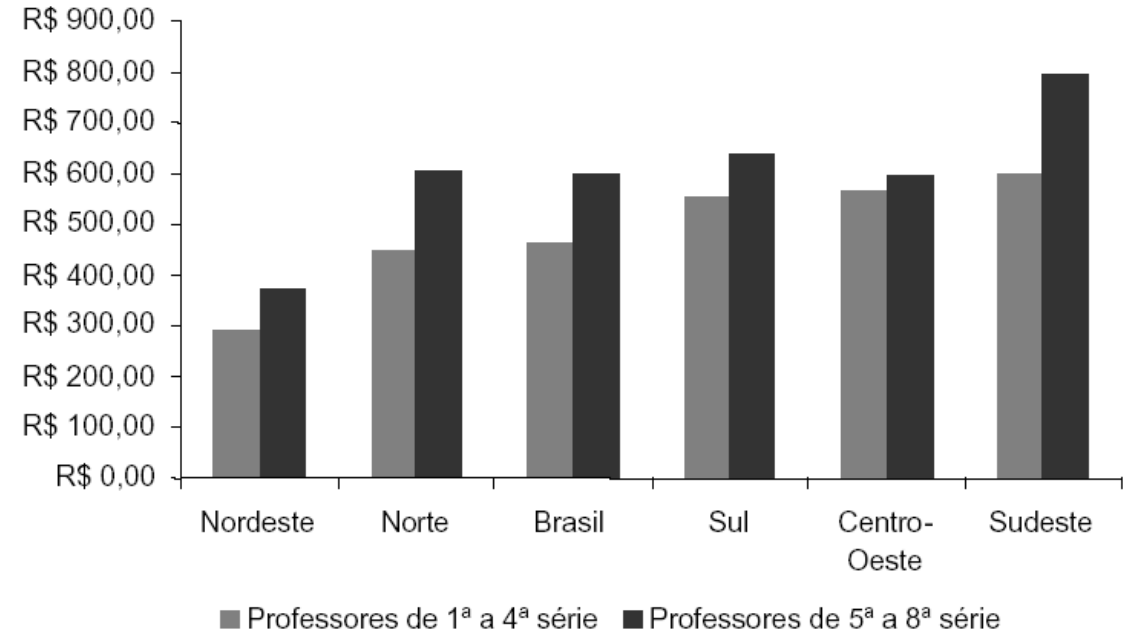
Gráfico I - Rendimento Médio mensal em R$ por tipo de Profissão Brasil – 2001



Fonte: IBGE – Pnad 2001

Estatísticas dos Professores do Brasil. INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) 2003. Página 34. Acesso pelo site: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{EE8D1C64-3C24-4A1B-9B37-53CC0C1120B2}_ESTATÍSTICAS DE_PROFESSORES DO_BRASIL.pdf.>; Acesso em: 21/08/2207

Gráfico II - Rendimento Médio Mensal de Professores de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries, em R$ - Brasil e Regiões – 2001



Fonte: IBGE – Pnad 2001

Estatísticas dos Professores do Brasil. INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) 2003. página 33. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{EE8D1C64-3C24-4A1B-9B37-53CC0C1120B2}_ESTAT_PROFESSORES_BRASIL.pdf>; Acesso em: 21/08/2007

Os dados apresentados desnudam a realidade brasileira no que tange aos gastos relativos aos salários dos docentes o que tem corroborado para que se caminhe inevitavelmente do empobrecimento econômico para o empobrecimento de capital cultural, pois o salário recebido pelos docentes não lhe possibilita uma atualização condizente que, pressupõe gastos com compra de livros, participação em eventos culturais e até mesmo de lazer.

O resultado é imediato: a precária qualificação do professor repercute na formação de seus alunos. Como estimular um aluno à leitura, à apreciação de uma obra de arte, à visita a museus, ao uso instrutivo de equipamentos de multimídia, da Internet, se o próprio professor não faz uso destes instrumentos? Os dados da UNESCO (2004) nos permitem visualizar este caos:

- 62% nunca freqüentaram concerto de música erudita, 14% não freqüentam museus e 17% não freqüentam teatro;
- 33% assistem a fitas de vídeo uma vez por semana; 49% vão ao cinema algumas vezes por ano.

A justificativa para os professores não terem acesso a tais bens culturais fica evidenciada na mesma pesquisa, quando esta revela que a renda familiar dos professores situa-se entre 2 (dois) e 10 (dez) salários mínimos!

Evidencia-se através dos números a impossibilidade de se freqüentar com certa rotina ambientes diversificado de cultura e de lazer, tão necessários para o enriquecimento pessoal e cultural deste profissional que lida com linguagens diversificadas de conhecimentos.

Sampaio e Marin (2004, p.7) apontam que "o processo de realimentação quanto a informações, em geral, fica restrito à freqüência a cursos de especialização, (...) ou estar sintonizado com o mundo é uma possibilidade que ocorre por meio da televisão, quando dá tempo". Mas é importante não perdermos de vista, que a televisão impõe padrões de educação e é utilizada como escola eletrônica, dissociada de objetivos formativos ou de conscientização. Ela transmite tudo rápido, pronto e aparentemente perfeito e em muitas situações, oferece ao indivíduo apenas a função de ver, ouvir, reproduzir opiniões e consumir, e com relação aos cursos de especialização fornecidos pelos Governos Estaduais ou Municipais nem sempre são de procedência "idônea", pois é questionável sua qualidade bem como a visão teórica metodológica de seus organizadores.

Com o intuito de facilitar a compreensão do leitor e comprovarmos o baixo investimento em salários por parte do governo do Estado de São Paulo para com o magistério paulista, utilizaremos o material produzido pela APEOESP[15] em parceria com o DIEESE (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio Econômicos) que subsidiou a primeira reunião de Conselheiros Regionais e Representantes de Escolas da campanha salarial de 2006. Importante esclarecermos que a utilização desta fonte se dá em virtude da impossibilidade de se obter em outras dados concretos e idôneos referentes a esta questão.

No referido material, é feito projeções de reajustes salariais para o quadro do magistério, reajustes que uma vez aplicados, proporcionaria à categoria recompor o poder de compra de outrora. A referência inicial adotada para o cálculo do reajuste foi o piso salarial da categoria: PEB I, 24 horas, nível inicial.

A leitura do material mostra que após a implantação do Plano de Carreira (Lei Complementar 836/97) em fevereiro de 1998, a escala de vencimentos salarial recebeu reajustes que totalizaram 37,91%. No entanto a APEOESP alerta que até dezembro de 2005 o índice do ICV-DIEESE havia apurado uma inflação de 78,67%. Entendemos então que para

[15] Boletim CR/RR nº. 1 Março/2006

os salários atingirem *o patamar de compra de fevereiro de 1998* teria que haver uma reposição salarial de 30,51%. Observe a 1ª simulação no Gráfico III abaixo:



Elaboração: Subseção DIEESE-APEOESP/Centro de Estudos e Pesquisa – APEOESP
Boletim CR/RR nº. 1 Março/2006 p 7.
Coluna vertical da esquerda do quadro refere-se ao poder de compra dos professores.

Outro aspecto preocupante da política salarial sobre os docentes é o fato de que parte de seus vencimentos é constituída de gratificações (descriminadas no próximo quadro) que foram cedidas nos últimos anos. Faz parte da luta da APEOESP a incorporação dessas gratificações, o que permitiria a elevação do piso salarial. É importante lembrar que estas gratificações não são, na sua totalidade, extensivas aos inativos[16] (aposentados) e que elas não incidem sobre as demais vantagens do cargo nem para os da ativa nem para os inativos como o "qüinqüênio e a sexta-parte"[17]. Isto tem forçado milhares de professores da Rede a reingressarem ao mercado de trabalho como professores eventuais[18], após terem recebido o benefício da aposentadoria.

---

[16] Os aposentados não recebem GTE (Gratificação por Trabalho Educacional) que corresponde a R$ 80,00 e nem o GAM (Gratificação Atividade do Magistério) que corresponde a R$ 119,41.

[17] O chamado adicional por qüinqüênio, referido no artigo 129 da Constituição Estadual, é uma vantagem pecuniária a que todos os servidores públicos civis da Administração Direta do Estado de São Paulo fazem jus a cada cinco anos, contínuos ou não, de efetivo exercício no serviço público estadual. Cada adicional equivale a 5% (cinco por cento) dos vencimentos ou proventos calculados com referencia no salário base. A sexta-parte também se constitui enquanto um benefício, e encontra-se prevista no artigo 129 da Constituição Estadual. A cada 20 (vinte) anos de efetivo exercício no serviço público estadual os servidores públicos fazem jus à percepção da sexta parte dos vencimentos integrais.

[18] O Decreto 24.948/86 em seu Artigo 10º trata da substituição docente, nos impedimentos eventuais de titular de cargo ou ocupante de função atividade, por período de 1 (um) até 15 (quinze) dias.

O Quadro II abaixo foi construído para simular a reposição salarial levando-se em conta *a incorporação das gratificações*:

Impacto da Incorporação das Gratificações ao Salário Base
PEB I 24 horas, nível I

	Composição da Remuneração	Valor (R$)
Remuneração Inicial	Salário Base	668,09
	Gratificações	247,41
	- *Prêmio de Valorização*	*32,00*
	- *Gratificação por Trabalho Educacional*	*48,00*
	- *Gratificação Geral*	*48,00*
	- *Gratificação de Apoio ao Magistério*	*119,41*
	Total	915,50
	Impacto da Incorporação das Gratificações ao Salário Base R$ 915,50 / R$ 668,09	37,03%

Elaboração: Subseção DIEESE-APEOESP/Centro de Estudos e Pesquisa – APEOESP
Boletim CR/RR nº. 1 Março/2006 p 8.

A segunda simulação feita no referido boletim (2006, p.08) resgata:

> Uma das bandeiras históricas do sindicato e reivindicação presente nas pautas é a instituição de um piso salarial profissional para os professores no valor equivalente *ao salário mínimo necessário – SMN, calculado pelo DIEESE.*
>
> Para estimar mensalmente o valor do SMN, o DIEESE considera o preceito constitucional que estabelece que o salário mínimo deveria ser suficiente para a manutenção de um trabalhador e sua família, respondendo por suas despesas com alimentação, moradia, educação, vestuário, saúde, higiene, transporte, lazer e previdência social.
>
> No mês de janeiro de 2006, o salário mínimo necessário calculado pelo DIEESE foi estimado em R$ 1.496,56, ou seja, 2,24 vezes o salário base vigente para o PEB I, 24 horas, de R$ 668,95 (Gráfico2). Para que o piso salarial dos professores atingisse o valor de SMN, seria preciso um reajuste de 124,01%. Considerando a remuneração inicial, isto é, salário base e gratificações (915,50), o reajuste necessário seria de 63,47% sobre a remuneração inicial.

O que é ilustrado com o seguinte Gráfico IV:



Elaboração: Subseção DIEESE-APEOESP/Centro de Estudos e Pesquisa – APEOESP
Boletim CR/RR nº. 1 Março/2006 p 8.
Coluna vertical da esquerda do quadro refere-se a escala salarial dos professores.

O referido boletim reporta-se à greve no ano de 1978, momento de grande significação histórica não só para o Magistério, como para todo o funcionalismo, conforme podemos ler na passagem a seguir:

> (...) a característica do processo de negociação começa a mudar, sobretudo pelo papel mais ativo dos sindicatos. Desde então, a APEOESP considera a ano de 1979 como marco histórico para a recuperação dos salários dos professores, e considera o mês de março como referência. Assim, considerando como marco inicial *o poder de compra* dos salários dos professores que vigorava em março de 1979, os salários mantêm atualmente apenas 29,22% do poder de compra, segundo o ICV-DIEESE. Para que os salários retornem ao mesmo poder de compra de março de 1979, o reajuste necessário, em dezembro de 2005, é de 242,23%, pelo ICV-DIEESE.

Observe o Gráfico - V:



Elaboração: Subseção DIEESE-APEOESP/Centro de Estudos e Pesquisa – APEOESP
Boletim CR/RR nº. 1 Março/2006 p 09.
Coluna vertical da esquerda do quadro refere-se ao poder de compra dos professores.

Tendo como referência as simulações apresentadas anteriormente o quadro abaixo (quadro III) resume o impacto das alterações salariais sobre o piso da categoria:

Campanha Salarial APEOESP – 2006
Resumo dos Exercícios de Reajuste Salarial

		Piso Salarial (PEB I - 24 horas)		
Tipo de Reajuste	Incidência	Atual	Reajustado	Variação (%)
Recomposição Perdas Salariais - Plano de Carreira	salário base	668,09	871,92	30,51%
Incorporação das gratificações	salário base	668,09	915,50	37,03%
Piso Salarial - Dieese	salário base	668,09	1.496,56	124,01%
Piso Salarial - Dieese	remun. Inicial	915,50	1.496,56	63,47%
Recomposição Perdas Salariais – Históricas	remun. Inicial	915,50	3.133,12	242,23%

Elaboração: Subseção DIEESE-APEOESP/Centro de Estudos e Pesquisa – APEOESP
Boletim CR/RR nº. 1 Março/2006 p 09.

Importante frisar que os percentuais apresentados anteriormente são meros exercícios que mostram as inúmeras possibilidades de reivindicações de reajustes salariais. Percebemos ao analisá-los que o arrocho salarial que o governo do Estado de São Paulo tem imposto aos

seus professores é gritante, e que o salário pago fica aquém da responsabilidade e importância social destes profissionais.

Os poucos professores que conseguem, apesar das adversidades, vencerem as limitações do sistema público e adquirir uma melhor qualificação, acabam sendo dele retirados pela iniciativa privada, quando estas conseguem pagar salários melhores, o que nem sempre acontece dada a propagação indiscriminada de escolas privadas. Estes profissionais são atraídos para as escolas privadas ou para o setor de serviços, que, sem qualquer custo de investimento em formação de recursos humanos, absorvem os profissionais mais qualificados, colaborando assim para a ampliação do fosso da desqualificação da educação pública. (Dias-da-Silva e Fernandes, 2006 p.05).

Uma das estratégias utilizada pelo governo paulista para "compensar" as perdas salariais, foi criar o *Bônus de Mérito* aos docentes e *Bônus Gestão* aos dirigentes regionais e integrantes das classes de suporte pedagógico que engloba supervisores de ensino, diretores de escola, assistentes de diretor de escola e professor coordenador[19].

Esses Bônus são regulamentados anualmente através de decreto lei e constituem vantagem pecuniária, a ser concedida uma única vez no ano, estando vinculada diretamente à aferição de freqüência somada às ações desenvolvidas nas unidades escolares e a participação nos Programa de Formação Continuada da Secretaria da Educação.

Muitas são as críticas levantadas pela categoria dos educadores em relação ao pagamento do Bônus, tais como:

✓ este benefício não é incorporado aos salários para efeito de cálculos trabalhistas, como a aposentadoria, por exemplo.

✓ professores aposentados e professores afastados por problemas de saúde, muitas vezes provocados pela atividade profissional, não recebem,

---

[19] É importante termos claro que ambos os Bônus são pagos com as sobras dos recursos financeiros provenientes do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997 foi implantado em 1º de janeiro de 1998. Tratava-se de um fundo de natureza contábil, formado por recursos dos próprios estados e municípios, além de uma parcela de recursos federais, cuja finalidade era promover o financiamento da educação básica pública brasileira. instituído em cada Estado da Federação e no Distrito Federal, cujos recursos deveriam ser aplicados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério. Hoje o FUNDEF foi alterado para FUNDEB, através da Emenda Constitucional nº 53/06 aprovada em 06 de Dezembro de 2006. Com as modificações o FUNDEB atenderá não só o Ensino Fundamental, mas também a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

✓ está vinculado aos indicadores de desenvolvimento da escola, por exemplo, ao número de alunos reprovados. Salientamos que este critério tem contribuído indiretamente para as escolas conterem os números de reprovação anual. Outro índice polêmico, são os projetos da SE, que de forma indireta impõe à escola sua implantação.

✓ seu pagamento em uma única parcela faz com que os profissionais da educação, que ao longo do ano são isentos do desconto do Imposto de Renda Retido na Fonte (IRRF), passe a pagá-lo. No entanto, se o montante do valor pago no ano fosse fracionado mensalmente na forma de salário, o professor reduziria as perdas salariais e ficaria livre do desconto da alíquota do IRRF,

✓ sem falar que esta concessão contribuiu para a desmobilização sindical da categoria, já que seu recebimento está vinculado a freqüência do professor.

O fato é que esta política de Bônus, instituída pelo Governo Estadual, não resolve os problemas financeiros da categoria como um todo, e ainda cria uma grande distorção e injustiça. Soma-se a isso, o fato de que os critérios nem sempre transparentes, serve, entre outras coisas, como propaganda governamental para mascarar a ausência de uma política salarial.

1.3.2 - Jornada de Trabalho

A jornada de trabalho do docente, que se traduz em salário, deveria garantir os meios necessários a sua sobrevivência. Se levarmos em conta o documento da UNESCO (1966), alguns fatores devem ser determinantes para a composição desta jornada, são eles:

> **Artigo 90**. Para fixar o número de horas/aula, deverão ser considerados todos os fatores que determinam a soma das atividades dos docentes, tais como:
> **a)** número de alunos sob sua responsabilidade por dia e por semana;
> **b)** tempo necessário reservado para uma boa preparação de aula e para a correção dos trabalhos;
> **c)** número de séries diferentes atendidas diariamente;
> **d)** tempo exigido para participar de pesquisas em atividades extracurriculares e para acompanhar aos pais no progresso educativo dos alunos.
>
> **Artigo 91**. Os docentes deverão dispor de tempo suficiente, em exercício, para participar de atividades destinadas a seu aperfeiçoamento.

> **Artigo 92**. As atividades extracurriculares não deverão constituir trabalho excessivo nem prejuízo para o cumprimento das tarefas essenciais.

Ao analisarmos a Lei Complementar nº. 836/97 verificamos que a jornada de trabalho docente é constituída de horas em atividades com alunos, de horas de trabalho pedagógico na escola sem alunos e de horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente e é prevista na Lei Complementar 836/97 na seguinte conformidade:

- **Jornada inicial (24 horas)**

É constituída por 20 (vinte) horas em atividade com alunos, 2 (duas) horas de trabalho na escola, em atividades coletivas e 2 (duas) horas em local de livre escolha do docente.

- **Jornada Básica (30 horas)**

É constituída por 25 (vinte e cinco) horas em atividade com alunos, 2 (duas) horas de trabalho na escola, em atividades coletivas e 3 (três) horas em local de livre escolha do docente.

- **Jornada Completa (40 horas)**

Estão sujeitos a jornada completa de trabalho, os titulares de cargos de suporte pedagógico(Diretor de Escola, Supervisor de Ensino, Dirigente Regional de Ensino), e os ocupantes de funções atividades (Vice-Diretor, Professor Coordenador) e cargos de suporte pedagógico em extinção (Assistente e Diretor, Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional). No entanto a Lei Complementar em seu artigo 16 assegura aos professores a possibilidade dos mesmos ampliarem seu trabalho com cargas suplementares além de suas jornadas. Podendo estes chegar a um número de 40 horas de trabalho semanal, distribuídos entre aula e trabalho pedagógico.

O quadro abaixo dá condições para um melhor entendimento:

Horas com alunos	Horas na escola (HTPC)	Horas livres (HTPL)
33	3	4
28 a 32	3	3
23 a 27	2	3
18 a 22	2	2
13 a 17	2	1
10 a 12	2	0

Dados retirados do manual do professor – agenda APEOESP 2006

No entanto, ao logo da história, o Estado procura comprar essa força de trabalho pelo menor valor possível, o que de certa forma, obriga este profissional a aumentar sua jornada de trabalho na tentativa de recompor seu poder aquisitivo comprometendo a qualidade de seu serviço. Com seus salários arrochados ano a ano, o docente busca integrar-se na maior jornada. E mais, procura rapidamente prestar outro concurso público e elevar sua jornada ao máximo permitido pela Constituição Federal que é de 64 horas de trabalho semanal, acumulando dois cargos de professor, ou então complementando com um segundo e até mesmo um terceiro emprego na rede privada. Isso quando não busca uma renda complementar em atividade informal totalmente estranha à sua qualificação docente, como por exemplo: revender roupas, cosméticos, jóias, dentro do espaço da escola nos intervalos de aula. (Dias-da-Silva e Fernandes, 2006, p.5).

Submetidos a uma brutal jornada de trabalho semanal, que, diga-se de passagem, garante apenas os meios necessários para sua sobrevivência e de sua família, dificilmente conseguirá o professor realizar um trabalho pedagógico adequado voltado a sanar as dificuldades de seus alunos como diz ser possível o Secretário da Educação Gabriel Chalita em entrevista cedida para a Revista “Diretores” distribuída na rede estadual de ensino:

> O aluno não é uma coisa, não é um número, ele é um ser humano, tem história. À medida que a educação é afetiva, o professor tem de conhecer o aluno, saber o nome dele. Um aluno portador de qualquer necessidade especial tem de estar na mesma sala de aula com os outros alunos, não deve ser segregado, discriminado. Quando a educação é afetiva, o respeito pelo outro deve prevalecer. Todo educador tem de ser educado. Trabalhamos todos esses conceitos para que a escola seja acolhedora, evitando, assim, a

> evasão dos alunos. (CHALITA, Gabriel, A Escola tem a Cara do Diretor. São Paulo, Editora Segmento, página 2.)

Questionamos a possibilidade de um professor "PEB II e do Ensino Médio" da rede pública paulista que semanalmente se relaciona com mais ou menos 600 alunos, saber identificá-los por nome, ou mesmo saber suas dificuldades individuais. Questionamos também em que condições trabalham com os alunos que apresentam necessidades especiais, em salas de aula com aproximadamente 45 alunos. Soma-se a falta de um tempo específico para que o professor possa preparar aulas com atividades diversificadas e individualizadas e ainda corrigir avaliações.

A resposta vem com o argumento de que os professores dispõem de HTPC e HTPL para estes fins, mas se esquece de que dificilmente a escola disponibiliza o HTPC para esta finalidade, pois segundo (Fernandes 2004 p.87) este espaço tem sido utilizado pelos Professores Coordenadores e diretores para repassar recados ou determinações de ordem administrativa, bem como apresentação de projetos da Secretaria. Ou seja, para quase tudo, menos para discutir ou rever práticas pedagógicas, ou mesmo para refletir sobre as condições de trabalho às quais estão submetidos.

Enquanto sugestão, a APEOESP defende amparada em resoluções tomadas em seus congressos, que se reflita sobre a seguinte proposta de jornada de trabalho docente.

JORNADA DE TRABALHO	
Como está:	**Proposta para debate:**
Atualmente estão previstas, para os professores, duas jornadas de trabalho: **Jornada Básica de Trabalho Docente**, com 25 horas/aula com alunos, 2 horas/aula de HTPC e 3 horas/aula de HTPL; **Jornada Inicial de Trabalho Docente,** com 20 horas/aula com alunos, 2 horas/aula de HTPC e 2 horas/aula de HTPL. Para as demais funções e cargos, a jornada de trabalho é de 40 horas semanais.	Defende-se, por conta de resoluções tomadas em Congresso, que a jornada de trabalho docente preferencial seja composta de: 20 horas/aula com alunos, 10 horas/aula de HTPC e 10 horas/aula em HTPL. Além disto, sugere-se a discussão de mais duas jornadas de trabalho: uma de 16 horas/aula com alunos, 2 horas/aula de HTPC e 2 horas/aula de HTPL e outra de 20 horas/horas com alunos, 5 horas/aula de HTPC e 5 horas/aula de HTPL.

Subsídios para discussão do Plano de Carreira do Magistério Paulista - Encarte da APEOESP – 2006

Se observarmos atentamente, percebemos que a primeira jornada de trabalho sugerida, 20 horas, atende não só às normas estabelecidas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), mas também se preocupa com o Horário Coletivo de Trabalho na escola, pois se entende que para a realização de propostas pedagógicas voltadas a sanar problemas educacionais é necessário momentos de reflexão coletiva.

Diante do exposto em relação a situação dos docentes, percebemos que estes possuem motivos de sobra para o descontentamento. Muito há de se fazer para atingir as condições básicas para melhoria da qualidade de ensino e de trabalho do professor, a valorização profissional poderia ser um bom começo, defender jornada de trabalho e salários condizentes entre outros fatores, é urgente e necessário.

1.3.3 – Especificidades do Professor Coordenador: quanto a salário e jornada de trabalho

A Lei Complementar nº. 836/97 criou o posto de trabalho do Professor Coordenador, cuja forma de preenchimento e atribuições está regulamentada pelas Resoluções SE nº. 66 de 03/10/2006.

Quanto à Carreira

- ✓ Por ser o Professor Coordenador um professor da rede, *designado através de eleição* por seus pares no Conselho de Escola, para ocupar a função de coordenação pedagógica, ele se enquadra nas mesmas regras de evolução na carreira docente.

Jornada de Trabalho e Salário[20]

- ✓ **Se atuar no período diurno:** Pelo exercício da função de Professor Coordenador do período diurno, o docente receberá além do vencimento do seu cargo ou sua função-atividade (caso seja ACT), a retribuição correspondente *à diferença* entre a carga horária semanal desse mesmo cargo ou função-atividade até 40 horas semanais**.**

[20] Durante o processo de escrita desta dissertação (segundo semestre de 2007), as entidades do magistério (APEOESP, CPP, UDEMO, APASE, AFUSE) organizaram atos públicos unificados, para pressionar o Governo Estadual a rever sua política salarial. Como resposta, o governo estabeleceu medidas compensatórias diferenciadas na Rede:para os PC destinou em forma de gratificação a quantia de R$ 247,87, e para os diretores de escola a quantia de E$ 352,56.

- ✓ **<u>Se atuar no período noturno</u>:** Pelo exercício da função de Professor Coordenador do período noturno, ele será designado pela carga horária de 24 horas semanais, *podendo* ministrar aulas em período contrário até o limite de 40 horas semanais.

Pelos aspectos acima apontados, notamos que não há vantagens na carreira para o exercício da função de Professor Coordenador. Ele continua um professor, e está submetido às mesmas regras de evolução funcional.

A prerrogativa em ocupar esta função, refere-se ao fato de que ao fazê-lo, o professor se afasta da sala de aula, dos diários de classe, da elaboração e correção de atividades, da violência direta da sala de aula, e ainda é beneficiado pela recente gratificação de R$ 247,87, enfim, passa a trabalhar numa condição mais confortável e menos desgastante, do ponto de vista profissional.

É em função destas "prerrogativas" que a eleição para o PC, seguido por uma avaliação anual de seu trabalho pelo grupo colegiado é extremamente necessária. Acreditamos que ocupar este espaço de trabalho com profissionais comprometidos é imprescindível, já que ele foi fruto de reivindicação dos professores da rede que acreditam que a escola possa ser um lugar de aprendizagem efetiva.

Contextualizar o trabalho do Professor Coordenador, bem como sua trajetória histórica na Escola Pública Paulista[21], faz se necessário para termos a dimensão de sua contribuição para a melhoria da qualidade de ensino. Para tanto analisaremos no próximo capítulo, a trajetória deste profissional, presente em quatro projetos específicos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: Ciclo Básico, Escola Padrão, Escola de Cara Nova e Escola do Acolhimento.

[21] Para desenvolver esta discussão, faremos a análise de documentos oficiais, tais como: (leis, decretos, resoluções), pertinentes à presença deste profissional nas Escolas Públicas Paulistas.

Capítulo 2

O PROFESSOR COORDENADOR NO SISTEMA DE ENSINO EM SÃO PAULO

O trabalho na área educacional exige de seus profissionais, quer em sala de aula, quer na gestão da unidade escolar, o exercício constante de reflexão sobre a função social da escola. Tal necessidade se dá em função da própria dinâmica da escola que convive diariamente com grupos sociais que vêem a educação tanto como um instrumento fundamental para melhorar suas condições de vida quanto como um direito que é obtido e mantido através de luta e mobilização.

A função social da escola é a de promover a transmissão de conhecimentos científicos, tecnológicos, filosóficos, culturais, etc., ligados à experiência de vida dos alunos e às realidades sociais mais amplas. Já a função do professor em sala de aula é responsabilizar-se por desenvolver o saber acumulado historicamente. Percebemos, assim, que a função da escola e a função de seus professores têm, não apenas importância e relevância na sociedade contemporânea, mas um grande potencial de questionamento e mudança desta própria sociedade.

Este capítulo tem por objetivo contextualizar a função do Professor Coordenador que busca construir um espaço legítimo de trabalho e atuação no interior da escola. Para abordamos adequadamente esta função, temos inicialmente que tecer algumas considerações, ainda que rápidas, sobre suas origens. Faremos então uma retrospectiva histórica da função e posteriormente discutiremos o seu espaço de trabalho.

Cabe aqui ressaltar que a dificuldade com que nos deparamos para a compreender a trajetória do Professor Coordenador no Estado de São Paulo, é dada pelo fato de que este profissional, ao longo da história da educação brasileira, assume diferentes denominações. As pesquisas que relatam sua origem: Fernandes (2004), Garcia (1995), Roman (2001), entre outras, vinculam seu surgimento ao campo da supervisão escolar.

2.1 Percorrendo Caminhos: Da Supervisão Escolar ao Professor Coordenador

A retrospectiva histórica parte da década de 1920, quando a “supervisão” no Estado de São Paulo era exercida pelos inspetores de ensino.

Fernandes (2004, p. 44) relata em sua pesquisa que tais inspetores de ensino tinham como função visitar escolas primárias com a finalidade de verificar as ações pedagógicas, orientar os professores e repassar orientações oriundas das delegacias de ensino[1], bem como fiscalizar o trabalho burocrático da unidade escolar.

A partir da década de 1950, as tarefas de inspeção tiveram continuidade com outro profissional, o supervisor escolar, cujas atribuições permanecerão sendo as mesmas.

Esta nova denominação nos remete para fora dos limites do sistema educacional, pois está relacionada à idéia de supervisão empresarial e é adotada em função da onda tecnicista vigente na educação naquele momento.

Enquanto atividade de controle e fiscalização o supervisor foi gerado dentro do espírito capitalista e introduzido no chão das empresas com objetivo de dinamizar a produção, promovendo o lucro máximo com o mínimo de tempo, ou seja, o controle produtivo, e constitui-se como sendo um elemento de fundamental importância na relação trabalho/ produção, pesando do lado do capital, pois:

> Neste contexto, o supervisor é um fiscal de produção, um controlador de movimentos, um inspetor da ação. Os padrões de supervisão, baseados em inspeção e fiscalização, dão ênfase a um sistema vertical de autoridade, submissão e controle, e identificam-se como uma posição hierárquica, onde o executor é sempre um dependente e deve aceitar passivamente as diretrizes emanadas do Supervisor, hierarquicamente num escalão mais alto.
> (Lacerda, 1983, p.32).

Isto posto, o supervisor incorpora um papel de destaque, e passa a ser visto como um elemento de mediação entre instâncias hierarquicamente opostas. Tais características também foram assumidas pela supervisão educacional.

Segundo Lacerda (1983) a supervisão educacional surge nos Estados Unidos e seu modelo é delineado na supervisão empresarial, tendo como suas atribuições prioritárias à fiscalização do cumprimento das leis de ensino vigentes.

Em 1957 um acordo internacional de cooperação entre Brasil e Estados Unidos denominado PABAEE (Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar) foi o responsável pela formação da primeira turma de supervisores escolares para atuar junto ao ensino primário com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo. Este

[1] Seguindo relata Leite Cortina (1999), na Reforma Educacional de 1920 foram criadas15 Delegacias de Ensino Regionais. Tanto os Delegados Regionais de Ensino como os Inspetores eram nomeados pelo Governo que também tinha liberdade na sua remoção. Sua criação representava uma medida para a racionalização administrativa e para a diminuição da influência político-partidária na educação.

acordo de cooperação entre Brasil e EUA demonstra uma estreita relação com a ideologia capitalista inserida no interior da educação, onde o supervisor escolar passa a incorporar um papel específico na estrutura educacional. Vejamos os argumentos de Garcia (1995, p.40) quando analisa a atuação do supervisor escolar:

> A Supervisão Escolar nasceu propugnando novos métodos e técnicas de ensino, objetivando o aumento da eficiência e da produtividade do trabalho docente. Reservou-se ao agente deste processo – o Supervisor de Escolar – a função de implementar na escola um receituário técnico. Dissociadas de uma reflexão sobre a concepção de educação, tais técnicas se apresentavam como "soluções objetivas", independentes do contexto social que, atravessando os muros da escola, sempre inscreve o trabalho pedagógico numa dimensão política. Tal concepção predominou durante muito tempo no contexto brasileiro de Supervisão. O Supervisor atuava no interior da escola menos como parceiro do processo pedagógico e mais como elemento de controle e fiscalização.

Neste sentido, fica claro quando analisamos as atribuições do supervisor escolar no processo educacional, e as concepções que deram origem a este profissional, uma estreita relação com o modelo educacional tecnicista que entendemos ter sido a base de sustentação dos acordos de cooperação.

Na década de 1970, a supervisão escolar passa por um processo de expansão nas escolas brasileiras. É importante salientar que neste período estávamos no auge da ditadura militar, o que reservou à supervisão escolar, parafraseando Cunha (2002, p.89), "a função de relativizar o papel político da docência", bem como o de controle externo na implantação da política educacional oficial.

Tal perfil irá corroborar para que no final da década de 1970 e início de 1980 tenha início uma ampla crítica em relação à função fiscalizadora desempenhada por este profissional[2], processo que posteriormente culmina num amplo movimento de análise e reorientação do trabalho de supervisão no Brasil.

Este movimento de re-significação da supervisão no cenário educacional irá possibilitar um distanciamento dos pressupostos teórico-burocráticos que permearam sua prática por várias décadas e permitir uma nova possibilidade de atuação e concepção, agora voltadas para uma prática de gestão escolar com pressupostos democráticos.

---

[2] Para maior aprofundamento do assunto, ler: SAVIANI, D. A Supervisão educacional em perspectiva histórica; da função à profissão pela mediação da idéia. In FEREEIRA. N. S. C. (org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3 ed. São Paulo Cortez, 2002 p.13 -38.

Com o passar dos anos e dos governos, esta função, que poderia ser uma das alavancas de incentivo para as unidades escolares construírem seus projetos políticos pedagógicos autônomos, é de certa forma esquecida, em outras palavras, não houve uma política por parte da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que priorizasse sua presença nas escolas.

Atualmente os supervisores de ensino exercem sua função nas Diretorias de Ensino[3] espalhadas pelo Estado de São Paulo, são em sua grande maioria profissionais concursados, responsáveis por trabalhos de ordem burocrática, onde esporadicamente visitam as escolas pelas quais são responsáveis, quando isto acontece é ora para ações de ordem paternalista ora fiscalizadora. A função pedagógica repousa hoje mais sobre ao ATPs que são professores da rede designados pela Secretária de Educação para exercer funções de confiança.

Retomando o elo entre *supervisão escolar e coordenação pedagógica*, Garcia (1995, p. 48) relata que em 1962, ano em que foi fixado o currículo mínimo para os cursos de Pedagogia pelo Conselho Federal de Educação, o Coordenador Pedagógico surge de forma *embrionária* com a denominação de Assistente Pedagógico nos cursos de especialização agrícola (Lei Estadual nº. 7376, de 31 de outubro de 62). Segundo descreve a autora, "este currículo mínimo foi impreciso na formação e na regulamentação dos especialistas em educação, particularmente no caso do Assistente Pedagógico" e foi revisto somente após a promulgação do Parecer 252/69, e da Resolução 2/69 que operacionalizou a Reforma do Ensino Superior, ficando determinado no que tange ao curso de Pedagogia, que este ofereceria diferentes habilitações, tais como: Orientação Educacional, Inspeção Escolar, Administração Escolar e Supervisão Escolar. (Fernandes 2004).

A habilitação em Supervisão Escolar dava suporte à formação de *profissionais para trabalhar tanto nas unidades de administração quanto nas escolas*. Segundo Roman (2001, p.14), na escola este especialista passou a ser denominado coordenador pedagógico e nas unidades de administração, supervisor, o que se materializou com a promulgação do Estatuto do Estatuto do Magistério no ano de 1974.

O processo de implantação da função do assistente pedagógico, posteriormente denominado de Coordenador Pedagógico, na estrutura educacional paulista se dá em projetos específicos da Secretaria de Educação na década de 60 nos chamados ginásios vocacionais, nas escolas experimentais dos anos 70 e nas escolas técnicas de 2ºGrau. Os ginásios

[3] Foi no decorrer do governo de Mário Covas que se implantou na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo um amplo Projeto de Reforma Educacional que tinha como umas das metas dentro do modelo de gestão democrática a extinção das Delegacias de Ensino e a mudança de sua nomenclatura para Diretoria de Ensino. Publicada através do Decreto nº 43.948, de 09 de abril de 1999.

vocacionais e as escolas experimentais eram projetos pontuais orientados no sentido de uma renovação metodológica e curricular inspirados nos princípios da escola Nova [4].

Partilhamos a angústia de Fernandes (2004, p.53) no que se refere à dificuldade em detalhar as experiências cotidianas destes profissionais, e também acreditamos que estes projetos de alguma forma foram bem sucedidos, pelo menos no que tange à presença do assistente pedagógico que de "certa maneira" possibilitou a regulamentação desta função em 1974.

É no governo de Laudo Natel, que se institui o primeiro Estatuto do Magistério Estadual por meio da Lei Complementar nº. 114, de 13 de novembro de 1974. No artigo 10 deste Estatuto, o Coordenador Pedagógico e o Professor Coordenador aparecem como função do Quadro do Magistério, cujas designações seguiam os seguintes critérios:

> **Artigo 12** – Haverá em cada escola 1 (um) Coordenador Pedagógico.
>
> **Parágrafo único** – A designação para a função de Coordenador Pedagógico será feita na forma que dispuser o regulamento e deverá recair em professor que tenha:
> 1. curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em Pedagogia;
> 2. preferencialmente, habilitação específica em Supervisão Escolar;
> 3. no mínimo 5 (cinco) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério[5].
>
> **Artigo 13** – Poderá haver Professor Coordenador de área do Currículo Pleno, de acordo com a amplitude e a organização básica da escola, na forma que dispuser o regimento escolar.
>
> **Parágrafo único** – A designação para a função de Professor Coordenador deverá recair em Professor que tenha:
> 1. curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em, pelo menos, uma das disciplinas integrantes da área em que deva atuar;no mínimo 3 (três) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério.(SÃO PAULO (Estado), Legislação de Ensino de 1ºe 2º graus. São Paulo: SE/CENP, 1976. 8º volume, p. 140).

---

[4] Segundo Ambrosetti (1989, p.23): em 1969, a organização formada pelo GEEDEC (Grupo Escolar Experimental Dr. Edmundo de Carvalho) e GEPES (Ginásios Estaduais Pluricurriculares) I, II, III, IV, contava com seis unidades de ensino nos graus pré-primário, ginasial, incluindo-se também curso básico para adultos.

[5] Na moderna teoria organizacional (MOONEY, V. 1978), as funções de coordenação são distintas (embora relacionadas) das funções de supervisão. É interessante notar que neste artigo do Estatuto, talvez inspirado pela Legislação que regulamentava as habilitações pedagógicas e que foi estabelecida na década anterior (Parecer 252 do então Conselho Federal de Educação) tanto a coordenação quanto a supervisão integraria uma mesma habilitação da Administração Escolar.

Se observarmos com atenção os artigos acima descritos, perceberemos que existia a possibilidade das escolas contarem com dois profissionais (Coordenador Pedagógico e Professor Coordenador) com diferentes requisitos para o preenchimento das funções: no caso do Coordenador Pedagógico exigia-se habilitação específica em Supervisão Escolar, portanto um especialista, já para a função de Professor Coordenador exigia-se licenciatura em qualquer disciplina do currículo escolar.

Quanto às atribuições:

> Entre as atividades relacionadas ao trabalho do coordenador pedagógico estavam as atividades de planejamento pedagógico, o acompanhamento do ensino-aprendizagem, a organização das classes, horários e reuniões e a reformulação dos programas e métodos de ensino. As atribuições do coordenador pedagógico seriam técnicas, o que nos parece bastante adequado ao momento histórico que privilegiou o racionalismo técnico na educação e a visão de um professor como objeto de mudanças e determinações superiores que deveria obedecer e executar o que os especialistas pensavam e elaboravam. O professor coordenador pedagógico, de quem não se exigia a formação específica em Pedagogia, iria trabalhar com os professores, auxiliando-os nas discussões curriculares e na implantação de novos programas e métodos de ensino. (FERNANDES, 2004. p.55)

TEIXEIRA (apud, Fernandes 1988, p.162) relata que no ano de 1978 houve uma prolongada greve do magistério e que, entre as várias reivindicações, constava a não participação das entidades de classe na elaboração do Estatuto vigente. De certa forma esta pressão leva o governo Estadual a uma reformulação deste Estatuto, agora contando com a participação de alguns representantes das classes de docentes e dos especialistas da educação, o que culmina num segundo Estatuto do Magistério através da Lei Complementar nº. 201/78 que substitui o Estatuto do Magistério de 1974 e estabelece a nova condição do Coordenador Pedagógico que passa "da condição de função para a de cargo".

> **Artigo 6º** - O quadro do Magistério constituído de série de classes de docentes e classes de especialistas de educação, a seguir indicadas:
>
> I)- série de classes de docentes;
> a) Professor I
> b) Professor II
> c) Professor III
>
> II)- classes de especialistas de educação:
> a) Orientador Educacional
> b) Coordenador Pedagógico
> c) Assistente de Diretor de Escola

d) Diretor de Escola
e) Supervisor de Ensino
f) Delegado de Ensino

Para o Coordenador Pedagógico, os requisitos mínimos de titulação e experiência exigida, descrito no Artigo 11 inciso VI , especificam a habilitação de grau superior correspondente à licenciatura plena e experiência docente mínima de 5 (cinco) anos.

Um Artigo em particular que compunha o campo das Disposições Transitórias da Lei nº 201/78 nos chama atenção:

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

Desse modo, os professores que naquele momento exerciam a função de Coordenação Pedagógica passaram para a condição de efetivos no cargo de Coordenadores Pedagógico.

Em relação aos Professores Coordenadores ficou reservada sua condição anterior descrita no Artigo 7º da mesma Lei Complementar que seria a de estar ocupando esta função por meio de designação. Os requisitos mínimos de titulação e experiência exigida, descrito no Artigo 11 inciso VI , estavam assim especificados: curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em pelo menos uma disciplina da área do currículo em que deve atuar e experiência docente mínima de 3 (três) anos na respectiva área. Apesar de previsto no novo Estatuto, a presença do Professor Coordenador não se traduziu efetivamente em ações práticas, tendo como resultado apenas o registro no papel. (FERNANDES, 2004, p.58).

Apesar de aparentemente não haver distinção entre Coordenador Pedagógico e Professor Coordenador, sua compreensão é de vital importância para nosso entendimento e para a continuidade desta pesquisa.

Em primeiro lugar é importante esclarecer que na estrutura hierárquica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo existem *duas* formas para o preenchimento de vagas: *concurso público* de provas e títulos ou *designação*. No caso de acesso ao serviço público por meio de concurso público de provas e títulos, o profissional passa a exercer um *cargo* com estabilidade no emprego e outros benefícios específicos descritos no Estatuto. Já no caso de

designação, o funcionário exerce uma *função* temporária, não tendo estabilidade no emprego e contando apenas com garantias parciais descritas no mesmo Estatuto.

Roman (2001, p. 59) relata que foram realizados três concursos para o cargo de Coordenador Pedagógico no Estado de São Paulo no final da década de setenta e apenas os ingressantes do primeiro deles receberam formação específica dos órgãos técnicos:

> No final de 1978 são criados 800 cargos de CP, possibilitando que os professores que exerciam a função por designação passassem a exercer o cargo efetivamente. Em 1979, 1101 escolas paulistas contavam com CP. Esse número baixou para 945 em 1980 e atingiu a marca de 864 em 1981. Tal diminuição foi atribuída à designação de CPs para a direção e supervisão de ensino, fazendo com que no ano de 1981 pouco menos de 23% das escolas de 1º e 2º graus do estado de São Paulo contassem com CP. Em 1982, através das Resoluções SE de 5 e 13 de agosto, foram designados 288 professores para exercerem a função de CP.

Apesar de aparência progressista da Lei 201/78 no que tange a presença dos dois profissionais "Coordenadores Pedagógicos e Professores Coordenadores" nas unidades escolares, percebemos que não houve empenho e muito menos investimento para a realização de concursos públicos para o preenchimento do cargo e seleção para o preenchimento da função. Aos poucos aconteceram aposentadorias e exonerações, culminando, posteriormente, na vacância do cargo de Coordenador Pedagógico[6].

Na década de 1980 não só na Educação, mas em vários setores da sociedade civil brasileira, devido às críticas ao autoritarismo implantado em nosso país pelo Regime Militar (1964-1985), surgiram questionamentos ao caráter autoritário e centralizador do Estado Brasileiro. Neste cenário a educação passa também a ser influenciada por ideais democráticos, o que propicia posteriormente a implantação de projetos educacionais inovadores. .

Em função das pressões da sociedade civil que clamava pela redemocratização do país e reivindicava a implantação de procedimentos mais transparentes e de maior participação no controle público, realizam-se eleições para os governos estaduais em 1982, onde o eleitorado, manifestando seu descontentamento, elege um grande número de candidatos da oposição nos principais estados brasileiros. Após anos de ditadura, em 15 de março de 1983 assumiram o poder nos estados novos governadores eleitos diretamente pelo povo. Os partidos de oposição ao Regime Militar que disputavam as eleições incorporaram nas suas plataformas de governo

---

[6] Atualmente, nas escolas públicas estaduais não há mais concursos para o preenchimento de vagas para cargo de Coordenador Pedagógico, os que hoje atuam nesta condição que são em número de quatro de acordo com o Diário Oficial do Estado de São Paulo de 29 de abril de 2006, são provenientes de concursos passados. Hoje, os professores coordenadores pedagógicos ocupam função designada pelo Conselho de Escola.

perspectivas participativas e democráticas. E neste sentido a educação passa a ser vista e pensada como um dos instrumentos necessários para a mudança da sociedade.

No Estado de São Paulo assume o governo André Franco Montoro (MDB) que introduz na Secretaria de Educação vários mecanismos cuja meta era estimular a participação do magistério nas discussões sobre os problemas da educação no Estado, e neste sentido, divulga no ano de 1983 um documento preliminar elaborado a partir de idéias já divulgadas na "Proposta Montoro sobre Educação" para reorientação das atividades da Secretaria, onde clama a todas as categorias funcionais, professores, e demais servidores da educação, bem como às associações de classe[7], para que discutam propostas de soluções que sirvam de base para a elaboração de uma Política Educacional para o Estado de São Paulo. O documento intitulado "Documento Preliminar para Reorientação das Atividades da Secretaria de nº. 01/83 p.2" destacava:

> Se há algo que marca profundamente a educação brasileira é a quase completa ausência de uma Política Educacional. (...) No entanto o vazio de idéias tem sido preenchido por uma avalanche de legislação e de providências administrativas que sufoca a desejável iniciativa criadora das escolas e favorece o embuste educacional. Como ingredientes usuais desse embuste, têm aparecido, aqui e ali, "planos de educação" que – sem idéias norteadoras sobre os rumos da educação – nada mais representam do que projeções numéricas ufanistas e irreais, quando não fraudulentas. (...) O Governo não tem idéias prontas e irrevogáveis, mas, por outro lado, não terá também a leviandade de abdicar de sua responsabilidade de indicar rumos e de apontar possíveis soluções.

O documento não aponta planos ou alternativas para solucionar os problemas da educação do Estado, mesmo porque sua intenção era chamar o magistério público a partilhar dessas discussões, mas, aponta possibilidades para a elaboração do Plano Educacional do Estado que prima pela necessidade de democratização da escola através de:

- Melhoria da Qualidade de Ensino
- Valorização Profissional para o Magistério Público
- Democratização da Gestão Escolar

[7] As associações de classe existentes no magistério paulista são: **APEOESP** (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), **UDEMO** (União dos Diretores do Ensino Médio Oficial), **APASE** (Associação Paulista de Supervisores de Ensino), e **CPP** (Centro do Professorado Paulista).

No que tange à questão da valorização profissional, o governo Montoro promulga o terceiro Estatuto do Magistério através da Lei Complementar nº. 444 de 27 de dezembro de 1985 em substituição a Lei Complementar 201/78.

Para a elaboração deste estatuto cujo processo inicia em 1983 vários eventos foram organizados com intuito de subsidiar a discussão na categoria dos professores e levantar sugestões provindas da base, tais como seminários regionais, debates e reuniões de grupos. A participação dos profissionais em educação ocorreu sobretudo por meio das entidades de classe e alcançou uma vitória parcial, uma vez que nem todas as reivindicações da categoria foram contempladas.

No **Artigo 5**. º do referido Estatuto que trata do Quadro do Magistério a figura do Coordenador Pedagógico é enquadrada na classe de 'especialistas de educação' e a forma de provimento do cargo se dá por meio de Concurso Público de Provas e Títulos – Nomeação e Acesso, sendo requisitos para o provimento do cargo:

> Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica em Orientação Educacional e ter, no mínimo 3 (três) anos de docência e/ou de especialista de educação de 1º e/ou 2º graus, no caso de ingresso, e ter 3 (três) anos de efetivo exercício, no cargo de docente e/ou de especialista do Magistério Público Oficial de 1º e/ou 2º graus, da Secretaria de Estado da Educação, do Esgotado de São Paulo, no caso de acesso.

Na seqüência, no **Artigo 6.** º do Estatuto abre-se a possibilidade de haver nas unidades escolares o posto de trabalho para o Professor Coordenador, cujos critérios para o preenchimento da função é descrito no artigo abaixo:

> **Artigo 21** – A designação do Professor Coordenador, com validade por um ano, será precedida de escolha entre os docentes da unidade escolar, pelos seus pares, à época do planejamento escolar, recaindo preferência dentre os ocupantes de cargo de docente, e suas funções serão exercidas sem prejuízo da docência.
> **$ 1**.º - Para designação prevista no "caput", o docente deverá ter 3 (três) anos de exercício no Magistério Público Oficial de 1.º e/ou 2.º graus da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.
> $ 2.º - Poderá haver Professor Coordenador de matéria, de matérias afins, de cursos e/ou de projetos, na forma a ser regulamentada.

Notamos a presença do Coordenador Pedagógico ou do Professor Coordenador há décadas nas várias legislações que norteiam a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. No entanto, tal presença é marcada pela descontinuidade (FERNANDES, 2004).

Uma das possíveis razões para justificar a presença destes profissionais é que ambos são figuras de extrema importância quando se discute melhoria da qualidade de ensino vinculada a construção de um projeto pedagógico da escola. Portanto, suas presenças vieram ao encontro das reivindicações da categoria que apontavam não só a importância da presença formal destes profissionais, mas que o Poder Público garantisse de fato as condições necessárias para que pudessem realmente atuar, seja na condição de Coordenador Pedagógico como na de Professor Coordenador Pedagógico.

As pesquisas realizadas por Fernandes (2004), Garcia (1995), Roman (2001) e o Caderno de Formação nº 0 da APEOESP (1996) relativo ao nosso objeto de pesquisa apontam a atuação do *Professor Coordenador* vinculada a projetos específicos na SE tais como: Projeto Noturno no Ciclo Básico e nos CEFAMs (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério) a partir da década 1980, nas Escolas-Padrão nos anos de 1990, no projeto Escola de Cara Nova no ano de 1996 e por último no projeto Escola do Acolhimento a partir de 2002.

Em relação aos projetos da Secretaria de Educação acima citados, iremos abordar a presença formal do PC em quatro deles: Ciclo Básico, Escola Padrão, Escola de Cara Nova e Escola do Acolhimento, por ter vivenciado, na condição de professora da rede pública, a implantação de todos estes projetos e as circunstâncias políticas e sociais nas quais foram pensados e postos em prática

2.2 Ciclo Básico

A proposta do Ciclo Básico, instituída pelo Decreto nº. 21.833 de 28 de dezembro de 1983 e implantado em 1984 no Governo Montoro (PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro), em toda rede pública do Estado de São Paulo, caracterizou-se como uma medida não apenas política, mas também pedagógica e visava, apesar dos protestos de muitos professores da rede[8], um esforço para a democratização do ensino, valorizando o direito social da criança em ter acesso à alfabetização e, conseqüentemente, a um patamar comum de conhecimento.

[8] A rejeição foi dada principalmente pela eliminação da reprovação entre o 1º e o 2º ano do ciclo.

A Proposta do Ciclo Básico descrita na Resolução SE nº. 13 de 17 de Janeiro de 1984 tinha por finalidade, de acordo com seu artigo 2º:

> I - assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características socioculturais; ·.
> II - proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas nas demais áreas do currículo;
> III - garantir às escolas a flexibilidade necessária para a organização do currículo, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo ensino aprendizagem. (SÃO PAULO: Secretaria de Educação/Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas, 1990. v. 1, p. 37).

Sobre a proposta pedagógica para o ciclo básico o artigo 4º da Resolução estabelece que:

> A proposta pedagógica do ciclo básico será elaborada pela Unidade Escolar com base nas normas e preceitos estabelecidos pelo presente Regulamento e constará do Plano Escolar de que trata o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau. (idem)

Muitas propostas geraram divergências entre os professores, no entanto, após o impacto inicial, foram percebidos resultados positivos e relevantes para a escola conforme nos indica a pesquisa de Ambrosetti (1989):

- O aumento da permanência do aluno na escola, possibilitando um melhor aprendizado e contribuindo para a diminuição do fracasso escolar,

- Alteração na jornada de trabalho proporcionando ao professor a possibilidade de uma jornada única de trabalho, eliminando o acúmulo de cargo e conseqüentemente melhorando seu desempenho profissional.

- A inclusão no calendário escolar de reuniões pedagógicas semanais, o que propiciou aos professores a possibilidade de trocas de experiências pedagógicas bem como a possibilidade de se incluir neste espaço discussões de cunho sindical.
- A possibilidade da presença do Professor Coordenador de Ciclo Básico apontado pelos integrantes da carreira do magistério como figura indispensável para elaborar

> em conjunto com os demais envolvidos a proposta pedagógica de sua unidade escolar.

Entre os resultados apontados pela pesquisa destacamos o último, em função do PC ser nosso objeto de pesquisa.

Pelo fato do PC ser indispensável para o sucesso do projeto do Ciclo Básico coube a Secretaria de Educação descrever seu perfil profissional nas Instruções da CENP (Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas) complementares à Resolução SE nº. 17, publicada em 01 de junho de 1988, onde se destaca a necessidade deste possuir características de liderança e facilidade de comunicação, além de disponibilidade de horário, capacidade de organização, planejamento e manter atuação cooperativa com diretores, supervisores e demais educadores.

A forma de provimento da função seria através de eleição entre os professores do ciclo, recaindo a escolha sobre um profissional que se dispunha a mediar temporariamente o trabalho pedagógico. A justificativa do governo conforme as instruções CENP (1990, V. 1, p. 274), para que ocorresse a eleição e não o provimento do cargo através de concurso público foi a de que a eleição, naquele caso específico, seria mais democrático e coerente com aquele momento histórico, cabendo à equipe de direção escolar um empenho maior para que o processo eleitoral ocorresse de forma espontânea.

A percepção de Ambrosetti (1989) sobre o Projeto de Ciclo Básico é de que este representou um esforço político, ainda que passível de inúmeras críticas, no sentido da democratização do ensino, que conseguiu garantir às crianças do estado de São Paulo o direito ao acesso e a ampliação de sua permanência na escola, cabendo à equipe escolar trabalhar em função da construir a proposta pedagógica da escola incorporando todas as áreas do currículo mediante um tratamento metodológico adequado.

Nesta perspectiva, avaliamos que o Professor Coordenador reaparece neste contexto escolar como um dos articuladores necessários para a consolidação da proposta do Ciclo Básico, onde a prioridade estava centrada em resolver questões relacionadas à deficiência na alfabetização, ou seja, um trabalho voltado para leitura, escrita e apropriação da linguagem matemática básica.

O Professor Coordenador passa então a desempenhar um importante papel na coordenação da equipe de professores alfabetizadores que buscavam nas reuniões de HPT (Horário Pedagógico de Trabalho) discutir práticas pedagógicas, dinâmicas e leituras diversificadas, sempre voltadas a resolver e ou subsidiar de forma eficiente questões do

processo ensino aprendizagem. No entanto o PC em seu papel de articulador restringia-se apenas à fase inicial de escolarização, ou seja, 1ª e 2ª série, o que ocasionava um distanciamento com as demais séries subseqüentes e conseqüentemente uma quebra no vínculo pedagógico.

É fato que a Proposta do Ciclo Básico não conseguiu resolver o problema da qualidade de ensino no curto prazo, mas, apesar dos percalços, trouxe à tona a necessidade da equipe escolar repensar sua prática pedagógica no sentido de reverter um grave problema da educação pública que se refletia nos altos índices de evasão e repetência. Já em relação à presença do PC no referido projeto, acreditamos ter sido avaliado pelo poder público como um profissional necessário na articulação das ações pedagógicas, tanto que sua função continuou a existir no próximo governo.

2.3 Escola-Padrão

O Projeto Escola-Padrão pretendeu ser uma das marcas do governo paulista administrado por Luiz Antonio Fleury Filho – PMDB - gestão de 1991 a 1994. Tinha por objetivo modificar a estrutura das escolas públicas do Estado de São Paulo, através de um modelo de escola que respondesse satisfatoriamente aos anseios da sociedade.

Através do Decreto nº. 33.235, com data de 06 de maio de 1991, foi criado um grupo de trabalho paralelo à estrutura administrativa, o "Núcleo de Gestão Estratégia", que tinha por finalidade gerenciar e reformar a rede pública escolar paulista. Após consulta deste núcleo a diversos setores ligados à educação tais como profissionais da rede pública de ensino, pesquisadores das universidades públicas, entidades representativas do magistério e outras categorias profissionais do ensino, chegou-se a uma proposta que apontava para a necessidade do poder público promover uma profunda transformação na qualidade do ensino, como ficou explícito no documento "É Hora da Escola!" que fundamentava a proposta de Escola Padrão.

Atendendo às expectativas apontadas pelos setores mencionados, o então governador Fleury, através do Decreto nº. 34.035, de 22 de dezembro de 1991, instituiu o Projeto Educacional Escola-Padrão que abrangia o Ensino Fundamental e Médio. Segundo pronunciamento de Fernando de Moraes, secretário da educação no período de implantação do projeto, "o termo escola-padrão, nada tem a ver com padronização ou enrijecimento

burocrático". Ao contrário, o sentido de "escola-padrão" está associado à "padrão de qualidade". (documento "É Hora da escola, pág. 3".).

Para atingir o modelo de padrão de qualidade planejado, o governo Fleury estabelece benefícios diferenciados para "as escolas escolhidas como padrão", tais como: prêmios de valorização salarial e regime de dedicação exclusiva para a equipe de profissionais da educação, criação de caixas de custeio escolar (entidades jurídicas) sem fins lucrativos que tinham por objetivo, entre outros, abastecer as escolas com novos mobiliários, aquisição de livros para o abastecimento da biblioteca e equipamentos diversos (videotecas.... etc.).

Importante frisar que a APEOESP, na época com 80 mil associados se contrapôs ao projeto com o slogan "Pouca Modernização para Poucos", alegando entre outros argumentos, tratar-se de um projeto excludente do ponto de vista dos profissionais da educação já que criava uma divisão[9] na categoria e nos alunos, pois privava a grande maioria dos "privilégios" trazidos pela melhoria da qualidade de ensino.

Várias foram às transformações impostas pelo governo no momento da implantação do projeto. Analisando o Projeto em relação ao trabalho do Professor Coordenador, destacamos algumas características especificas que avaliamos pertinentes. Apontaremos inicialmente as mudanças tidas pelo governo como necessárias à melhoria da qualidade de ensino e para ao avanço de questões relacionadas à gestão escolar. Uma delas diz respeito à estrutura funcional que deveria apresentar as seguintes configurações:

- Revisão de módulos de funcionários administrativos e a criação do QAE (Quadro de Apoio Escolar)
- Transformação do assistente de diretor em vice-diretor que dividirá com ele a responsabilidade da gestão da escola, em todos os turnos de funcionamento da escola.
- Criação do Núcleo de Apoio Técnico – Administrativo e Pedagógico integrado pelo: assistente de administração escolar, para viabilizar o gerenciamento financeiro, e no âmbito pedagógico, o professor coordenador.

[9] Esta divisão se dava em função da vantagem salarial, melhor condição de prédios e equipamentos das escolas e na jornada de trabalho diferenciada.

A opção pela presença do Professor Coordenador em todas as escolas "padrão" [10] contribuiu para a integração dos professores da escola que faziam parte tanto do 1º quanto do 2º graus nos HTPs.

O exercício de Coordenação Pedagógica era constituído por uma Coordenação Geral (Coordenação do diurno e Coordenação do noturno) e também houve a possibilidade da existência de Coordenação de área ou matéria afins, onde este professor se desvinculava parcialmente de suas aulas. Em relação ao critério de escolha destes profissionais, era a eleição entre os pares, e posterior aval do Conselho de Escola.

Marques (1997) em sua pesquisa sobre a escola-padrão registra que apesar de todas as precariedades e dificuldades de se aproveitar o espaço destinado aos HTP, este abriu a possibilidade de se fazer coletivamente uma reflexão conjunta sobre aspectos de gestão administrativa e pedagógica, desenvolvidos no cotidiano escolar. E relata (p.109):

> A opinião colhida junto a profissionais que tiveram um envolvimento direto com a implementação do HTP e Coordenação aponta que estes foram os aspectos que apresentam maior avanço no esforço de implementação das escolas-padrão, *"o processo avançou significativamente e não há possibilidade de recuo na implementação."* Tal avanço estaria em consonância com as expectativas dos profissionais da rede em conquistar espaços coletivos de trabalho e discussão visando o aperfeiçoamento de atuação do professor. Grifo do autor.

Vale destacar também que o Projeto possibilitou um ensaio e um espaço aos professores refletirem sobre os problemas estruturais da escola pública e relativos ao ensino aprendizagem. Este espaço temporal encontra-se atualmente garantidos no HTPCs. A presença do Professor Coordenador foi determinante nas discussões coletivas que priorizavam questões de cunho pedagógico.

Vários foram os objetivos e metas que a proposta Escola Padrão almejava, no entanto, transcorridos os quatro anos de Governo Fleury o projeto não se viabilizou, entre outros motivos, porque a estratégia adotada – implantá-lo de forma piloto em um determinado número de escolas escolhidas e posteriormente estendê-lo a toda a rede de ensino meta inicial da proposta – não se concretizou:

[10] De início somente 300 escolas foram escolhidas, ao término do projeto faziam parte 1640 escolas.

JURISDIÇÃO DAS ESCOLAS	ANO DE INGRESSO NO PROJETO			TOTAL	PREPARADAS PARA 1995
	1992	1993	1994		
CEI	112	754	185	1051	
COGSP	194	298	71	563	
TOTAL	306	1052	256	1614	614*

CEI - Coordenadoria de Ensino do Interior
COGSP - Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo
* escolas sem identificação, projetadas para participarem do Projeto em 1995.
(BORGES 2002, p 237).

Também não se conseguiu diminuir os índices de evasão e repetência escolar e como já havíamos descrito anteriormente, possibilitou uma diferenciação nos salários dos professores, gerando protestos e resistências da categoria em todo o Estado.

O Projeto Escola Padrão trouxe mudanças significativas no que diz respeito à presença do Professor Coordenador, visto e percebido como uma função importante para a conquista da qualidade de ensino, e a implantação do HTP como um espaço de organização diferenciado e privilegiado, que se utilizado de forma coerente e produtiva, proporcionaria a construção de um trabalho efetivamente coletivo na escola.

A bem da verdade construiu-se um desejo quase consensual entre os professores de que estes dois instrumentos HTP e a presença do Professor Coordenador deveriam ser estendidas para a totalidade das escolas da rede, motivando um movimento reivindicatório. FERNANDES (2004 p.50).

2.4 Escola de Cara Nova

A partir de 1995, com a posse do Governador Mário Covas, (PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira) gestão: 1995-1998 e 1999-2002[11], na área educacional, novas diretrizes foram dadas objetivando reorganizar a rede estadual de ensino.

Para a Secretaria de Educação, foi nomeada a professora Teresa Roserley Neubauer da Silva que através do Comunicado SE de 22/03/95, tendo por base uma série de estudos

[11] Após o falecimento do Governador Mário Covas, o vice Governador Geraldo Alckmin também do PSDB, dá continuidade ao projeto.

técnicos sobre a situação da educação paulista dos vinte anos anteriores, caracteriza o ensino estadual paulista como um sistema desorganizado, ineficiente e altamente centralizado que estava gerando a deterioração da qualidade de ensino, como também de toda a rede física. Neste sentido lança o projeto "Escola de Cara Nova" que introduz diversas inovações visando a melhoria da qualidade de ensino.

Entre estas inovações destacamos:

- **Regime de Progressão Continuada**: esta proposta visa reordenar o currículo, modificando o tempo de duração e ordenação do processo de ensino aprendizagem. Elimina a seriação até então praticada e introduz o regime de dois ciclos de escolaridade: Ciclo I – da 1ª a 4ª série, com possibilidade de o aluno ficar retido por um único ano, ao final do ciclo, para complementação e recuperação dos estudos; e Ciclo II – de 5ª a 8ª série, com a mesma possibilidade de retenção no final do ciclo.

- **Flexibilização Curricular**: destaque para as Classes de Aceleração, já que outras medidas intituladas de *correção de fluxo existiam* dentro desta modalidade tais como, recuperação contínua, projeto Férias na Escola, matrícula por dependência entre outras. As classes de aceleração constituem-se numa das modalidades de flexibilização em termos de seriação e organização curricular. Tinha por objetivo corrigir a trajetória escolar do aluno que se encontrava em defasagem em relação idade e série escolar. Foi organizada em dois ciclos: Aceleração I - para alunos procedentes do Ciclo Básico, com 10 anos de idade ou mais; e Aceleração II – para alunos procedentes da 3ª ou 4ª série, com 11 anos de idade ou mais.

- **Projeto Sala-Ambiente**: De 5ª a 8ª e Ensino Médio, esta proposta visava a organização das salas de aula em ambientes específicos de estudo por disciplina, onde cada professor especialista da área organiza seu espaço de trabalho, além de laboratório, biblioteca e sala de informática. No caso das séries iniciais, onde o professor é polivalente, a proposta seria de criação dentro da própria sala de aula de "cantos" que contemplassem agrupamentos de livros com assuntos afins, revistas, dicionários, gibis, chamado de (cantinho de leitura), livros sobre plantas, animais, vegetais, minerais chamados de (cantinho de ciências) e outros tantos que o professor conseguisse criar.

- **Concepção de Avaliação**: Este item se constitui num dos principais elementos articuladores da política educacional do projeto em questão. Abrangia dois tipos de avaliação: interna e externa. No que diz respeito à avaliação interna, a intenção era de abrir a discussão na rede sobre uma concepção de avaliação que tivesse por meta substituir a concepção de uma avaliação escolar punitiva e excludente, incorporando a idéia de progresso na aprendizagem. Quanto à avaliação externa o governo introduz na rede o SARESP, mensurado através do rendimento dos alunos em provas aplicadas em toda rede pública estadual.

- **Reorganização Escolar**: Esta ação teve por objetivo reorganizar a rede física escolar em todo o estado, com o objetivo de otimizar e racionalizar o uso dos espaços, equipamentos e recursos humanos. Para tanto, reagrupou alunos de acordo com sua faixa etária, ou seja, uma escola para crianças ou alunos do 1º ciclo (1ª a 4ª série) e outra para adolescentes ou alunos do 2º Ciclo (5ª a 8ª série) e na possibilidade prédios isolados para o Ensino Médio. A idéia seria também a de possibilitar a realização de um trabalho pedagógico diferenciado para cada faixa etária.

- **Plano de Carreira**: No eixo Melhoria da Qualidade do Ensino, o Governo do Estado fez publicar através da Lei Complementar nº. 836, de 30 de dezembro de 1997, medidas que tinham por objetivo estabelecer um novo plano de carreira, com destaque para jornada de trabalho e jornada pedagógica, evolução funcional, escala de vencimentos através de enquadramento e extensão de benefícios aos inativos e pensionistas.

Outra medida incorporada neste modelo de escola foi a possibilidade de *todas* as unidades escolares poderem contar com a presença do *Professor Coordenador Pedagógico*. O intuito da Secretaria era o de que este profissional pudesse auxiliar a direção escolar na organização, execução, implementação e acompanhamento da proposta pedagógica que seria gerida no interior de cada escola.

Essas inovações implantadas uma vez na rede, diga-se de passagem, sem consulta prévia aos seus profissionais a quem competia colocá-las em prática, objetivavam segundo argumento de Vera Wey Coordenadora da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), “substituir a cultura do fracasso pela cultura do sucesso”. (WEY, 1999)

Já a presença do PC nas escolas foi vista com grande expectativa pelos professore. Ele se configura de um modo geral como um dos articuladores da construção do projeto pedagógico da escola, como um interlocutor privilegiado entre os diversos segmentos da

unidade escolar (pais, alunos, funcionários, direção e professores), e um suporte importante para o aperfeiçoamento/atualização do professor em serviço.

Durante a gestão de Rose Neubauer, três Resoluções são publicadas norteando o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador Pedagógico. São elas a Resolução SE nº. 28/1996, a Resolução SE 76/97, e a Resolução SE nº. 35/2000.

Com relação à Resolução SE nº. 76/97 não apresentaremos aqui uma análise, pois em nosso entendimento, esta não traz em seu texto informações conflitantes se comparada com a Resolução anterior de nº. 28/96. Faremos então um quadro comparativo dando destaque a alguns pontos[12] das Resoluções SE de nº. 28/1996 e da Resolução SE nº. 35/2000, por acreditar conter informações relevantes sobre as atribuições e o perfil do Professor Coordenador Pedagógico.

Sobre a necessidade da função:

Resolução nº. 28/1996	Resolução nº. 35/2000
Considerações para o surgimento da função	**Considerações para o surgimento da função**
* do processo de construção coletiva do projeto pedagógico das escolas, visando à melhoria da qualidade do ensino; *da articulação e da integração das ações pedagógicas da unidade escolar, objetivando aprimorar o processo ensino aprendizagem; * planejamento, acompanhamento e avaliação dos projetos de reforço e recuperação da aprendizagem e conseqüente diminuição dos índices de evasão e repetência;	* relevância da atuação do Professor Coordenador no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola; * a importância da articulação e integração da equipe escolar no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, objetivando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem; * a necessidade de se garantir a integração curricular no ensino fundamental e médio;

[12] Trataremos aqui de várias questões contidas nas Resoluções SE de n. 28/1996 e 35/32000. Entretanto não detalharemos as questões voltadas a jornada de trabalho, posto de trabalho e as indicações bibliografias, por entendermos não prejudicar a discussão que aqui nos propomos a fazer.

* de as reuniões coletivas dos docentes contarem com uma coordenação, que favoreça momentos de reflexão pedagógica voltados para o aperfeiçoamento ou atualização em serviço; * de um trabalho articulado entre a unidade escolas e o Sistema de Supervisão e a Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino, a fim de que esta possa garantir a integração do currículo no ensino fundamental e médio.	* a necessidade de se potencializar o trabalho articulado entre a escola e as equipes de Supervisão e Oficina pedagógica da Diretoria de Ensino;

Podemos observar que ambas as Resoluções publicadas pela SE descrevem um conjunto de considerações relevantes para o surgimento da função do PCP. Em relação a proposta pedagógica da escola, identificamos na Resolução SE 28/1996 a preocupação da SE em estimular que toda escola tenha a sua já na Resolução SE 35/2000 esta preocupação se amplia voltando-se para além da elaboração para sua efetiva implementação.

Outro ponto relevante que também nos chama a atenção é que na Resolução SE 28/1996 no que se refere à formação continuada do professor, este item desaparece na Resolução 35/2000, fato este que nos causa certa estranheza, pois entendemos ser de extrema relevância a atuação do PCP neste sentido.

Sobre suas competências:

Resolução nº. 28/1996	Resolução nº. 35/2000
Das Competências	**Das Competências**
* Artigo 2º - Ao docente designado para exercer as funções de coordenação pedagógica caberá assessorar a direção de escola na articulação das ações pedagógicas e didáticas e subsidiar o professor no desenvolvimento de seu trabalho.	Artigo 2º - Ao docente designado para o exercício das funções de Professor Coordenador caberá: I- assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas desenvolvidas pela unidade. Incluindo as de todas as Tele-Salas e as classes vinculadas; II- auxiliar a direção da escola na coordenação dos diferentes projetos, inclusive os de reforço da aprendizagem; III- assessorar a direção da escola na relação escola/comunidade; IV- subsidiar os professores no desenvolvimento de suas atividades docentes; V- potencializar e garantir o trabalho coletivo na escola, organizando e participando das HTPCs; VI- executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no projeto pedagógico da escola.

Em relação ao item acima “Das Competências”, fica mais detalhado na resolução 35/2000 as reais atribuições do PCP, vale destacar, que ela aponta entre outras ações assessorar o diretor de escola em várias frentes que englobam atuações no campo pedagógico, o que significa dizer, que não compete aos PCPs desempenhar ações de ordem administrativa, o que costuma ser comumente esquecido pelos diretores.

Em outra passagem da Resolução 35/2000, aponta que compete ao PCP auxiliar o diretor da escola na coordenação dos diferentes projetos inclusive os de reforço da aprendizagem. Aqui fica nossa preocupação: quais são os outros projetos? Os da escola, contidos em sua Proposta Pedagógica? Ou os projetos da SE, divulgados pelos ATPs e Supervisores das Diretorias de Ensino?

Dos requisitos necessários:

Resolução nº. 28/1996	Resolução nº. 35/2000
Dos Requisitos Necessários	**Dos Requisitos Necessários**
* **Artigo 4º** - Poderá ser designando para as funções de coordenação o docente que contar, no mínimo com três anos de exercício no Magistério Público Oficial do Estado de São Paulo de 1º e 2º Graus. * **Parágrafo único**: O docente Titular de Cargo designado para substituir ou responder por outro cargo vago na mesma série da classe, em outra unidade escolar, poderá ser designado para exercer as funções de coordenação, devendo ser cessada a designação anterior; * **Artigo 5º** - O docente readaptado poderá ser designado para exercer as funções de coordenação ouvida a C.A.A.S. da Secretaria de Saúde, e fará jus à diferença de remuneração	* **Artigo 3º** - São requisitos para o exercício das funções de Professor Coordenador: I- ser portador de licenciatura plena; II – contar com, no mínimo, 3 anos de experiência como docente; III- estar vinculado à rede estadual como docente; **Parágrafo único** – O docente readaptado poderá exercer a função de professor Coordenador mediante parecer da C.A.A.S. da Secretaria de Saúde, fazendo jus à diferença de remuneração, como carga suplementar, quando sua carga horário for inferior

como carga suplementar, se estiver com carga horária inferior à prevista para o exercício dessas funções.	àquela prevista para a função.

Neste item, é importante ter claro que qualquer professor com mais de três anos de experiência na rede pública ou não, pode exercer a função de PCP, desde que no momento da apresentação da proposta de trabalho nas escolas tenha vínculo com a rede estadual. Vale destacar a possibilidade de um docente com experiência em outras redes de ensino poder atuar na coordenação. Outra questão que nos chama a atenção é em relação à formação exigida, "*ser portador de licenciatura plena*", demonstrando a preocupação em se ter não um Pedagogo, com habilitação em supervisão escolar, mas um professor portador de qualquer licenciatura plena que faça parte da grade curricular, valorizando a nosso ver seu conhecimento sobre a rotina escolar e seus dilemas.

Processo de Escolha à Designação:

Resolução nº. 28/1996 em Instrução Anexa	Resolução nº. 35/2000
Escolha e Designação	Escolha e Designação
O processo de escolha de docentes para exercerem funções de coordenação pedagógica será realizado mediante prova escrita e proposta de trabalho, de acordo com as seguintes etapas: a) inscrição dos interessados na própria Unidade Escolar; b) realização de prova objetiva de 40 (quarenta) questões; c) divulgação da classificação dos candidatos; d) apresentação da proposta de trabalho ao corpo docente pelos candidatos classificados; e) indicação, pelo corpo docente da escola, do candidato cuja proposta de	Artigo 6º-Na organização do processo de seleção e escolha previsto nesta resolução deverá ser adotado os seguintes procedimentos: I) Nas Diretorias de Ensino: a) ampla divulgação do processo de seleção e escolha; b) inscrição dos docentes que comprovem os requisitos exigidos, a ser realizada no período de 10 dias úteis; c) divulgação da bibliografia para a prova de credenciamento; d) elaboração, pela comissão organizadora, de prova escrita contendo 30 questões objetivas e pelo menos uma questão dissertativa, versando sobre a bibliografia

trabalho foi a preferida da maioria; f) ratificação, pelo Conselho de Escola, da indicação efetuada; g) designação, pelo Diretor, do docente indicado.	indicada; e) aplicação da prova escrita, antecedida de definição do local e dos aplicadores da prova, constituição de turmas e elaboração das respectivas listas de presença; f) correção a prova e divulgação dos resultados; g) credenciamento dos candidatos que obtiverem, no mínimo, 50% de acertos na prova escrita e divulgação da respectiva relação de forma não classificatória; h) divulgação da relação de escolas com postos de trabalho disponíveis, destinados às funções de professor coordenador; II) Nas Unidades Escolares: a) inscrição dos candidatos credenciados, a ser realizada no período de 5 adias úteis, mediante apresentação de proposta de trabalho escrita, contendo diagnóstico dos pontos críticos do processo ensino e aprendizagem, elaborado a partir dos indicadores de resultados educacionais da escola, bem como, atividades propostas para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico da escola; b) apresentação, pelos candidatos, da proposta de trabalho ao Conselho de Escola que indicará aquela que atenta ao projeto pedagógico da escola.

O processo de escolha dos PCPs prevista na legislação é bastante inovador, prova seletiva, apresentação da proposta de trabalho para o Conselho de Escola, que ratifica a escolha e encaminha para a direção providenciar sua designação.

Não há dúvidas de que este processo é o mais democrático, pois dá a oportunidade da equipe escolar analisar o perfil profissional do PCP e reavaliá-lo anualmente, decidindo sobre a sua continuidade ou não na função, já que a orientação vai ao sentido de que anualmente esta avaliação ocorra. Entendemos que este mecanismo de escolha torna o trabalho pedagógico dinâmico e em sincronia com a equipe de docentes, o que irá contribuir para a melhoria da qualidade de ensino.

A APEOESP, em seu Caderno de Formação nº 0 p.8, também entende como um avanço uma vez que:

> Essa forma de escolha do professor coordenador pedagógico atende parcialmente a uma reivindicação já bastante antiga do movimento dos professores: a carreira aberta, que traz a possibilidade de trânsito, sem que o profissional tenha que abandonar o cargo de professor. Também, do ponto de vista educacional, evidencia um reconhecimento de que a vivência da realidade escolar é espaço de constituição de competência profissional, que foi valorizada em relação a uma comprovação de habilitação academicamente adquirida.

Vale destacar a preocupação de Cardoso (2006, p. 69), que chama a atenção para o fato de que as Resoluções SE nº. 28/1996 e a 76/1997, enfatizam o processo seletivo para a escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador Pedagógico (PCP), e que a nomenclatura "Pedagógico" por algum motivo foi esquecida, ou talvez reconsiderada, na medida em que na Resolução SE 35/2000 a função passa a ser denominada Professor Coordenador (PC).

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.

As pesquisas de Fernandes (2004), Polizel (2003) e Roman (2001) apontam que no cotidiano deste profissional, várias são as demandas que dificultam seu trabalho. Trabalho que deveria estar direcionado para a interação dos professores em seus espaços de reflexão pedagógica bem como no aperfeiçoamento em serviço dos mesmos, o que com o passar dos tempos deixa de acontecer, em função da sobrecarga imposta ou incorporada por ele.

Fernandes (2004) detecta uma rotina burocratizada imposta pela Secretaria de Educação aos Professores Coordenadores que "desvia sua atenção para o preenchimento de papéis que não raramente, são esquecidos e poucos utilizados na reflexão da prática e na tomada de decisões", isto posto, estas atividades mecânicas e em excesso têm contribuído para a descaracterização deste profissional, perante o grupo de professores, para os demais membros da escola e até por ele mesmo.

Em 1996, a APEOESP já acenava com a preocupação em discutir o espaço de trabalho do PCP. Essa preocupação se traduziu em vários encontros e publicações destinados à formação profissional destes professores que acabavam de ingressar na função.

Tais publicações foram produzidas pela APEOESP em parceria com os professores pesquisadores como Selma Garrido Pimenta, José C. Fusari, Silvia M. Manfredi e Maria Isabel de Almeida, conhecido e foram denominados "Caderno de Formação". O Projeto recebeu o seguinte Título: "Reinventando A Escola: A Construção da Prática Pedagógica Coletiva" cujos cinco primeiros cadernos foram dedicados exclusivamente para os PCPs. Este material traduzia a intenção do sindicato e dos professores pesquisadores em formar este professor na perspectiva de aprimorar seus conhecimentos para uma maior compressão do universo escolar, reconhecimento do papel político e profissional do seu trabalho, e daí definir seu espaço de atuação .

Os Cadernos de Formação editados pela APEOESP foram os seguintes:

- Caderno nº. 0 - julho de 1996. Título: Não Ser E Ser: O Desafio do Professor Coordenador Pedagógico.
- Caderno nº. 1 – agosto de 1996. Título: O Trabalho do Professor Coordenador Pedagógico – Um Caminho Metodológico.
- Caderno nº. 2 – novembro de 1996. Título: Troca de experiência: Construção do Conhecimento e Aperfeiçoamento do Trabalho do PCP.
- Caderno nº. 3 – janeiro de 1997. Título: O PCP e o Planejamento de 1997.
- Caderno nº. 4 – maio de 1997. Título: Os PCPs e os REs[13] – Nossos Parceiros no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

Os encontros organizados pela APEOESP entre professores pesquisadores, sindicalistas e PCPs, contaram com 3.300 participantes no primeiro encontro realizado nos dias 08 e 09/07/1996, e 915 no último encontro realizado em julho de 1999. Percebemos uma

[13] A sigla significa representantes de escolas.

quebra significativa na participação dos PCPs. Neste sentido, Fernandes (2004 p. 68) vislumbra a possibilidade de interferência por parte da SE neste trabalho de formação, e diz que caso tenha ocorrido:

> foi bastante disfarçada, não havendo uma proibição explicita da participação dos ocupantes da função nestes encontros. Entretanto, informações extra-oficiais de membros da APEOESP, dizem que, coincidentemente, eram marcadas reuniões oficiais para o mesmo período de realização dos encontros, acarretando em convocação dos professores coordenadores pelas Diretorias de Ensino. Em outras situações, não era concedida dispensa de ponto para a participação dos PCPs nos encontros, arcando os mesmos com as faltas ou contando com a boa vontade dos diretores que permitiam a participação dos PCPs e assumiam a responsabilidade pela dispensa.

A existência dos cadernos de formação evidencia a grande preocupação do sindicato e dos professores pesquisadores com a formação dos PCPs. Os temas abordados foram diversos, mas, todos apontavam a defesa da escola pública com ensino de qualidade e sustentavam a crença segundo qual o PCP tinha um papel a desempenhar nesse sentido. No geral os Cadernos de Formação e os Encontros caracterizaram-se pela politização dos PCPs, e visavam garantir que sua atuação se orientasse pela demanda da escola no sentido da construção coletiva de um projeto pedagógico autônomo, num momento em que se delineava uma política de cooptação desse profissional pela SE, visando enquadrá-lo à sua linha político-pedagógica e mantê-lo como um braço ao lado do diretor, na execução dos projetos e orientações delas oriundos.

Infelizmente não houve por parte do sindicato nem dos professores pesquisadores a continuidade dos cursos de formação, e os PCPs deixaram de ter um contraponto ideológico que lhes permitisse interpretar e até mesmo se contrapor as inovações pedagógicas da SE refletidas nos diversos "projetos" veiculados na rede. Essa situação favoreceu a distorção do seu trabalho e levou à situação em que ele passou a ser visto pelos professores como fiscal e representante da política governamental, produzindo uma conflituosa crise na constituição de sua identidade profissional.

No tempo em que Rose Neubauer esteve à frente da Secretaria de Educação (de 1995 a 2002) ocorreram muitos enfrentamentos entre governo e magistério, inclusive 43 dias de greve. À Rose Neubauer, representante imediata da política do governo para a educação, eram atribuídas várias das insatisfações dos educadores em relação às condições precárias de trabalho nas escolas, às distorções no sistema de progressão continuada, nos critérios utilizados pelo SARESP que estabelecia um ranking entre as escolas de acordo com seu

desempenho, à superlotação das salas de aula, isso tudo concomitantemente com o processo de descaracterização da função do PCP.

Em 09 de abril de 2002 o então governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, nomeia o Professor Universitário da PUC/SP Gabriel Chalita para ocupar a pasta da Secretaria da Educação.

2.4. Escola do Acolhimento

Com a eleição de Geraldo Alckmin para o governo do Estado de São Paulo (PSDB – gestão 2003-2006) o político e professor Gabriel Chalita permaneceu respondendo pela pasta da Educação.

Fugindo à regra segundo a qual a cada novo governo se rompe com a proposta anterior e se impõe uma nova política, não ocorre alteração substancial na política educacional no que diz respeito às mudanças estruturais iniciadas por sua antecessora. Houve, no entanto mudanças na linha pedagógica.

Defensor da denominada "pedagogia do afeto"[14], o secretário defendia a tese segundo a qual a educação é afetiva, portanto ela se dá no campo do respeito, da inclusão e do amor. Argumenta que somente dessa forma a escola poderá vir a ser um ambiente acolhedor.

Na gestão de Gabriel Chalita a SE implantou vários projetos na rede dos quais destacamos:

- Programa Escola da Família: Comunicado Conjunto CENP/CEI/COGSP/FDE
- Projeto Escola da Juventude: Resolução SE nº. 14, de 17 de fevereiro de 2005.
- Projeto Escola de Tempo Integral: Resolução SE nº. 89 de 09 de dezembro de 2005.

Projetos voltados para formação específica de professores e gestores:

- Gestão Escolar e Tecnologias
- Pró Gestão
- Teia do Saber
- Orientações técnicas recebidas via teleconferências e nas oficinas pedagógicas por intermédio dos ATPs.
- Ensino Médio em Rede

[14] O Secretário chegou a editar livro com esse título.

- Programa Bolsa Mestrado

Nesse novo contexto ocorrem novidades com relação ao PC. A Resolução SE nº. 50/2006 estabelece a possibilidade de seleção para o Projeto ETI (Escola de Tempo Integral). Ou seja, através da publicação desta Resolução fica estabelecido que as escolas incorporadas ao Projeto devam contar com um PC nos trabalhos específicos do Projeto Escola de Tempo Integral no período da tarde, sem prejuízo aos postos de trabalho previstos na Resolução SE 35/2000, devendo este terceiro PC, cumprir uma carga horária de 24 horas de semanais no período da tarde, horário em que ocorrem as atividades específicas do Projeto.

Se confrontarmos o papel desempenhado pelo Professor Coordenador no período em que Rose Neubauer esteve à frente da Secretaria de Educação com o período de Gabriel Chalita, percebemos que o processo de descaracterização da função se acentuou provocando uma mudança no seu perfil que aprofundou o processo relativo à perda da identidade do PC, que já vinha ocorrendo na gestão Neubauer.

Com relação a isto, Fernandes (2004, p. 103) com perspicácia descreve as condições de trabalho às quais os professores coordenadores são submetidos:

> Algumas dificuldades vivenciadas pelos PCPs e apontadas pelas pesquisas são obstáculos decisivos para este trabalho, como por exemplo: o desvio da função, a ausência de identidade, a falta de um território próprio de atuação no ambiente escolar, o isolamento do trabalho cotidiano, a deficiência na formação pedagógica, a convivência com a rotina de trabalho burocratizada, a utilização da função na veiculação, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação, a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos.

Todas estas dificuldades nos chamam a atenção, no entanto daremos destaque a três delas: desvios de função, a deficiência na formação pedagógica e a imposição e defesa de projetos da SE.

Com relação aos desvios de função algumas pesquisas se debruçam sobre essa questão. Polizel (2003, p. 100) por exemplo, ressalta que um dos fatores que contribuem para os desvios de função é o fato das escolas não contarem com o módulo completo de funcionários levando o PC a assumir tarefas que não lhe dizem respeito, tais como: serviços de ordem administrativos, de inspetores de alunos, telefonista e até mesmo de porteiro, entre outras. Diante do exposto percebemos que a tarefa de ensinar, razão de ser da escola, e de responsabilidade do PC coordenar, tem sido atropelada por outros interesses e afazeres, o que

nos leva a constatar que realmente a atuação do PC está muito aquém das expectativas delineadas por ocasião de sua implantação.

Em segundo lugar, com respeito à possível deficiência na sua formação universitária, salientamos que o insucesso no desempenho do PC não pode ser atribuído à falta de uma formação específica em Pedagogia, acreditamos que um Professor Coordenador com habilitação em qualquer área do conhecimento, deve ter em tese, condições de intervir pedagogicamente de forma positiva na articulação das ações da escola, desde que tenha clareza do papel mediador que deverá exercer na construção do Projeto Pedagógico da Escola. Em outras palavras, se a formação em Pedagogia fosse determinante para a garantia desta construção, e da resolução dos diversos obstáculos que as escolas enfrentam diariamente, elas já teriam sido superados, uma vez que a formação em Pedagogia é um dos requisitos para o exercício do cargo de direção, supervisão e para a função de vice-direção, que se fazem presentes diretamente ou indiretamente em todas as unidades escolares.

Por fim, com relação à imposição de projetos oficiais da SE nas escolas e a cobrança para sua execução[15], partirmos do pressuposto de que as escolas públicas paulistas deveriam construir seus próprios projetos pedagógicos tendo em vista suas especificidades locais, as necessidades de seu público alvo, o compromisso dos professores perante aquilo que foi planejado, ou seja, um projeto pedagógico especifico, voltado para uma determinada escola e principalmente construído através de ações coletivas de seus membros. Isto posto, podemos conceber que ocorram interferências constantes dos órgãos centrais e intermediários nas escolas, impondo idéias, interesses, e colocando as escolas na condição de reféns de seus projetos e determinações que na grande maioria das vezes não repercute nas necessidades reais de cada unidade escolar?

Neste contexto percebemos que o PC está se tornando o interlocutor destas imposições na escola. Fernandes (2004) relata que o PC tem sido visto pela equipe de professores como um transmissor e fiscalizador das propostas oficiais da Secretaria de Educação e dos Órgãos Intermediários e não como um membro articulador das propostas de sua unidade escolar.

Infelizmente percebemos que gradativamente o Professor Coordenador vem perdendo a referência no corpo docente que o elegeu, realizando mecanicamente ações burocratizadas que quase nada tem contribuído para dar suporte e promover o trabalho pedagógico.

---

[15] A imposição é dada de forma indireta, pois ao final do ano letivo as escolas que apresentarem resultados positivos na aplicação dos mesmos, se beneficiam ao receber o Bônus de Mérito, (gratificação paga em dinheiro proveniente da sobra do recurso do FUNDEB repassado aos governos Estaduais) criada na gestão Neubauer e que permanece na gestão Chalita, destinada a todos os profissionais docentes da ativa do Estado de São Paulo.

A questão que se coloca, a partir do quadro acima exposto, é saber se apesar de todos os percalços que o PC tem enfrentado nas unidades escolares, há alguma possibilidade de superação destes conflitos? Existe alguma modalidade dentro do ensino fundamental ou médio onde o desempenho desde profissional seja visto de forma satisfatória? Qual a importância do Projeto Político-Pedagógico e da Gestão Democrática como instrumentos de superação para a U.E.? Nosso objetivo é aprofundar tais questões no próximo capítulo da presente dissertação.

Capítulo 3

O PROFESSOR COORDENADOR, A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

Nas últimas décadas, a escola pública tem recebido duras críticas pelo seu desempenho, sobretudo, pela qualidade de ensino que oferece. Sua superação exige, em primeiro lugar, prioridade nas políticas públicas, e em segundo lugar, como decorrência dessa priorização, que um esforço seja feito na busca de caminhos que levem à construção de uma nova escola que atenda às necessidades da população.

Neste sentido, se faz necessário a construção de um Projeto Político-Pedagógico coletivo, articulado por uma concepção de educação que garanta não só um padrão de qualidade técnica e política para todos, respeitando a diversidade local, social e cultural, mas, acima de tudo, que conceba o aluno como um sujeito concreto, real, histórico, social e ético do processo educativo. (Veiga, 2001).

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

Mas será que este profissional tem conseguido desempenhar adequadamente seu papel no interior das unidades escolares? Tem ele utilizado os espaços do HTPCs para mobilizar o grupo de professores e motivar pais e alunos para a construção integrada do Projeto Político- Pedagógico de sua escola?

Este capítulo propõe-se a discutir a rotina do Professor Coordenador, presente nas Escolas Públicas Paulista, no contexto de uma Gestão Democrática, apontando as dificuldades do seu cotidiano escolar e as possíveis vias de superação dessas dificuldades.

3.1 Gestão Democrática da Escola: contexto legal

A Constituição Federal de 1988 introduziu o princípio da gestão democrática para a escola pública[1]. A análise do contexto em que esta foi elaborada nos permite compreender o *ineditismo* [2] do termo em relação às constituições anteriores e sua incorporação ao novo texto constitucional. Adrião e Camargo (2002, p.72) realizam esta análise, e apontam que esta Constituição foi gestada num contexto em que ocorriam importantes movimentos de luta pela redemocratização do país e que sua aprovação deu-se num quadro de conflitos com políticos conservadores.

O Brasil saía de um período de regime ditatorial cujo caráter autoritário e centralizador era questionado por setores progressistas que reivindicavam a implantação de relações mais democráticas e procedimentos transparentes: o movimento "Diretas Já", que estendeu-se pelos anos de 1984 e 1985, pleiteava o retorno de eleições diretas para presidente da República enquanto que os movimentos grevistas questionavam, desde o final da década de 1970 a ausência de liberdade de organização sindical, política e associativa.

Neste contexto de mudanças, deu-se início o debate acerca de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira. É importante destacar que tal discussão tramitou no Congresso Nacional por oito anos, e através de várias emendas à proposta de texto base, ela foi adequando-se aos interesses da iniciativa privada no campo da educação, desconsiderando a representatividade e os reais interesses defendidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (SAVIANI, 1997, p.229).

Em relação às normas de gestão democrática da escola, a LDB traz em seus artigos:

> Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> (...)
> VIII - gestão democrática do ensino público na forma desta Lei na e da legislação dos sistemas de ensino;
> (...)
> Art. 14 _ Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;
> (...)

[1].As escolas privadas através de suas mantenedoras, contaram com o apoio de legisladores, que através de emenda coletiva acrescentaram o conceito de público ao conceito de gestão democrática, excluindo deste principio o ensino privado.

[2] Termo utilizado por Adrião e Camargo (2001, p. 71).

Paro (2002) salienta o fato de que, de acordo com a Lei, caberá aos sistemas de ensino definir as normas da gestão democrática, o que causa certa preocupação, uma vez que muitos sistemas podem não se referenciarem em princípios democráticos. O autor atribui aos profissionais da educação e aos grupos organizados da sociedade cível, a responsabilidade de pressionar os parlamentares para a elaboração de um projeto de regulamentação que expresse os reais interesses democráticos dos usuários da escola pública.

3.2 Definindo conceitos e ações: gestão e gestores

Apesar do debate sobre Gestão Democrática na Educação ser de certo modo antigo, é comum encontrarmos nas pessoas um discurso democrático, mas ao transpô-lo para a prática, percebemos uma conduta autoritária, muitas vezes inconsciente[3].

Hoje, no Brasil, a política da gestão educacional calcada numa concepção neoliberal chega até as escolas por meio de variadas estratégias de consolidação. Sua discussão, segundo Melo (2001 p.246), se traveste de sedução prometendo com sua prática transformá-la "em um paraíso de realizações, onde todos trabalham com satisfação, compartilhando dos mesmos sonhos e partilhando as responsabilidades e o fruto de tão harmonioso trabalho".

Partilhamos das mesmas preocupações da autora, quando discute a sutil diferença entre *compartilhar* a gestão *e democratizar* a gestão. Segundo ela:

> O que vem sendo posto pelas políticas do governo é o primeiro conceito, como concessão de um poder maior, com o objetivo de envolver as pessoas e buscar aliados de "boa vontade" que se interessem em "salvar a escola pública". Para compartilhar a gestão não é preciso explicar a situação precária em que se encontra a escola pública, nem tampouco identificar os responsáveis e os determinantes desse quadro. É bastante comprovar que a realidade é grave e precisa ser resolvida, estando a solução nas mãos da comunidade escolar que, na forma de gestão compartilhada, irá buscar os meios possíveis para melhorar o desempenho e a imagem da escola.

[3] Na literatura sobre participação popular, há uma preocupação em identificar os motivos pelos quais é tão difícil obter a adesão das pessoas aos processos participativos nas diversas organizações. Discutindo este fenômeno, Catani e Gutierrez (1988) observaram que as pessoas levam para dentro das organizações, hábitos e comportamentos introjetados e assimilados pela sua convivência em uma sociedade autoritária e burocratizada e que eles se tornam obstáculos para sua adesão imediata a processos participativos. Neste sentido, é que dizemos que as condutas autoritárias, em geral, são inconscientes.

Diante desta idéia, percebemos que esta concepção de gestão compartilhada afasta-se da idéia de controle social e aproxima-se do conceito de gerência, já que grupos de voluntários podem assumir as mais diversas tarefas escolares, administrativas e financeiras, a exemplo dos "Amigos da Escola[4]".

Compreendemos por Gestão Democrática, enquanto uma bandeira de luta defendida pelos movimentos sociais, uma administração que tem como finalidade a distribuição eqüitativa do poder. Em síntese: pressupõe a participação através de colegiados representativos dos vários segmentos escolares.

Contudo, para que esta tendência possa ser realizada, não basta apenas boa vontade e bom senso, é necessário a introdução de procedimentos que fomentem a participação e a cooperação, bem como as condições para a sua ocorrência. Por certo, não é tarefa fácil, principalmente quando não temos a experiência de dizer o que pensamos e o que sentimos. Nesta perspectiva, Paro (1990, p 166) nos alerta para o fato de que:

> se a participação de todos na determinação dos rumos da escola não é algo que se realize do dia para a noite, isso não justifica, por outro lado, que a Administração Escolar em bases democráticas permaneça apenas no nível das intenções, reiterada permanentemente como ideal a ser atingido, mas nunca colocada em prática nem mesmo em seus aspectos mais elementares. Uma mudança só se inicia com medidas no nível da prática, que levem a romper com as condições presentes. Por mais modestas que sejam essas medidas, elas têm de começar por desenvolver-se, oferecendo condições para que as pessoas possam realmente participar do processo e levá-lo adiante.

Construir um ambiente democrático não é tarefa fácil e, por isso, não é empreitada para um só. Cabe à escola por meio de seus colegiados, e aqui destacamos o Conselho de Escola, propiciar situações em que professores, alunos, pais e funcionários possam exercitar a vivência democrática, o respeito às divergências, o diálogo, a identificação dos problemas e principalmente a responsabilidade de buscar soluções para os problemas que por ventura venham a ser colocados.

Mas será que tem sido este o caminho trilhado pela equipe gestora das escolas públicas paulistas? Tem a SE em suas discussões e ações, visto o grupo gestor, enquanto um colegiado representativo dos vários segmentos da unidade escolar?

---

[4] Projeto propagandeado pela Rede Globo de Televisão, que nos intervalos das programações, convida a sociedade civil e o capital privado a adotarem escolas públicas no intuito de ampará-las em suas necessidades diárias.

A prática tem mostrado, com raras exceções, que a SE e os órgãos locais, descaracterizam o grupo gestor enquanto um núcleo representativo e reconhecem somente diretores, vice-diretores e professores coordenadores como membros "cativos e exclusivos" deste grupo. Isto porque se ressalta os aspectos administrativos, gerenciais e burocráticos em relação aos aspectos pedagógicos, políticos e efetivamente educativos.

É sabido também que o coletivo de gestores de todas as Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo participa de cursos de especialização em gestão escolar ministrados pelos Supervisores de Ensino e/ou pelos ATPs., com o objetivo implícito e às vezes explícito, de cooptação para os projetos de acordo com a orientação teórico-metodológica do governo, apesar de muitos deles questionarem a importância pedagógica para a escola e às vezes até resistirem a aplicação dos ditos projetos**.**

O resultado desta política é apontado por Dias–da-Silva e Fernandes (2006, p. 7) conforme segue:

> A relação entre professores e gestores envolve a aceitação de que nenhuma mudança é linear ou imposta, envolvendo respeito aos diferentes saberes e culturas docentes, bem como a percepção de quando avançar ou recuar em função do trabalho coletivo. Depois de enfrentar as dificuldades encontradas para conseguirem se reunir com seus pares para reuniões ou momentos de reflexão coletiva, quando conseguem , os professores são muitas vezes impedidos de por em prática aquilo que discutiram e decidiram. Vários professores têm denunciado, de forma contundente, a eterna presença do "Cumpra-se"! , mesmo que não se queira ou acredite, mesmo que os argumentos e as experiências possam justificar o contrário.

Deste modo, escolas que poderiam buscar internamente soluções próprias e diversas para seus problemas, e, portanto, mais adequadas às suas necessidades e expectativas, seguindo os princípios de autonomia e de participação democrática, passam a praticar uma rotina burocrática com formas autoritárias nas tomadas de decisões, tornando-se verticalizadas e centralizadas nas mãos de poucas pessoas.

O desvirtuamento do conceito de "grupo gestor" é evidenciado pelo artigo do ex-Secretário de Educação Gabriel Chalita intitulado "A escola tem a cara do diretor", em publicação que a SE fez circular na Rede. No referido artigo, o então secretário, atribui aos diretores o papel de liderança e de responsabilidade direta pelo sucesso escolar. Ao que indagamos: se a escola tem "a cara do diretor", qual será então o papel a ser atribuído aos demais membros que compõem o universo escolar? Certamente, um papel secundário, no processo decisório onde raramente são envolvidos, e quando o são, apenas a título de

consulta. Portanto, um cumpridor de normas e determinações, de espectador aos mandos e desmandos de um grupo "iluminado".

E o PC? Vestiu o uniforme burocrático e abandonou a sala dos professores, seu local de origem, eleito por seus pares para cumprir a função de coordenar e articular por um período determinado a proposta pedagógica da escola?

A impressão que temos é de que apenas a terminologia foi substituída: de uma visão puramente burocrática e administrativa onde um grupo decide, impõe normas e dissemina projetos inovadores oriundos da SE, para uma nova roupagem moderna e democrática, onde todos aparentemente têm direito de expor suas idéias.

Acerca da gestão democrática escreve Lück (2002, p. 2):

> Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Em suma, cabe ao grupo gestor, enquanto um órgão colegiado, forjar sua atuação no sentido de fazer prevalecer seus valores e anseios, com a clareza de que são ao mesmo tempo autores e objetos dessa conjuntura e, portanto, devem estar em permanente debate, reflexão e reformulação.

3.3 A percepção dos professores sobre as ações do Professor Coordenador: o que dizem os questionários

Conhecer a percepção dos professores da rede pública estadual paulista sobre a atuação do Professor Coordenador no seu campo de atuação é imprescindível, na medida em que tais percepções darão sustentação às nossas conclusões. Para tanto, optamos por colher informações através de um questionário com questões fechadas e alternativas fixas, por considerarmos que o tempo disponível por estes profissionais é extremamente limitado e que, portanto, precisaríamos de um instrumento de coleta rápida que permitisse a captação imediata de informações que contemplassem nossas inquietações.

Inicialmente tínhamos por intenção colher as informações em três escolas públicas de ensino fundamental no município de São Carlos, mas, no decorrer da pesquisa, os Professores Coordenadores que haviam sido inicialmente procurados e que manifestaram interesse em participar, posteriormente recusaram-se a abrir o espaço de HTPC em suas unidades escolares para que os professores pudessem colaborar respondendo as questões. Argumentaram para tanto, falta de agenda, excesso de pesquisas acadêmicas, planejamento de atividades etc. Optamos então por aplicar o questionário em uma reunião ordinária[5] de RE (Representante de Escola) da APEOESP, realizada na cidade de São Carlos no dia 14/03/2007, em sua sub-sede.

Avaliamos ser pertinente aproveitamento deste encontro para a realização desta coleta de dados, porque o mesmo, possibilita a participação de professores de várias escolas e conseqüentemente fornece um perfil mais engajado do profissional pesquisado, dando maior confiabilidade para esta pesquisa.

Nesta reunião estiveram presentes trinta e dois professores representando vinte e uma escolas de ensino fundamental e médio, num universo de trinta e cinco escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de São Carlos e Região (Dourado, Ribeirão Bonito, Descalvado, Ibaté), que de forma voluntária responderam à pesquisa. Deste total, trinta professores colaboraram.

É importante salientar que parte das questões que compõe o todo do questionário dirigido aos professores, foi retirada do relatório intitulado: "Perfis do Diretor e do Professor Coordenador da Rede Estadual Paulista" aplicado aos diretores e professores coordenadores pela equipe do SARESP/2000. Tal pesquisa tinha por objetivo "identificar seus perfis bem como conhecer o meio escolar em que atuam" [6]. Após a análise do material do SARESP/2000, percebemos que as questões abordadas estavam relacionadas ao cotidiano do trabalho do Professor Coordenador e que elas poderiam ser respondidas pelos professores, já que estes observam diariamente sua atuação.

A estrutura do questionário está dividida em três aspectos:

- Características pessoais do professor;
- Trajetória profissional do professor;
- Gestão Pedagógica (aqui o professor observará as ações realizadas pelo PC).

---

[5] São reuniões com dispensa de ponto para os representantes de escola na seguinte proporção: *Um representante por escola* com até dois períodos de funcionamento e *2* representantes para as escolas que tenham mais que dois períodos. Estes encontros acontecem 4 vezes ao ano, e neles se discute planos de luta salarial e profissional, e as proposta de mobilização da categoria.

[6] Perfis do Diretor e do Professor Coordenador da Rede Estadual Paulista p.5.

3.3.1 Características pessoais do professor

Para caracterizar os professores, foram selecionadas as variáveis referentes a sexo e idade.

Quadro 1 – Professores segundo o sexo (%)

Categorias	Quantos professores	Total%
Masculino	10	33,3
Feminino	20	66,7
Total	30	100%

A pesquisa revela que 66,7% dos professores que participaram desta pesquisa são em sua maioria do sexo feminino.

Quadro 2 – Professores segundo a idade (%)

Categorias	Quantos professores	Total%
Até 25 anos	01	3,3
De 26 a 30 anos	01	3,3
De 31 a 35 anos	05	16,7
De 36 a 40 anos	04	13,3
41 anos ou mais	19	63,4
Total (100%)	30	100%

Notamos através do (quadro 2) que 19 professores entrevistados possuem mais de 41 anos de idade, representando um total de 63,4 %.

3.3.1.2 Caracterização da trajetória profissional do professor

A caracterização da trajetória profissional do professor foi feita a partir de questões sobre: tempo de trabalho na área da educação, segmentos de ensino existente em sua escola, tempo de trabalho na escola em que se encontram e sua situação funcional.

Quadro 3 – Professores segundo o tempo de trabalho na educação

Categorias	Quantos professores	Total%
Menos de 5 anos	-	-
Até 10 anos	03	10,0
Até 15 anos	08	27,0
Até 20 anos	08	27,0
Mais de 20 anos	11	36,0
Total (100%)	30	100%

A apuração dos números de anos dedicados ao magistério público revelou que os professores participantes da pesquisa contam com muitos anos de experiência na área da educação. Destaque para os 36% que exercem a docência há mais de vinte anos.

Quadro 4 – Segmentos de ensino da escola em que atua:

Segmentos de ensino	Freqüência
1ª a 4ª série	04
5ª a 8ª série Regular	27
5ª a 8ª série Suplência	15
Ensino Médio Regular	25
Ensino Médio Suplência	17

Constatamos através dos dados do (quadro 4) que os professores que participaram da pesquisa lecionam em escolas estaduais que agregam mais de uma modalidade de ensino.

Quadro 5 – Tempo de trabalho na escola de atual

Categorias	Quantos professores	Total%
Menos de 5 anos	14	46,7
Até 10 anos	08	26,7
Até 15 anos	06	20,
Até 20 anos	01	3,3
Mais de 20 nos	01	3,3
Total (100%)	30	100%

Com relação ao tempo de trabalho na atual escola quadro (5), verificamos que poucos permaneceram na mesma escola por mais de vinte anos de trabalho. Um número muito expressivo, 46,7% dos professores, está em suas escolas há menos de cinco anos, e 26,7% dos professores contam com dez anos de casa. Levando em conta que ao final de todo ano letivo o governo do estado promove o concurso de remoção, e que neste último ano as aulas da suplência[7] foram transformadas em sua totalidade em cargo, acreditamos que tais condicionantes possam ter contribuído para esta grande "ciranda de professores". Outra possibilidade de explicação para tamanha rotatividade refere-se a que professores têm buscado escolas que apresentem menos problemas de violência e de depredação, geralmente longe dos pontos periféricos, mesmo que isto acarrete em mais gastos com transporte.

Quadro 6 – Situação funcional

Categorias	Quantos professores	Total%
Titular de Cargo	27	90,
ACT	03	10,
Total 100%	30	!00%

[7] Modalidade de ensino presencial que tem por propósito propiciar ao aluno que não teve acesso, oportunidade ou continuidade de estudos na própria idade a aceleração dos estudos tanto no nível Fundamental como no nível Médio. Cada nível de ensino é cursado num semestre, podendo a aluno a título de exemplo, concluir o Ensino Fundamental em dois anos.

No que diz respeito à situação funcional, 90% dos professores, são titulares de cargos e 10% de ACTs. Tal característica é atribuída aos vários concursos públicos realizados ultimamente.

3.3.1.3 Caracterização da Gestão Pedagógica na visão do professor

Nosso objetivo neste momento é analisar alguns aspectos pedagógicos que julgamos ser indispensáveis para que a escola pública possa consolidar um projeto educacional que vise a um ensino de qualidade. Procuramos então, verificar como o professor observa as ações do Professor Coordenador no cotidiano das escolas. Para tanto, selecionamos onze questões do relatório SARESP/2000 e elaboramos mais doze questões e as agrupamos nos seguintes blocos: plano de gestão da escola, planejamento curricular, práticas pedagógicas, capacitação docente, avaliação da aprendizagem, atitudes frente à aprendizagem, estilo de gestão, clima da escola, regras de conduta na escola, relação escola comunidade, projetos desenvolvidos pela SE e melhoria da qualidade de ensino. Ao final de cada questão identificamos sua procedência, ou seja, se retirada do relatório SARESP/ 2000 ou se elaborada por nós. Para análise das respostas, utilizamos, assim como o relatório SARESP/2000, a seguinte escala de freqüência: muitas vezes, regularmente, poucas vezes e nunca.

Com o intuito de facilitar o entendimento, apresentaremos todas as respostas apuradas e, posteriormente, faremos uma análise global, dando destaque às respostas que considerarmos relevantes em função do índice de freqüência.

Quadro 7 - Atuação do Professor Coordenador no plano de gestão da escola (%)

Ação	Muitas vezes	Regularmente	Poucas vezes	Nunca
Cria momentos coletivos para a reflexão/construção/reconstrução da proposta pedagógica da escola. (SARESP/2000).	6,7% (2 professores)	20% (6 professores)	60,% (18 professores)	13,3% (4 professores)

A análise do primeiro bloco que aborda no plano da gestão escolar a proposta pedagógica da escola (quadro 7) entendemos ser este ponto de extrema relevância para a elevação da qualidade de ensino.

Para sua elaboração, a participação de todas as instâncias representativas da unidade escolar é imprescindível. Neste sentido, estas questões buscaram captar em que medida o PC

retoma a proposta pedagógica da escola tendo em vista proporcionar momentos coletivos para sua reflexão/construção/reconstrução. É importante destacar que esta função não compete exclusivamente ao PC no interior de uma escola que deveria ser constituída por grupos colegiados, mas entendemos ser ele um articulador e mobilizador para a efetivação deste trabalho.

Os resultados obtidos no quadro (7) indicam que 60,0 % dos professores observam os Professores Coordenadores poucas vezes desempenhando esta ação, e que 13,3% nunca observaram esta ação sendo efetivamente praticada pelo PC na escola. São extremamente preocupantes estes dados, porque estas ações deveriam na nossa concepção, ser prioritária, frente a qualquer outra, uma vez que ajudam a construir e sustentar o Projeto Político-Pedagógico.

Quadro 8 – Atuação do Professor Coordenador no planejamento curricular (%)

Ação	**Muitas vezes**	**Regularmente**	**Poucas vezes**	**Nunca**
Orienta os professores com o objetivo de garantir o planejamento adequado das aulas. (SARESP/2000)	10,% (3 professores)	3,3% (1 professor)	50,% (15 professores)	36,7% (11 professores)
Rever os planos de ensino das disciplinas, sugerindo, adequações quanto às necessidades e dificuldades dos alunos. (SARESP/2000)	------	6,7 (2 professores)	56,7 (17 professores)	36,6 (11 professores)
Organiza, com o conjunto de professores, o planejamento e o desenvolvimento das atividades de reforço. (SARESP/2000)	6,7 (2 professores)	20,7 (6 professores)	43,3 (13 professores)	30,0 (9 professores)

Quanto ao planejamento e implementação curricular, (quadro 8) entendemos que cabe ao PC auxiliar os professores na realização deste trabalho. Foram fornecidas aos professores três questões que procuraram apreender com qual freqüência ele observa o Professor Coordenador na articulação de ações voltadas para o sucesso escolar dos alunos. Essas questões dizem respeito à retomada dos planos de ensino, adequações das aulas voltadas a

sanar possíveis necessidades dos alunos, bem como o planejamento de atividades de reforço visando elevar o índice de aproveitamento dos mesmos.

A análise dos dados do quadro (8) demonstra que em média, 80% dos professores não observam os PC voltados para a realização das ações acima descritas. No entanto, chama nossa atenção o fato de que 20, % dos professores observam regularmente os PC preocupados em organizar o planejamento de atividades relacionadas ao reforço escolar. O fato é que o reforço escolar *é projeto recomendado pela SE* e que, portanto, tenha ele obrigatoriamente que apresentar números satisfatórios do desempenho do aluno e de sua freqüência às aulas.

Quadro 9 – Práticas pedagógicas do Professor Coordenador (%)

Ação	**Muitas vezes**	**Regularmente**	**Poucas vezes**	**Nunca**
Propicia a troca de experiências entre os professores de diferentes disciplinas, visando a aprimorar a prática pedagógica. (SARESP/2000)	6,7 (2 professores)	20, (6 professores)	50, (15 professores)	23,3 (7 professores)
Auxilia os professores na utilização de recursos didáticos e na apropriação de novas metodologias. (SARESP/2000)	6,7 (2 professores)	16,7 (5 professores)	33,3 (10 professores)	43,3 (13 professores)
Assessora os professores na busca de novas maneiras de lidar com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem. (SARESP/2000)	6,7 (2 professores)	13,3 (4 professores)	46,7 (14 professores)	33,3 (10 professores)

Outro tema abordado na pesquisa está vinculado às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos PCs, que visam criar condições favoráveis à aprendizagem dos alunos (Quadro 9). Neste bloco, estão reunidas as questões que abordam a atuação do Professor Coordenador como mediador entre professores de diferentes disciplinas na busca e na troca de experiências bem sucedidas, auxílio e utilização de recursos didáticos bem como na apropriação de novas metodologias. Buscamos também verificar com que periodicidade ele

assessora os professores na busca de novas maneiras de lidar com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.

Analisando as respostas descritas no quadro (9), notamos que os professores apontam os campos “poucas vezes” e “nunca” numa proporção muito expressiva, em média 70% dos apontamentos, o que demonstra que é percebido pouco envolvimento dos PCs nestas questões.

Quadro 10 – Capacitação docente proporcionada pelo Professor Coordenador (%)

Ação	**Muitas vezes**	**Regularmente**	**Poucas vezes**	**Nunca**
Cria espaço nos HTPC para socializar as orientações que recebeu na condição de multiplicador nas capacitações da DE. (Nossa)	13,3 (4 professores)	16,7 (5 professores)	63,3 (19 professores)	6,7 (2 professores)
Cria espaço nos HTPC para socializar as orientações que os professores receberam na condição de multiplicadores nas capacitações da DE. (Nossa)	16,7 (5 professores)	13,3 (4 professores)	56,7 (17 professores)	13,3 (4 professores)

Quanto à capacitação docente (quadro 10), recebida pelo Professor Coordenador nas diretorias de ensino e sua socialização com os demais professores, notamos que os campos de freqüência “poucas vezes” e “nunca” são também citados em média por 70% dos casos entrevistados. O mesmo ocorre no que diz respeito à socialização das orientações técnicas quando aplicadas nas DEs a alguns professores da escola.

Podemos então, considerar que o HTPC como um espaço privilegiado de reflexão e planejamento coletivo, pode estar sendo utilizado de forma inadequada pelo PC, em função da dinâmica do dia-a-dia que impõe outras prioridades, privilegiando outros aspectos de ordem administrativa em detrimento dos de ordem pedagógica.

Quadro 11 - Estratégias de avaliação do rendimento escolar do Professor Coordenador

Ação	Muitas vezes	Regularmente	Poucas vezes	Nunca
Planeja, com o conjunto dos professores, estratégias diferenciadas para avaliar o rendimento dos alunos. (Nossa)	6,7 (2 professores)	---------- -	53,3 (16 professores)	40, (12 professores)

Através das questões contidas no (quadro 11), procuramos captar com que freqüência os professores observam os PCs planejando com o conjunto dos professores, estratégias diferenciadas para avaliar o rendimento dos alunos. De acordo com as respostas, 53,3 % dos professores indicam que poucas vezes os PCs envolvem-se com questões desta natureza, e 40,% dos entrevistados indicam que nunca observaram este envolvimento. Um dado alarmante se levarmos em conta que é necessário compreender a natureza dos erros cometidos pelos alunos e partir daí elaborar/reelaborar aula, e atividades diversificadas, para sanar suas dificuldades. Tais ações dependem de suporte didático-pedagógico e acompanhamento adequado, que o PC poderia e deveria oferecer criando momentos positivos de socialização e trocas de experiências entre os professores nos HTPCs.

Quadro 12 – Atitudes do Professor Coordenador frente à aprendizagem (%)

Ação	Muitas vezes	Regularmente	Poucas vezes	Nunca
Faz elogios aos professores quando um deles revela esforços para motivar os alunos a aprender. (SARESP/2000)	20, (6 professores)	30, (9 professores)	23,3 (7 professores)	26,7 (8 professores)

Buscamos captar no (Quadro 12), à atitude do Professor Coordenador frente aos esforços da equipe docente em relação à aprendizagem dos alunos e se o PC tem por hábito dar reforço positivo aos professores quando estes se esforçam em ações específicas no intuito de recuperar a defasagem na aprendizagem de seus alunos. O resultado aponta que 30,% dos professores entrevistados observam regularmente o PC elogiando tais atitudes, mas também

nos chama a atenção que 26,7% nunca observaram tais ações. Preocupante esta última constatação, na medida em que avaliamos caber ao PC manter-se sempre em alerta em relação aos esforços da equipe docente na busca de alternativas para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Quadro 13 – Estilo de gestão do Professor Coordenador (%)

Ação	**Muitas vezes**	**Regularmente**	**Poucas vezes**	**Nunca**
Estimula a equipe de professores na construção de projetos específicos e de interesse para a escola. (Nossa)	16,7 (5 professores)	30, (9 professores)	50, (15 professores)	3,3 (1professor)
Percebe-se o coordenador ocupando funções que **não** lhe são pertinentes. (Nossa)	56,7 (17 professores)	13,3 (4 professores)	16,7 (5 professores)	13,3 (4 professores)
Percebe-se autonomia profissional no coordenador pedagógico em relação ao diretor da escola. (Nossa)	13,3 (4 professores)	3,3 (1 professores)	36,7 (11 professores)	46,7 (14 professores)
Por iniciativa própria, percorre as salas de aulas, com o objetivo de verificar possíveis necessidades de professores e alunos. (Nossa)	13,3 (4 professores)	3,3 (1 professor)	20, (6 professores)	63,4 (19 professores)

No (Quadro 13), estão agrupadas questões que abordam o estilo de gestão dos Professores Coordenadores. Entendemos que a melhoria da educação pública se constrói por meio de ações voltadas à democratização das relações pessoais dentro da escola, assim como na distribuição de responsabilidades em seu cotidiano. Neste sentido, procuramos captar a percepção dos professores em relação ao trabalho diário do PC, no sentido de detectar se ele realiza outras funções que *não* lhe são pertinente.

Os resultados obtidos são claros, 70% dos professores consultados observam os PCs ocupando-se “muitas vezes” ou “regularmente” de atividades que não lhes dizem respeito. Outro aspecto pesquisado está voltado à autonomia profissional do Professor Coordenador em relação ao Diretor da escola, observamos que a freqüência mais apontada pelos professores

entrevistados desnuda à total dependência deste profissional em relação ao diretor, 36,7% dos professores entrevistados observam “poucas vezes” os Professores Coordenadores agirem com autonomia profissional e 46,7 “nunca” observaram esta autonomia.

Quadro 14 – Quanto ao clima da escola (%)

Ação	**Muitas vezes**	**Regularmente**	**Poucas vezes**	**Nunca**
Estabelece relação amigável e de proximidade com o grupo de professores. (SARESP/2000)	43,3 (13 professores)	30, (9 professores)	23,3 (7 professores)	3,3 (1 professor)
Busca a cooperação dos professores para estabelecer relações harmoniosas entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. (SARESP/2000)	6,6 (2 professores)	20, (6 professores)	56,7 (17 professores)	16,7 (5 professores)

Outro aspecto investigado nesta pesquisa reunida no (Quadro 14), diz respeito ao clima da escola. Acreditamos que a relação de respeito, amizade, a possibilidade de um ambiente de trabalho acolhedor entre outros fatores é fundamental para o bom andamento dos trabalhos tanto de ordem pedagógica quanto os de ordem administrativa e que este ambiente, pode interferir de modo positivo quanto de modo negativo em aspectos relevantes ao processo ensino aprendizagem. Segundo os dados apurados, 43,3% dos professores apontam que os PC “muitas vezes” estabelecem uma relação amigável com o grupo. No entanto, nota-se que em relação aos diferentes segmentos da comunidade escolar destacamos que 56,7 dos professores entrevistados apontam que não há uma preocupação por parte do PC em estabelecer uma relação harmoniosa entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. Muito preocupante tal informação, na medida em que a nosso ver, esta ação é de é de fundamental importância já que identificamos na comunidade escolar uma parceria imprescindível na luta pela melhoria da qualidade de ensino.

Quadro 15 – Regras de conduta estabelecidas

Ação	Muitas vezes	Regularmente	Poucas vezes	Nunca
Reflete, em conjunto com os professores, sobre os problemas que decorrem da relação professor/aluno, procurando alternativas para enfrentá-los. (SARESP/2000)	10, (3 professores)	20, (6 professores)	56,7 (17 professores)	13,3 (4professores)

Outro tema abordado nesta pesquisa (Quadro 15) diz respeito a regras de conduta estabelecidas. Acreditamos que a elaboração de regras de conduta que tenham por finalidade uma convivência mais humana e harmoniosa no espaço escolar, elaboradas pela equipe de professores e alunos deve fazer parte do dia-a-dia da escola. Um ambiente saudável e de clima disciplinado pode se reverter em condições mais favoráveis de ensino e aprendizagem, e neste sentido a presença do PC é de fundamental importância, a ele, cabe o papel de mediar, estimular e fazer valer as regras estabelecidas no coletivo. Nossa pesquisa revela que 56,7% dos professores entrevistados não percebem o empenho do PC para que estas ações possam acontecer.

Quadro 16 - Em relação escola-comunidade (%)

Ação	Muitas vezes	Regularmente	Poucas vezes	Nunca
Por iniciativa própria, mantêm contanto com os pais visando à colaboração destes no acompanhamento e controle da freqüência e do rendimento dos alunos. (Nossa)	6,6 (2 professores)	26,7 (8 professores)	50, (15 professores)	16,7 (5 professores)
Por iniciativa própria, organiza atividades que buscam conscientizar a comunidade escolar sobre questões relativas à formação do individuo. (drogas, violência, desemprego) e que interferem no processo ensino- aprendizagem. (Nossa)	6,7 (2 professores)	6,7 (2 professores)	40, (12 professores)	46,6 (14 professores)

Outro aspecto investigado diz respeito ao empenho do Professor Coordenador no desenvolvimento da relação escola-comunidade (Quadro 16). Partindo do pressuposto de que a escola, quando busca a participação dos pais na resolução de problemas de ordem pedagógica, disciplinar ou mesmo administrativa, produz reflexos positivos na aprendizagem dos alunos. Além disto, a disposição dos pais em colaborar com a escola requer, antes de tudo, que ela esteja aberta à participação dos mesmos, inclusive para receber críticas demonstrando inclinação para uma gestão participativa.

Procuramos, também, saber em que medida o Professor Coordenador organiza atividades no sentido de conscientizar a comunidade escolar sobre questões relativas à formação do indivíduo (drogas, violência, desemprego) que interferem diretamente no processo ensino e aprendizagem. Os resultados presentes no (Quadro 16), evidenciam que 40,0% dos professores entrevistados observam "poucas vezes" tais ações e que 46,6% dos entrevistados "nunca" observaram os PCs envolvidos em atividades voltadas para conscientizar a comunidade sobre tais questões.

Quadro 17 - Participação da escola em projetos educacionais

Ação	**Muitas vezes**	**Regularmente**	**Poucas vezes**	**Nunca**
Implementa os projetos desenvolvidos pela SE na escola, sem consultar a necessidade e ou interesse do mesmo, pela equipe de professores. (Nossa)	30, (9 professores)	33,3 (10 professores)	30, (9 professores)	6,7 (2 professores)
Implementa os projetos desenvolvidos pela SE adequando-os às características da Escola. (Nossa)	6,7 (2 professores)	26,67 (19 professores)	63,3 (8 professores)	3,3 (1 professor)

Outro aspecto investigado (Quadro 17), diz respeito ao envolvimento da escola em projetos oriundos da SE. Nossa intenção é perceber em que medida esses projetos são implantados nas unidades escolares e se o Professor Coordenador tem a preocupação de adequá-los à realidade de sua escola. De acordo com os dados, 66,3% dos professores apontam que "poucas vezes" ou "nunca" observam a preocupação de adequação destes projetos.

No geral, as informações obtidas por meio deste questionário assumem especial importância, uma vez que desnuda na percepção dos professores um desempenho insatisfatório dos Professores Coordenadores nas escolas públicas da Diretoria de Ensino de São Carlos, e que vêem perdendo sua real identidade profissional que, conforme entendemos deve estar voltada para a construção de uma proposta pedagógica que responda às necessidades da unidade escolar no que diz respeito ao processo ensino e aprendizagem.

No entanto, notamos também, uma pequena incidência, mas significativa, de ações positivas dos PCs., segundo algumas respostas que atribuímos à realidade de escolas do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Nestas escolas, é possível presenciar um trabalho mais sistemático e planejado, por parte dos PCs, em função de uma realidade diferenciada dos demais níveis de ensino (5º a 8ª série e mesmo do Ensino Médio). Geralmente são escolas menores, que funcionam em apenas dois períodos, onde os HTPCs são realizados por todos os professores num mesmo dia e horário, o que constituem fatores de favorecimento de um trabalho mais eficaz para os PCs.

3.4 Percepções dos Professores Coordenadores sobre suas ações

É importante salientar que apesar de o Professor Coordenador ter dificultado o acesso ao grupo de professores para responder ao conjunto de questões do questionário, ele não se recusou a colaborar individualmente na pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados oferecido ao Professor Coordenador, optamos por um questionário (em anexo) que abrange questões objetivas e uma questão aberta e dissertativa, onde procuramos identificar:

- Características pessoais do Professor Coordenador
- Trajetória profissional do Professor Coordenador
- Rotina de trabalho e dificuldades encontradas

3.4.1 Características pessoais do Professor Coordenador

Para caracterizar os Professores Coordenadores foram selecionadas as variáveis referentes a sexo e idade.

Quadro 18 – Professores Coordenadores segundo o sexo

Categorias	Quantos PCs	%
Masculino	01	12,5
Feminino	07	87,5
Total 100%	08	100%

A pesquisa revela que 87,5% dos PC que participaram desta pesquisa são em sua maioria do sexo feminino

Quadro 19 - Professores Coordenadores segundo a idade

Categorias	Quantos PCs	%
Até 25 anos	---	------
De 26 a 30 anos	---	------
De 31 a 35 anos	---	------
De 36 a 40 anos	01	12,5
41 anos ou mais	07	87,5
Total (100%)	08	100%

Quanto à idade, registramos um número muito elevado de PCs com mais de 41 anos de idade, representados por um total de 87,5 %.

3.4.1.2 Caracterização da Trajetória Profissional do Professor Coordenador

Assim como a caracterização da trajetória profissional do professor, a do PC também foi feita a partir de suas respostas às questões sobre: tempo de trabalho na área da educação, tempo de trabalho na escola em que atua na função de coordenador, situação funcional e, finalizando, quais as séries/classes que possui a escola onde trabalha.

Quadro 20 – Professores Coordenadores segundo tempo de trabalho na área da educação

Categorias	Quantos PCs	%
Menos de 5 anos	------	-------
Até 10 anos	01	12,5
Até 15 anos	02	25,
Até 20 anos	-----	--------
Mais de 20 nos	05	62,5
Total (100%)	08	100%

A pesquisa revela que 62,5 dos PC entrevistados trabalham a mais de 20 anos no magistério, o que nos leva a concluir que são profissionais experientes.

Quadro 21 – Tempo de trabalho na função de PC nesta escola

Categorias	Quantos PCs	%
Menos de 5 anos	03	37,5
Até 10 anos	03	37,5
Mais de 10 anos	02	25,
Total (100%)	08	100%

Em relação ao tempo de trabalho do PC na escola (Quadro 21), verificamos que estes profissionais contam com vários de anos de trabalho na escola. Destaque para 37,5 que contam com até 10 anos de trabalho na escola e para 25% dos entrevistados que declararam mais de 10 de trabalho dedicados a Coordenação Pedagógica de sua escola.

Quadro 22 – Quanto a sua situação funcional

Categorias	Quantos PCs	%
Titular de Cargo	08	100
ACT	---------	--------
Total	08	100%

Quanto à situação funcional (Quadro 22), a pesquisa revela que 100% dos PC entrevistados são titulares de cargo.

Quadro 23 - Como está constituída sua escola de atuação

Séries/classes	Freqüência
Somente de 1ª a 4ª série	4
De 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série Regular	1
5ª a 8ª série Regular, 5ª a 8ª série Suplência e Ensino Médio Suplência	2
5ª a 8ª série Regular e Ensino Médio Regular	1
Total 100%	8

Observação: algumas escolas combinam mais de uma modalidade de ensino.

Constatamos através dos dados do (quadro 23) que os Professores Coordenadores que participaram da pesquisa trabalham em escolas estaduais que combinam mais de uma modalidade de ensino.

3.4.1.3 Rotina de trabalho e dificuldades encontradas pelo Professor Coordenador

Ao analisar as respostas dos Professores Coordenadores quando indagados sobre "as dificuldades enfrentadas no cotidiano que não facilitam sua atuação na escola[8]", percebemos que seu trabalho diário não pressupõe uma rotina planejada e voltada exclusivamente para o trabalho pedagógico.

Ao ponderarmos as dificuldades apontadas pelos questionários dos PCs. , estes nos revelam algumas das possíveis causas:

- ✓ **Falta de funcionários**; A grande maioria dos PCs alega que suas escolas não dispõem de um número adequado de funcionários, levando-os a desempenhar funções de inspetor de alunos, escriturário, telefonista e até mesmo serviço de portaria.

- ✓ **Problemas disciplinares**; Segundo relatam, as escolas têm enfrentado muitos problemas de natureza disciplinar, o que deveria ser resolvido no âmbito administrativo, ou seja, pelos diretores ou vice-diretores. No entanto, os PCs

[8] Esta foi, entre outras, a pergunta "fechada" realizada junto aos oito PCPs que participaram desta pesquisa.

alegam que a equipe de direção acaba de certa forma, repassando esta função e conseqüentemente transferindo os problemas para eles resolverem.

- ✓ **Burocracia**: A pesquisa aponta que o excesso de burocracia no que diz respeito ao preenchimento de papéis e o fornecimento de dados de natureza diversa, solicitados pela Diretoria de Ensino ou pela SE por meio de e-mail é algo fora do normal. Estas atividades, segundo relatam, ocupam parte do seu dia de trabalho, apurando dados, pontos de vista etc.

- ✓ **Excesso de Projetos Pedagógicos**: Relatam os PCs, que há um excesso de projetos "sugeridos" pela SE na escola. Relatam também que a SE, bem como a DE, cobram envolvimento da escola e posteriores resultados, na maioria das vezes por meio do envio de relatórios, painéis, fotografias.

- ✓ **Rotatividade**: Outro item, muito presente nas respostas dos PCs, diz respeito ao grande número de faltas de professores, quer seja por motivos particulares (faltas abonadas, licenças médicas), como por estarem freqüentando OT's na Diretoria de Ensino. Segundo dizem, estas ausências acabam gerando casos de indisciplina na escola, devido ao fato dos professores eventuais apresentarem dificuldade para "dominar a classe".

- ✓ **Pauta de HTPC**: Alegam também, que outro grande obstáculo existente diz respeito à falta de tempo para o preparo adequado da pauta do HPTC em função dos imprevistos (acima citados) por ele enfrentado no seu dia-a-dia de trabalho. Segundo relatos, este espaço é utilizado para se transmitir ordens e recados de natureza administrativa, como também para se discutir problemas disciplinares, de saúde e até mesmo de segurança, perdendo, portanto sua finalidade pedagógica.

Podemos perceber que são vários os problemas enfrentados pelos PCs e que impossibilitam uma atuação realmente voltada para questões de ordem pedagógica, pois são constantemente desviados daquelas que deveriam ser suas funções para se ocupar de outras atividades. Conforme relato de um PC "são esses imprevistos que dificultam meu trabalho, e que me leva a um nível muito grande de ansiedade, sou vista pelos professores não como uma coordenadora pedagógica, mas como um bombeiro, um apagador de incêndios".

É importante também registrar, que analisando os questionários dos PCs é perceptível verificar melhores condições de trabalho para aqueles que desempenham esta função em escolas reorganizadas onde há classes de 1ª a 4ª série. Os motivos estão relacionados ao fato de que estas escolas:

- ✓ Possuem um só professor por classe, diminuindo com isto a rotatividade de professores.

- ✓ Os HTPCs realmente são coletivos, deles participando todos os professores sem exceção. Portanto, há maior facilidade de acordo em relação às variadas ações que serão desenvolvidas na escola.

- ✓ As classes, com poucas exceções, contam em média com 32 a 38 alunos por sala de aula, facilitando o trabalho do professor e a dinâmica das aulas e conseqüentemente o acompanhamento e a intervenção do PC.

Frente a estas possibilidades positivas de atuação, e das adversidades das demais modalidades de ensino, acreditamos ser possível para o Professor Coordenador forjar um trabalho de qualidade, desde que ele se comprometa de fato com a escola e com o Projeto Pedagógico elaborado por esta equipe escolar e não com as propostas educacionais da SE e dos órgãos intermediários. Vejamos como a literatura e algumas pesquisas recentes tratam dessa questão.

3.5 O Professor Coordenador e a Construção do Projeto Político-Pedagógico: a busca pela Autonomia Pedagógica

Diante dos obstáculos encontrados para o exercício de sua função e que foram relatados pelos PCs na seção anterior, é natural que o corpo docente e inclusive ele próprio, não avalie de forma satisfatória sua performance. Esta insatisfação está vinculada a uma gama de conflitos diários, presentes na maioria das escolas públicas paulistas, em função das precárias condições de trabalho, às quais estão submetidos todos os trabalhadores em educação[9] e, nestas circunstâncias, o Professor Coordenador acaba por incorporar algumas das

[9] Sobre este assunto, ler o primeiro capítulo desta dissertação.

possíveis soluções como de sua responsabilidade, no intuito de fazer fluir as demandas da escola.

A dificuldade do PC em definir seu território de atuação, bem como em lidar com a realidade cotidiana da escola na qual lhe impõem de forma direta ou indireta a situações de desvios de função, constitui-se num fator de preocupação

Por outro lado, temos clareza de que este posto de coordenação é relativamente recente e praticamente, sem tradição na estrutura institucional da escola estadual paulista, contribuindo para que o PC seja mal compreendido e suas funções mal delimitadas, apesar de descritas na Resolução SE 66, de 3/10/2006. É necessário vencer estes obstáculos, para garantir a sua permanência nesta estrutura e conquistar efetivamente o seu espaço na escola, que deve estar voltado para as questões de ordem pedagógica.

Apontamos como possibilidades para esta superação, o estabelecimento de uma autonomia pedagógica, que se constitua numa ferramenta que sustente tanto a redefinição da sua identidade profissional, e esta, vinculada ao processo de construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico[10], tanto para proteger a escola das interferências externas

Pelos dados, por nós apurados, percebemos que um dos problemas presentes no dia a dia das escolas é a interferência da SE em nível estadual e regional sobre as ações pedagógicas da U.E. Esta interferência é sistemática e impositiva, e se faz presente, sobretudo, através das orientações técnicas para professores e PCs nas Diretorias de ensino para capacitá-los a disseminar os "Projetos", que já vêm com o formato e os objetivos definidos e que nem sempre correspondem às necessidades da escola. Projetos estes que nunca são discutidos na essência pelos professores.

É imprescindível neste sentido, um Projeto Político-Pedagógico construído de modo democrático[11], onde todas as instâncias da escola tenham participação e as reais necessidades da mesma estejam apontadas. Este Projeto fortalece a escola, e garante que as mesmas não se tornem reféns das reformas educativas que desautorizam o protagonismo de seus profissionais e desconsideram suas reais necessidades, constituindo-se ao mesmo tempo numa garantia da democracia e numa resistência à descaracterização da escola.

É neste momento que avaliamos que a mediação do Professor Coordenador é fundamental, porque além de estar contribuindo para o fortalecimento da escola no campo

---

[10] Em relação ao Projeto Político-Pedagógico da escola, cabe aqui uma definição: é Político, pois busca um rumo, uma direção intimamente articulada ao seu compromisso sociopolítico: os interesses reais e coletivos da população majoritária. Parafraseando Veiga (1995, p.130) "é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade". É Pedagógico, porque sua efetivação depende do encaminhamento das ações educativas que permitam atingir suas intencionalidades.

[11] Expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, inciso VIII do Artigo 3º.

pedagógico, está também, atuando num espaço que é de sua competência. Cabe ao PC, portanto, criar um vínculo pedagógico com o grupo de professores e assessorá-los na implementação desta proposta, evitando assim, possíveis desvios em sua função, e reforçando o elo entre professores e alunos.

Autores como Veiga (2003), Lacerda (2004), Gadotti (2002) entre outros, concebem a construção de Projeto Político-Pedagógico na perspectiva de um instrumento pelo qual a escola garanta o exercício de sua autonomia, pois determina uma forma de organização do trabalho pedagógico que supera os conflitos, elimina as relações competitivas, coorporativas e autoritárias, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

O caráter de resistência do projeto é explicitado por Veiga (1995 p22) da seguinte forma:

> Nesta perspectiva, a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

Ou seja, para ser autônoma, a escola não pode depender de determinações externas que definam o que deve ser executado no âmbito pedagógico. Ao construir seu Projeto Pedagógico, a escola estará exercendo sua autonomia, assim como ao executá-lo e reavaliá-lo, estará refletindo sobre as finalidades sociopolíticas da escola. Desse modo, a escola, assim como o Professor Coordenador, vai delineando sua própria identidade.

O PPP também pode aprimorar a articulação do trabalho desenvolvido pelo corpo docente ao promover programas para sua qualificação profissional e neste sentido, o espaço destinado para o HTPC, mediado pelo Professor Coordenador, poderá ser utilizado para que a equipe docente crie propostas de ensino para responder às necessidades de sua escola. (Garrido, p11).

O HTPC é um período de trabalho remunerado, que faz parte da carga horária dos docentes e sua realização é de responsabilidade do Professor Coordenador. Este horário é imprescindível, porque permite qualificar o professor em serviço, ao mesmo tempo em que supera o isolamento entre os professores das diferentes disciplinas do currículo escolar, causado, entre outro fatores, pela falta de tempo para a reflexão coletiva.

O sentido de HTPC precisa ser resgatado, e este resgate deverá ser de responsabilidade do PC, o qual irá estabelecer rotinas que possibilitem ao grupo envolvido amarrar discussões, fazer registros, sintetizar, avaliar e planejar.

Nas palavras de Vasconcelos (1999, p. 162):

> Neste espaço, é possível favorecer também a circulação do saber, da experiência acumulada pelos elementos do grupo, que normalmente não são socializadas por falta de oportunidade. Além da partilha das dificuldades encontradas no trabalho, tem grande relevância a colocação em comum de práticas de sucesso, pois podem despertar para novas iniciativas e, em especial, mostrar que é possível mudar a prática.

O autor também alerta para o fato de que a estruturação deste horário deve corresponder a uma necessidade do grupo. Caso isto não ocorra, este horário será visto por muitos como desnecessário e burocratizado. Por isto, as ações do PC terão que ser determinantes para que os espaços dos HTPCs não se tornem algo meramente formal.

As expectativas existentes em relação ao papel do Professor Coordenador são grandes, conforme Garrido, (2000, p 9):

> O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas. Além disso, o coordenador (...)tem que buscar compreender a realidade escolar e seus desafios, construir alternativas que se mostrem adequadas e satisfatórias para os participantes, propor consistência entre as ações pedagógicas, tornando-as solidárias e não isoladas ou em conflito umas com as outras.

Coordenar um grupo de forma adequada pressupõe a crença na construção coletiva do conhecimento e a certeza de que é importante saber ouvir e considerar as posições e opiniões. Isto não é tarefa fácil e, com certeza, não é algo que se aprenda em treinamentos ou em leituras de textos fragmentados. Esta postura será adquirida na prática e dependerá de um ambiente de trabalho cordial, afetivo, de vínculos que possibilitem ao Professor Coordenador

construir aos poucos seu espaço como Coordenador, resgatando sua identidade profissional, ao mesmo tempo em que estimula a formação de um "corpo" docente. (Garrido, p13).

É possível vislumbrar alternativas, e aqui trabalhamos com duas delas: construção de um Projeto Político-Pedagógico Autônomo e Revitalização dos HTPCs, para a superação das dificuldades encontradas pelos Professores Coordenadores no que tange às questões voltadas ao seu campo de atuação e conseqüentemente à sua identidade profissional no interior da escola.

Neste sentido, reafirmamos que, um Projeto Pedagógico Autônomo é ferramenta fundamental para que a escola se imponha e resista às imposições fazendo prevalecer o trabalho coletivo e os interesses da coletividade.

Empunhando a bandeira da *autonomia pedagógica*, o Professor Coordenador certamente, irá (re) definir sua identidade profissional perante o grupo de professores de sua escola e resgatar o sentido de sua existência, defendida no passado por este mesmo grupo e que o sindicato (APEOESP) conseguiu expressá-la como reivindicação na década de 1990, vinculada à luta pela escola democrática e por um ensino de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa buscamos investigar a percepção dos professores sobre o desempenho dos Professores Coordenadores nas escolas públicas do Estado de São Paulo na busca de ações coletivas que possibilitem melhorias na qualidade de ensino, e se estas ações estavam relacionadas à existência de práticas democráticas no interior das escolas.

Para este estudo foi necessário contextualizar o Professor Coordenador num quadro mais amplo das políticas públicas, o que nos levou a analisar o atual contexto da educação paulista, por entendermos que é impossível dissociar a atuação profissional de um educador das condições de trabalho que o Estado lhe impõe.

Neste sentido, analisamos a reforma educacional empreendida no Estado de São Paulo a partir da década de 1990, reforma esta que se deu sob orientação dos organismos internacionais multilaterais para a América Latina e Brasil. A bibliografia sobre esta questão aponta que nas últimas décadas, com o processo de globalização, os países a ela integrados ajustaram-se às políticas neoliberais como condição para participar da mundialização dos mercados, característica principal do processo de globalização.

No contexto das reformas neoliberais o discurso predominante está direcionado para a racionalização dos recursos do Estado em prol de sua otimização, visando a sua modernização econômica. Este raciocínio pressupõe uma redução do papel do Estado em áreas antes tidas como estratégicas, favorecendo nessas áreas o gerenciamento e a privatização dos serviços públicos, antes considerados como de oferta exclusiva do Estado.

Hoje, presenciamos na educação pública paulista um quadro de sucateamento do sistema como um todo: prédios deteriorados por falta de equipamentos ou de manutenção, inexistência de uma política salarial condizente com a responsabilidade social de seus profissionais, exorbitantes jornadas de trabalhos, superlotação das salas de aula, entre outros problemas. Este quadro, no nosso entendimento, expressa a ausência de políticas públicas na área da educação, propiciando entre outras coisas, a intensificação e a precarização do trabalho docente com a conseqüente queda na qualidade do ensino que o Estado oferece aos usuários da escola paulista. É neste contexto desordenado que atua o Professor Coordenador.

Inicialmente idealizado pelos professores como um profissional importante e necessário para mediar e implementar na escola um Projeto Político-Pedagógico elaborado num quadro de gestão democrática, voltada para a melhoria da qualidade de ensino, os Professores Coordenadores encontram-se atualmente exercendo papéis e funções que, de certa forma, têm contribuído para descaracterizá-lo perante o grupo que o elegeu. Esta constatação

se dá após a análise de questionários aplicados a trinta professores da rede pública estadual no Município de São Carlos que demonstraram, por meio de suas respostas, um descontentamento em relação à atuação dos PCs em suas escolas. O fato é que o PC e a equipe docente são constantemente pressionados a implantar em suas escolas projetos alinhados com as propostas pedagógicas pensadas pelos órgãos centrais e regionais da Secretaria de Educação, o que nos leva a questionar a existência de efetiva autonomia da escola frente à centralização que os órgãos superiores exercem sobre esta.

Na expectativa de superação deste quadro, propusemo-nos a estudar a origem do PC, resgatando sua trajetória na estrutura e no interior de quatro projetos educacionais desenvolvidos no âmbito da rede estadual de ensino paulista: Ciclo Básico, Escola Padrão, Escola de Cara Nova e Escola do Acolhimento. Nossa intenção, ao rever a formulação e implementação destes projetos, foi identificar o momento a as circunstâncias em que os obstáculos para a atuação **do Professor Coordenador** começaram a se fazer presentes, levando à descaracterização de sua identidade profissional.

Nossa pesquisa evidenciou que nos projetos educacionais do Ciclo Básico e Escola Padrão, os Professores Coordenadores atuavam em contextos mais limitados do que atualmente. No caso do projeto Ciclo Básico sua atuação restringia-se às séries iniciais (1ª e 2ª séries), enquanto que no projeto Escola Padrão sua presença somente ocorria nas escolas denominadas pólos, escolhidas para implementar o referido projeto.

Em ambos os projetos educacionais a atuação deste profissional foi vista como um importante elo para a implementação de ações coletivas de cunho pedagógico, apesar de sua presença ter sido pontual em algumas unidades escolares. De modo geral, a presença do PC nos contextos citados repercute positivamente no conjunto da rede, levando a que os professores passem a reivindicar sua presença nas demais escolas, reivindicação esta incorporada pela APEOESP, na década de 1990.

Somente a partir de 1996, no contexto do Projeto Escola de Cara Nova, é que ocorre a expansão da função do Professor Coordenador para todas as escolas públicas estaduais, permanecendo no projeto educacional seguinte, a Escola do Acolhimento.

É importante salientar que a formação contínua deste profissional ficou a cargo exclusivamente da Secretaria da Educação e das Diretorias de Ensino, o que contribuiu para a formação de profissionais frágeis, burocráticos e sem identidade profissional com seus pares, onde o sucesso do seu trabalho tem dependido quase que exclusivamente de sua responsabilidade e iniciativa individual.

Avaliamos que, a partir do ano de 2003, com a nomeação de Gabriel Chalita para a Secretaria da Educação e a implantação de sua proposta educacional "Escola do Acolhimento", a identidade do Professor Coordenador irá de fato se descaracterizar. Nossa pesquisa apontou como possíveis causas deste fato:

- ✓ rotina de trabalho burocratizada e com pouco vínculo pedagógico;
- ✓ perda de sua identidade com sua função de origem, "professor";
- ✓ cooptação por parte dos órgãos centrais e instâncias regionais para integrar o chamado grupo gestor da escola, desconsiderando que este grupo deveria ser um colegiado;
- ✓ divulgador e fiscalizador da linha política pedagógica do governo, onde, deixa de privilegiar a proposta pedagógica de sua escola, contribuindo para fragilizar a autonomia pedagógica da mesma.

Nossa pesquisa também evidencia um diferencial na atuação dos PCs que atuam nas escolas de 1ª a 4ª, com relação às demais, uma vez que seu trabalho torna-se mais visível e percebido pela equipe docente e por ele mesmo, de forma mais satisfatória e menos conflituosa, dado ao fato das peculiaridades deste agrupamento, conforme descrevemos no último capítulo desta dissertação. Via de regra, os obstáculos estão presentes na grande maioria das escolas públicas paulistas e sua superação se faz urgente e necessária.

A análise dos quatro projetos educacionais também demonstra que a presença do PC nas escolas estaduais está vinculada á possibilidade de realização do HTP posteriormente denominado HTPC. Este horário de trabalho coletivo remunerado surge após reivindicação da categoria docente no final da década de 1980, e seu desafio permanece inalterado: constituir-se num ambiente que propicie a articulação e formação contínua dos docentes, objetivando romper com o individualismo presente no universo teórico e prático da atividade pedagógica.

Em outras palavras, o HTPC deveria instrumentalizar o professor para o desempenho de sua função específica, que nesta pesquisa defendemos ser, em última análise, a de ensinar aos alunos. No entanto, constatamos que este espaço encontra-se atualmente descaracterizado de sua função original na grande maioria das escolas públicas paulista e tornou-se um espaço burocratizado, limitado em grande parte à transmissão de recados e encaminhamento de atividades e projetos que expressam a linha pedagógica adotada pelo Estado, o que em nosso entendimento, fere o princípio de autonomia pedagógica da escola garantida na Lei 9394/96 (diretrizes e bases da educação nacional).

Sustentamos em nossa dissertação que a autonomia pedagógica é ferramenta indispensável para a escola construir de maneira coletiva seu Projeto Político-Pedagógico, e que a inexistência de autonomia transforma este potencial instrumento de democratização e de afirmação da qualidade do ensino, numa mera formalidade técnica e burocrática, geralmente copiado de outra escola e passado à frente.

A ausência de um Projeto Político-Pedagógico consistente, construído coletivamente, facilita a interferência burocrática externa da SE, por meio de mecanismos diversos, nas decisões da escola. Esta violação é percebida constantemente pelos professores, que tendem a identificar o Professor Coordenador como um instrumento dessa violação. Isto posto, é natural que a identidade profissional do PC esteja descaracterizada.

Do nosso ponto de vista o resgate da identidade do PC articula-se com a defesa da melhoria da qualidade de ensino e deve materializar-se na revitalização do HTPC como espaço privilegiado de discussão e elaboração de propostas pedagógicas coletivas e de construção de um Projeto Político-Pedagógico autônomo. Esta perspectiva permite à escola pública caminhar na via da superação de suas fragilidades, fazendo prevalecer sua autonomia pedagógica e o protagonismo de professores e alunos que atuam neste espaço. Assim, acreditamos que o Professor Coordenador poderá reapropriar-se de seu espaço de trabalho e reconquistar a sua credibilidade perante o grupo de professores que o elegeu.

Acreditamos que quando desempenhamos um papel de educador dentro da sala de aula, ou fora dela, devemos ter clareza da amplitude e da responsabilidade que nos cabe. No contexto de uma sociedade que produz desigualdade e que se faz representar por um Estado para o qual a educação deva formar cidadãos adaptados e conformados aos mecanismos de exploração existentes, a existência de democracia e autonomia no interior da escola possibilita a construção de uma pedagogia alternativa que aponte para a necessidade de romper com a fórmula alienante imposta pela via externa. Porém, a relação não é automática: a existência da autonomia não garante por si só a construção de uma pedagogia alternativa, mas sem ela temos certeza de que jamais atingiremos tal objetivo.

Por fim, defendemos uma escola pública realmente democrática, capaz de oferecer aos seus alunos condições para se apropriarem dos conhecimentos social e historicamente construídos pela humanidade, como uma das condições fundamentais para a formação de uma sociedade justa, solidária e fraterna.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria Isabel de. Os professores diante das reformas educacionais: Sujeitos ou meros executores? **Revista de educação da APEOESP: Progressão continuada ou aprovação automática?** nº.13, abril de 2001.

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

AMBROSETTI, Neusa Banhara. **Ciclo Básico: O Professor da Escola Pública Paulista frente a uma Proposta de Mudança.** Dissertação de mestrado apresentada na PUC de São Paulo em 1989, p. 23.

APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). **BOLETIM CR/RR. nº**.1, março/2006.

APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). **Caderno de Formação.** nº. zero, 1998, p. 1-8.

APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). **Encarte sobre plano de Carreira,** distribuído nas escolas no primeiro semestre de 2006.

ARCARY, Valério. Cinco Observações sobre a Crise da Educação Pública para uma Estratégia Revolucionária. **Caderno de Debates**, Instituto Latino Americano de Estudos Sócio-Econômicos. ILAESE, 2005, p. 47

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In. FERREIRA, Naura Silva Carapeto; AGUIAR, Mariza Ângela da Silva, (orgs): **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos.** 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.

BORGES, Zacarias Pereira. **Política e Educação: análise de uma perspectiva partidária**. Campinas: Hortograph, 2002.

BORÓN, Atílio. A Sociedade Civil Depois do Dilúvio Neoliberal. In: SADER, Emir (org.). **Pós-Liberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz & Terra, 2000.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil. Para uma nova interpretação da América latina.** São Paulo: Editora 34, 1996.

BRUNO, Lúcia. Reestruturação Capitalista e Estado Nacional. In OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T.. **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** 2ª Ed., Belo Horizonte: Autentica, 2001.

CAMARGO, R. B.. **Gestão Democrática e Nova Qualidade de Ensino: O Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da cidade de São**

Paulo (1989-1992). Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-graduação da FEUSP em 1997.

CARDOZO, Marcel Fernando Inácio. **O Professor Coordenador: Um Estudo Sobre a Identidade**. Dissertação de Mestrado – Psicologia da Educação. PUC/SP. 2006

CATANI, Fernando Mendes e GUTIERREZ, Gustavo Luis. Participação e Gestão Escolar: Conceito e Pontecialidades. In: FERREIRA, Naura Silva Carapeto; AGUIAR, Mariza Ângela da Silva, (orgs): **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos.** 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.

CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). **Retrato da Escola 3 – A realidade sem retoques da educação do Brasil,** p.6, disponível em: <www.cnte.org.br>, Acesso em: 11/12/2006.

CHALITA, Gabriel. Entrevista concedida à revista **Diretores** sob o título A Escola é a Cara do Diretor: A Voz das Escolas. p.3-5, São Paulo: Ed. Segmento, s/d.

CUNHA, M. I.. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In; CUNHA, M. I; ILMA, P.A; VEIGA M. (org.). **Desmistificando a Profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1999. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. p.67-80.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social e participativa.** 3ª edição, São Paulo: Cortez, 1996.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. e FERNANDES, M. J.. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo. *In*: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 8, 2006. (CD-Rom), RECIFE, PE, 2006.

DRAIBE, Sonia. As Políticas Sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. In: **Revista da USP**, mar./ 1993.

ENGUITA, Mariano F.. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, 1991.

ESTATÍSTICAS DOS PROFESSORES NO BRASIL / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – 2. ed. – Brasília : Inep, 2004.
46 páginas. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{EE8D1C64-3C24-4A1B-9B37-53CC0C1120B2}_ESTAT_PROFESSORES_BRASIL.pdf>, acesso em: 23/11/2006

ESTEVE, J.M.. Mudanças sociais e funções docentes. In: NÓVOa, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1999

FERNANDES, Fabiana Silva. **Planejamento Educacional: conceitos definições e mudanças**. Recompilando e relendo as concepções latino-americanas da década de 1980 e início de 1990. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, 2006

FERNANDES, Maria José S. **Problematizando o Trabalho do Professor Coordenador Pedagógico Nas Escolas Públicas Paulistas.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Mariza Ângela da Silva, (org). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos.** 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985),** São Paulo: Terras do Sonhar/Edições Pulsar, 2006

FONSECA, Dirce Mendes da. Gestão e Educação. In: FONSECA, Dirce Mendes da (org). **Administração Educacional: Um Compromisso Democrático.** Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas/SP: Papirus, 1994.

GARCIA, Marisa. **Coordenação Pedagógica: Ação, Interação, Transformação.** Dissertação de Mestrado, PUC/SP. São Paulo, 1995.

GADOTTI, Moacir, **A Escola Cidadã,** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina . **Formação de Professores e Carreira: Problemas e Movimentos de Renovação**. Coleção Formação de Professores. 2ª ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na Escola: Artes e ofícios da participação coletiva.** Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 5ª edição, Campinas/SP: Papirus, 1998.

HYPOLITO, Álvaro Moreira . Trabalho Docente e Profissionalização: Sonho Prometido ou Sonho Negado. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Izabel da (Org). **Desmistificando a profissionalização Docente**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas/SP: Papirus, 1999.

IBTISAM Abu–Duhou. **Uma Gestão mais autônoma das Escolas**. Brasília: Editora Unesco, 2002.

IANNI, Octavio. **A Sociedade Global**. 3ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

KUENZER, A.Z.. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrante. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, ano XX, n 69, p.1163-183, 1999

LACERDA, Maria Carmelita. **Configuração da percepção do supervisor educacional em relação ao papel social e político que ele exerce junto aos professores: um estudo das representações do supervisor escolar**. Dissertação de Mestrado. Supervisão Escolar. UNICAMP, 1983, 173 f.

LEITE-CORTINA, Roseana, Burocracia e educação: o diretor de escola no Estado de São Paulo. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial?UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 1999.

LÜCK, Heloísa. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática** (2002). Disponível em: <www.uol.com.br/novaescola/gestao_escolar/_estao_escolar.htm.>, acesso em: 12/02/2006.

LÜDKE Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 25, nº. 89, 2004.

LOURENCETTI, G.C. **Mudanças Sócias e Reformas Educacionais: repercussões no trabalho docente.**. Tese de Doutoramento em Educação. FCLAR, 2004.

MARIN, A.J. e SAMPAIO, M.M.F. Precarização do Trabalho Docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educação e Sociedade**. Vol. 25, nº. 89, Campinas, set./dez. 2004.

MARQUES, Waldemar. **Escola Padrão**: **acertos e equívocos de uma política educacional.** Campinas: UNICAMP, 1997. 230 p. Doutorado (Administração e Supervisão Educacional) UNICAMP.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Gestão Educacional – os desafios do cotidiano escolar. In. Ferreira, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Ângela da Silva (org.). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos.** 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.

MELLO, Guiomar Namo de. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 1998.

MOONEY, Edmund. **Princípios de La Organización**. Lisboa: Editora Lisboa/ São Paulo: FGV, 1978.

NEUBAUER, Rose. Descentralização da Educação no Estado de São Paulo. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (org). **Descentralização da Educação: Novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: FUNDAP, Cortez, 1999.

NUNES, Eliana. Magistério: Profissão Insalubre**. Revista Alternativa na Educação.** São Paulo, 2003, p. 27-29.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, nº. 89, 2004.

_____. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e eqüidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T.. **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** 2ª edição, Belo Horizonte: Autentica, 2001.

_____.A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In. FERREIRA, Naura Silva Carapeto; AGUIAR, Maria Ângela da Silva (org.). In: **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos.** 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (org). **Gestão Financiamento e Direito à Educação;Análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001**.**

OCTAVIO, Ianni. **A Sociedade Global**. 3ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

PARO**,** V. H.. **Administração escolar**: Introdução crítica. 4º ed., São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1990.

_____ . O principio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R.P.de; ADRIÃO, Theresa (org). **Gestão Financiamento e Direito à Educação: Análise da LDB e da Constituição Federal.** 2ª edição, São Paulo: Xamã, 2002**.**

_____ . **Gestão Democrática da escola pública.** São Paulo: Ática**,** 3ª edição, 2000.

POLIZEL, Fátima Aparecida Palotti. **Práticas Pedagógicas do/a Professor/a Coordenador/a no Contexto da Política Educacional Paulista: 1995-2002**.. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Tecnologia Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2003, 157 f.

REVISTA ALTERNATIVA NA EDUCAÇÃO. Revista da Oposição Alternativa da APEOESP, Ano I, nº. 1, nov./2003.

ROMAN, Marcelo Domingues. **O Professor Coordenador Pedagógico e o Cotidiano Escolar: Um Estudo de Caso Etnográfico.** Dissertação de Mestrado: Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. São Paulo: Universidade de São Paulo / Instituto de Psicologia, 2001.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, nº. 89, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1997.

---------- . A supervisão educacional em perspectiva histórica: a função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3.ed. , São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas**.** In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial a as Políticas Educacionais**. 3ª edição, São Paulo: Editora Cortez, 1998

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Gestão Escolar Compartilhada: Democracia ou descompromisso?** São Paulo: Xamã, 2001.

TORRES, Rosa Maria**.** Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**.** In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial a as Políticas Educacionais.** 3ª edição, São Paulo: Editora Cortez, 2000.

UNESCO. **Perfil dos Professores brasileiros: o que fazem o que pensam o que almejam...** São Paulo: Moderna, 2004.

UNESCO. **RECOMENDAÇÃO RELATIVA À CONDIÇÃO DOCENTE** - Aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente. Paris, 5 de Outubro de 1966. Páginas 27 e 28.

LEGISLAÇÃO

SÃO PAULO, Estado de. **Estatuto do Magistério**. Lei Complementar nº. 444, de 27 de dezembro de 1985.

SÃO PAULO, Estado de. Lei Complementar nº. 836/97. São Paulo: SE/CENP, 1997. Volume XLIV, página 28.

ANEXO A

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

Este questionário tem por finalidade levantar subsídios que serão posteriormente tabulados em uma pesquisa de Mestrado realizada na UNESP – Araraquara que analisa a percepção dos professores da Rede Pública Estadual Paulista sobre o trabalho do Professor Coordenador.

Ele está dividido em duas partes. A primeira parte refere-se a você Professor Coordenador, que está colaborando com esta pesquisa; já a segunda parte diz respeito à sua visão sobre seu próprio trabalho. Agradeço sua colaboração e esclareço que todas as respostas serão sigilosas.

Identificação pessoal

1) Sexo:
   a) masculino
   b) feminino

2) Idade
   a) até 25 ano
   b) de 26 a 30 anos
   c) de 31 a 35 anos
   d) de 36 a 40 anos
   e) 41 ou mais

3) Há quantos anos você trabalha na área da Educação?
   a) menos de 5 anos
   b) até 10 anos
   c) até 15 anos
   d) até 20 anos
   e) mais de 20 anos

4) Há quantos anos você trabalha nesta escola

a) menos de 5 anos
b) até 10 anos
c) até 15 anos
d) até 20 anos
e) mais de 20 anos

5) Qual é a sua situação funcional **nesta** escola?

a) Titular
b) ACT

6) Na sua escola tem classes/série de:
1ª a 4ª série ( ) 5ª a 8ª regular ( ) 5ª a 8ª suplência ( ) Ensino Médio regular ( )
Ensino Médio Suplência ( )

7) Esta questão tem por finalidade levantar subsídios para a construção/delimitação do real trabalho do Professor Coordenador Pedagógico das escolas públicas paulista. Sua resposta, entre outras, dará confiabilidade a pesquisa.

"Na sua vivência como Professor Coordenador Pedagógico, quais têm sido as dificuldades enfrentadas no cotidiano que dificultam sua atuação na escola?" fale um pouco sobre elas.

ANEXO B

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

Este questionário tem por finalidade levantar subsídios que serão posteriormente tabulados em uma pesquisa de Mestrado realizada na UNESP – Araraquara que analisa a percepção dos professores da Rede Pública Paulista sobre o trabalho do Professor Coordenador.

Ele está dividido em duas partes. A primeira parte refere-se a você professor que está colaborando com esta pesquisa; já a segunda parte diz respeito à sua visão sobre o trabalho do Professor Coordenador. Agradeço sua colaboração e esclareço que todas as respostas serão sigilosas.

Identificação pessoal

1) Sexo:
   a) masculino
   b) feminino

2) Idade
   a) até 25 ano
   b) de 26 a 30 anos
   c) de 31 a 35 anos
   d) de 36 a 40 anos
   e) 41 ou mais

3) Há quantos anos você trabalha na área da Educação?
   f) menos de 5 anos
   g) até 10 anos
   h) até 15 anos
   i) até 20 anos
   j) mais de 20 anos

4) Há quantos anos você trabalha nesta escola

a) menos de 5 anos
f) até 10 anos
g) até 15 anos
h) até 20 anos
i) mais de 20 anos

5) Qual é a sua situação funcional **nesta** escola?

c) Titular
d) ACT

6) Na sua escola tem classes/série de:

1ª a 4ª série ( ) 5ª a 8ª regular ( ) 5ª a 8ª suplência ( ) Ensino Médio regular ( ) Ensino Médio suplência ( )

7) Indique com qual periodicidade você realiza as seguintes ações:

	Muitas vezes	Regular-mente	Poucas vezes	Nunca
01. Implementa os projetos desenvolvidos pela SEE na Escola, sem consultar a necessidade e ou interesse do mesmo, pela equipe de professores.				
02. Implementa os projetos desenvolvidos pela SEE adequando-os às características da Escola.				
03. Estimula a equipe de professores na construção de Projetos específicos e de interesse para a escola				
04. Cria espaço nos HTPC para socializar as orientações que recebeu na condição de multiplicador nas capacitações da DE.				
05. Cria espaço nos HTPC para socializar as orientações que os professores receberam na condição de multiplicadores nas capacitações da DE.				
06. Utiliza do HTPC para repassar recados, avisos, ou assuntos não pertinentes à questões de ordem Pedagógica.				
07. Cria momentos coletivos para a reflexão/construção/reconstrução da Proposta Pedagógica da Escola.				
08. Propicia a troca de experiências entre os professores de diferentes disciplinas, visando aprimorar a prática pedagógica.				
09. Orienta os professores com o objetivo de garantir o planejamento adequado das aulas				
10. Auxilia os professores na utilização de recursos didáticos e na apropriação de novas metodologias				

11. Revê os Planos de Ensino das disciplinas, sugerindo, adequações quanto às necessidades e dificuldades dos alunos.				
12. Planeja com o conjunto dos professores, estratégias diferenciadas para avaliar o rendimento dos alunos.				
13. Organiza com o conjunto de professores, o planejamento e o desenvolvimento das atividades de reforço.				
14. Assessora os professores na busca de novas maneiras de lidar com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem				
16. Faz elogios aos professores quando um deles revela esforços para motivar os alunos a aprender.				
17. Sensibiliza e auxilia a equipe escolar para a solução rápida dos problemas do cotidiano.				
18. Reflete em conjunto com os professores, sobre os problemas que decorrem da relação professor/aluno, procurando alternativas para enfrentá-los.				
19. Busca a cooperação dos professores para estabelecer relações harmoniosas entre os diferentes segmentos da comunidade escolar.				
20. Por iniciativa própria, mantêm contato com os pais visando à colaboração destes no acompanhamento e controle da freqüência e do rendimento dos alunos.				
21. Por iniciativa própria, organiza atividades que busca conscientizar a Comunidade escolar sobre questões relativas à formação do individuo (drogas, violência, desemprego) e que interferem no processo ensino- aprendizagem				

22. Por iniciativa própria, percorre as salas de aulas, com o objetivo de verificar possíveis necessidades de professores e alunos.				
23. Exerce funções que não lhe são pertinentes				
24. Tem autonomia profissional em relação ao Diretor da Escola.				