

MARCOS NOGUEIRA DE LIMA

**O PROFESSOR COORDENADOR NA REDE OFICIAL DE
ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO: UM ESTUDO SOBRE A
(RE)CONSTRUÇÃO DE SUA AÇÃO PELO COTIDIANO**



ARARAQUARA – S.P.
2009

MARCOS NOGUEIRA DE LIMA

**O PROFESSOR COORDENADOR NA REDE OFICIAL DE
ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO: UM ESTUDO SOBRE A
(RE)CONSTRUÇÃO DE SUA AÇÃO PELO COTIDIANO**

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

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini

ARARAQUARA – S.P.
2009

Lima, Marcos Nogueira de

O professor coordenador da rede oficial de ensino do estado de São Paulo: um estudo sobre a (re)construção de sua ação pelo cotidiano / Marcos Nogueira de Lima – 2009

92 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

1. ORIENTADOR: JOÃO AUGUSTO GENTILINI

1. Educação -- São Paulo (Estado). 2. Professores. 3. Legislação.
I. Título.

MARCOS NOGUEIRA DE LIMA

**O PROFESSOR COORDENADOR NA REDE OFICIAL DE
ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO: UM ESTUDO SOBRE A
(RE)CONSTRUÇÃO DE SUA AÇÃO PELO COTIDIANO**

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

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini

Bolsa: Programa Bolsa Mestrado – Governo de São Paulo

Data da Aprovação: 18/06/2009

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: João Augusto Gentilini - Doutor
Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: José Vaidergorn - Doutor
Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Ângela Maria Montes Peral Valente - Doutora
Fundação de Ensino Octávio Bastos - FEOB

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

Àqueles que estiveram do meu lado em algum momento da minha vida, acreditando na minha capacidade, principalmente a Marcos Fernando, companheiro sempre presente, à Mariana, minha filha, como forma de incentivo a seu futuro acadêmico e à Maria José e José Gabriel, meu pais, que sempre me incentivaram ao estudo.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. João Augusto Gentilini, orientador desta pesquisa, pela paciência, ajuda sempre pontual e pela confiança.

À Maria Cristina Marcon de Carvalho, Claudionéia Aparecida Fontana e Maria Inês Cristovan Madrini, pela ajuda incondicional

À Profa. Ms. Ellen Rose Bentley por acreditar no meu potencial.

Aos Professores-Coordenadores, Diretores e todos da Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista que contribuíram para que este trabalho fosse concretizado.

Aos Professores-Coordenadores da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista: Ademar, André Massan, André Molnar, Ângela, Arislane, Claudionéia, Érika, Fernanda, Gyslaine, Indira, Lucivânia, Mabel, Marlene, Rosângela, Rosi, Sofia, Solange e Wladimir, pelo apoio e contribuições.

Ao apoio financeiro recebido do governo do Estado de São Paulo por meio do Programa Bolsa Mestrado

RESUMO

A presente pesquisa sob o título “O Professor Coordenador na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo: um estudo sobre a (re)construção de sua ação pelo cotidiano” tem como objetivo estudar os fatores que levam o professor coordenador a se distanciar das atribuições instituídas por lei referentes a sua função. O foco de estudo são os profissionais da Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista. Para que o estudo fosse realizado foi analisada a literatura que trata sobre este profissional, bem como análise da legislação que instituiu a função “Professor Coordenador” na rede pública estadual de ensino e as leis vigentes. Foi construída uma fundamentação teórica no que tange à representação social, ao estudo do cotidiano e a prática profissional em detrimento dos fatores que impossibilitam a efetivação de uma identidade própria. Foram realizadas entrevistas com professores coordenadores, docentes e diretores de escola pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista, com a finalidade de identificar esses fatores e refletir sobre as possibilidades de mudanças. Pretende-se, assim, a concretização de uma proposta de discussão acerca dos caminhos que levam à efetivação de uma identidade para a função de Professor Coordenador.

Palavras – chave: Professor Coordenador; Cotidiano; Educação – São Paulo (Estado); Legislação

ABSTRACT

This research under the title "Coordinator Teacher in the Official System of Education of the State of São Paulo: a study on the (re) construction of its action by the daily" aims to study the factors that lead to the coordinator teacher of distance functions introduced by law relating to his office. The focus of study is the professionals of the Administration of Education of the Region of São João da Boa Vista. For the study to be conducted was analysed the literature what discusses this professional and was made an analysis of the legislation that established the function "Coordinator Teacher" in the state public education and the present laws. It was built a theoretical foundation in terms of social representation, the study of everyday life and professional practice to the detriment of the factors that make it impossible to accomplish a specific identity. Interviews were conducted with forty-three teacher's coordinators, fifty teachers and ten directors from schools. We used also, four questions in a questionnaire applied before the new legislation, which was conducted with two hundred and thirty teachers, belonging to the Regional Directory of Education of São João da Boa Vista, which will be analyzed in order to identify these factors and reflect on the possibilities for change. It intends, therefore, the realization of a proposal for discussion about the ways that lead to the realization of an identity for the role of Coordinator Teacher.

Key-words: Coordinator Teacher; Daily Life; Education - São Paulo (State); Legislation

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Professores em relação ao conhecimento da então Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo (%)	48
Tabela 2	Professores em relação ao desvio de função do Professor Coordenador (%)	49
Tabela 3	Professores em relação à dificuldade de trabalho do Professor Coordenador (%)	49
Tabela 4A	Docentes e PCs em relação ao acesso à função de Professor Coordenador, identificando facilidades no trabalho, decorrentes da forma de acesso – Facilitadores (%)	49
Tabela 4B	Professores em relação ao acesso à função de Professor Coordenador, identificando facilidades e dificuldades no trabalho, decorrentes da forma de acesso – Dificultadores (%)	50
Tabela 5	Professores quanto a sua formação (%)	51
Tabela 6	Professores segundo o Tempo de Magistério (%)	52
Tabela 7	Como os Professores classificam a ação do Professor Coordenador de sua escola (%)	52
Tabela 8	Professores quanto à forma de acesso à função de Professor Coordenador (%)	53
Tabela 9	Professores quanto frequência que solicita ajuda ao Professor Coordenador (%)	53
Tabela 10	Professores quanto às contribuições do Professor Coordenador referente à metodologia de trabalho na sua área (%)	54
Tabela 11	Professores quanto à necessidade de o Professor Coordenador possuir formação em Pedagogia (%)	54
Tabela 12	Diretores quanto a tempo de magistério (%)	54
Tabela 13	Diretores quanto à necessidade de o Professor Coordenador possuir formação em Pedagogia (%)	54
Tabela 14	Diretores quanto a forma de acesso à função de Professor Coordenador (%)	56
Tabela 15	Diretores quanto ao que consideram essencial para o trabalho do Professor Coordenador (%)	56
Tabela 16	Como os diretores classificam a ação do Professor Coordenador de sua escola (%)	57
Tabela 17	Professores Coordenadores que possuem Curso de Pedagogia (%)	60
Tabela 18	Professores Coordenadores em relação à necessidade do Curso de Pedagogia (%)	60
Tabela 19	Professores Coordenadores em relação a uma formação específica para exercer a função (%)	62
Tabela 20	Professores Coordenadores segundo a sua formação Superior (Licenciatura Plena) (%)	62
Tabela 21	Professores Coordenadores em relação às condições objetivas de trabalho oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) (%)	62
Tabela 22	Professores Coordenadores em relação a sua capacidade para exercer a função (%)	63
Tabela 23	Principal Desafio para o Professor Coordenador (%)	64
Tabela 24	Professores Coordenadores em relação à educação continuada do Professor de sala de aula (%)	64

Tabela 25	Temas que mais aparecem nos HTPCs (%)	65
Tabela 26	Professores Coordenadores em relação ao exercício de atividades que excedem o rol de funções (%)	66
Tabela 27	Professores Coordenadores em relação aos pedidos de ajuda que a Direção, Vice-Direção e Secretaria da Escola para atividades que não fazem parte do seu rol de funções (%)	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Idade dos Professores Coordenadores	59
Figura 2	Professores Coordenadores quanto ao Tempo de Magistério na Rede Oficial do Estado de São Paulo	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APASE	Associação Paulista dos Supervisores de Ensino
CB	Ciclo Básico
CENP	Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas
ENEM	Exame Nacional de Cursos; O Exame Nacional do Ensino Médio
ETI	Escola de Tempo Integral
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC-USAID	Ministério da Educação e Cultura - United States Agency for International Development
PABAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PC	Professor Coordenador
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
RES	Resolução
SE	Secretaria da Educação
SEE/SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO	14
1. UMA BREVE HISTÓRIA DA FUNÇÃO PROFESSOR COORDENADOR NA REDE OFICIAL DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO	17
1.1 – Um olhar na formação do Professor Coordenador	18
1.2 – Da Escola Padrão ao cenário atual	22
1.3 – O Professor Coordenador e a implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo	26
1.4 – Comparando as últimas legislações: perfil e forma de acesso do Professor Coordenador	28
2. O PROFESSOR COORDENADOR EM BUSCA DE SUA IDENTIDADE – DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	33
2.1 – Contribuições da representação social	34
2.2 – Representações sociais, identidade e profissionalização	35
2.3 – O fazer cotidiano do Professor Coordenador	37
2.4 – Das políticas educacionais e seu impacto no cotidiano escolar	39
3. ANALISADO O COTIDIANO DO PROFESSOR COORDENADOR A PARTIR DO ESTUDO DE CASO DA DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA	45
3.1 - Análise dos dados obtidos	47
3.1.1 - Questionários com professores (antes da nova legislação)	48
3.1.1.1 - Características levantadas com o questionário aplicado antes da nova legislação (Anexo A)	48
3.1.1.2 - Questionário a docentes que atuam na sala de aulas (Anexo B)	51
3.1.1.3 – Questionário para Diretores de Escola (Anexo C)	54
3.1.1.4 – Questionários aplicado para Professores Coordenadores (Anexo D)	58
3.2 – Impacto da Implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS	80
ANEXOS	87
ANEXO A - Questionário aplicado em Março de 2007, ainda na vigência da Resolução	88

SE no. 66/2006	
ANEXO B - Questionário destinada a Professores que atuam na rede oficial do estado de São Paulo, jurisdição da Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista	89
ANEXO C - Questionário destinada a Diretores de Escola que atuam na rede oficial do estado de São Paulo, jurisdição da Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista	90
ANEXO D - Questionário destinada a Professores Coordenadores que atuam na rede oficial do estado de São Paulo, jurisdição da Diretoria de ensino da Região de São João da Boa Vista.....	91

.

INTRODUÇÃO

O objeto desta dissertação, o Professor Coordenador, tem sido um dos atores mais discutidos no âmbito da escola, uma vez que seu trabalho está em constante (re)construção, a partir de diretrizes e políticas educacionais dos diversos governos.

Discutir a problemática do Professor Coordenador da Rede Oficial de Ensino do Estado do Estado de Paulo não é tarefa fácil, dada a dimensão da rede e as peculiaridades da função. Mas nosso objetivo é levantar subsídios para que a discussão da prática deste profissional seja um ponto de partida para uma reflexão dos atores envolvidos. Sem a devida reflexão crítica, diz Nóvoa (1992), o “efeito moda não passa de uma opção preguiçosa, pois é a reflexão sobre a experiência que é formadora, não a experiência por si só”. A necessidade que ela seja sistemática, continuada e, sobretudo, coletiva é indispensável para que dela surjam efeitos práticos. Ainda segundo o autor, “a articulação entre teoria e prática só funciona se não houver divisão de tarefas e todos se sentirem responsáveis por facilitar essa relação entre os dois campos.”

Nosso interesse pelo tema “Professor Coordenador na Rede Oficial de Ensino de São Paulo” nasceu do trabalho direto com esse profissional. Ingressamos na rede oficial de Ensino do Estado de São Paulo há pouco mais de quatro anos, como Supervisor de Ensino efetivo. Anteriormente, quando lecionamos, e trabalhamos em cargos de direção e supervisão no estado de Minas Gerais, e as diferenças em relação ao Professor Coordenador nos chamaram a atenção, a começar pela própria nomenclatura da função que em Minas recebe o nome de “Supervisor Pedagógico”, depois pela forma de acesso, que antes, em São Paulo, era escolhido pelo Conselho de Escola e hoje pelo Diretor de Escola e Supervisor de Ensino, sendo que em Minas Gerais ele é um cargo atribuído por concurso público. Quanto às funções em Minas Gerais, o Professor Coordenador tem funções pedagógicas no âmbito da Unidade Escolar, e em São Paulo ele assume também a função de articulador das Diretrizes e Políticas Educacionais.

A partir desta curiosidade natural de situar profissionalmente e de (re)construir uma identidade profissional na nova função, designado pelo Dirigente Regional de Ensino para atuar na Coordenação da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista, onde desenvolvemos capacitações para o Professor Coordenador das Unidades Escolares, nasceu o interesse em estudar este profissional.

Deste trabalho junto aos Professores Coordenadores, percebemos a inquietação existente entre os docentes que ocupam esta função, demonstrando toda angústia pela divergência entre a sua função instituída e a prática cotidiana da escola. Ouvimos muitas queixas, presenciamos alguns pedidos de cessação da designação quando percebiam que a prática estabelecida no cotidiano da escola não satisfazia seus ideais.

Percebemos a existência de uma cultura organizacional nas escolas com tendência ao burocrático e ao administrativo, muitas vezes deixando o pedagógico em segundo plano, dificultando o trabalho do Professor Coordenador. Outra observação era quanto à dificuldade desse profissional de transitar entre as diferentes formas de poder existentes no âmbito da escola. Difícil tarefa de agradar diretor, vice-diretor, professor, alunos.

A falta de autonomia para um trabalho adequado nos chamou a atenção: se a identidade constitui, segundo Nóvoa (1992), a maneira de ser e de estar numa profissão, construída numa história de vida e no exercício profissional, pode-se identificar no caso do Professor Coordenador, uma crise de identidade, e uma dificuldade de se estabelecer a relação de sua verdadeira função no cotidiano escolar.

Com a facilidade de acesso e um bom relacionamento entre o grupo de Professores Coordenadores da Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista, disponibilizamo-nos a levantar subsídios para que o grupo pudesse discutir sua função, mas com embasamento em uma pesquisa sobre o Professor Coordenador.

A metodologia utilizada foi a de revisão bibliográfica, com a finalidade de se fazer um breve histórico da função do Professor Coordenador, uma vez que esse levantamento histórico já foi realizado por outros autores, bem como análise de documentos oficiais (leis, decretos, resoluções), e também uma pesquisa de campo, utilizando para coleta de dados a aplicação de questionário com questões fechadas para quarenta e três (43) Professores Coordenadores, cinquenta (50) Professores e dez (10) Diretores de Escola. Utilizou-se também, quatro (4) questões de um questionário aplicado anterior à nova legislação, que foi realizado com duzentos e trinta (230) professores, pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista. Objetivamos com este procedimento individual e sem identificação, obter a visão do trabalho do Professor Coordenador, por ele próprio, por seus pares e por sua chefia direta.

No primeiro capítulo, denominado *Uma breve história da função de Professor Coordenador na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo*, procuramos descrever como a função foi instituída e as principais mudanças que ocorreram decorrente da publicação de novas legislações e das mudanças de governo, dando ênfase a formação deste do Professor

Coordenador, fazendo uma análise de como a exigência do curso de pedagogia impactou através da legislação na forma de acesso à função.

No segundo capítulo, denominado *O Professor Coordenador em busca da identidade do Professor Coordenador – Da representação social às políticas educacionais*, procuramos levantar um referencial teórico sobre a representação social, e a partir desta propor duas categorias de análise: a identidade e a profissionalização. O capítulo faz também, uma análise do fazer cotidiano do Professor Coordenador, objetivamos teorizar a prática do profissional em detrimento de fatores que impossibilitam a construção de uma identidade efetiva, reportando-o a mero implementador das propostas e diretrizes dos órgãos superiores, onde culminamos com uma visão das políticas educacionais propostas pela macroestrutura e seu impacto no cotidiano escolar da microestrutura.

O terceiro capítulo, intitulado *Analizando o cotidiano do Professor Coordenador a partir do estudo de caso da Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista*, analisamos os dados levantados através das entrevistas, e contrapomos com as representações de formação do professor, implantação das Propostas Curriculares do Estado de São Paulo e a acomodação pelas unidades escolares sobre as propostas de implementação de mudanças advindas da macroestrutura.

Finalizando, teceremos as *considerações finais* sobre a o papel do Professor Coordenador, com vista à sua prática cotidiana, diante da implementação das Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, como figura atuante na implantação das mesmas.

Capítulo 1

UMA BREVE HISTÓRIA DA FUNÇÃO DE PROFESSOR COORDENADOR NA REDE OFICIAL DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Durante o trabalho de pesquisa deparamo-nos com vários autores utilizando em suas pesquisas e trabalhos a denominação Professor Coordenador Pedagógico (PCP), termo utilizado inclusive no cotidiano das escolas. Para fins de nomeação deste profissional, faremos uso do termo descrito na legislação vigente, isto é, a denominação “Professor Coordenador”.

Antes de iniciarmos um histórico sobre a função do Professor Coordenador na rede oficial de ensino do Estado de São Paulo, cabe-nos fazer uma distinção entre cargo e função. Segundo Meirelles (1997), o *cargo público* seria o lugar instituído na organização do serviço público, com denominação própria, atribuições e responsabilidades específicas e com remuneração correspondente, para ser provido e exercido por um titular, enquanto que a *função* seria a atribuição ou o conjunto de atribuições que a Administração confere a cada categoria profissional ou comete individualmente a determinados servidores para a execução de serviços eventuais.

Assim, depreende-se que todo cargo tem função, mas poderá haver função sem cargo. Tal afirmação se torna importante, na medida em que a análise recaia sobre a atuação do Professor Coordenador.

Esta função recebeu várias denominações no decorrer da história da administração da educação. Mas é consenso entre os pesquisadores a vinculação do surgimento da função coordenação ao campo da supervisão escolar, como percebemos em extensa pesquisa desenvolvida por Duarte (2007).

A supervisão de ensino é citada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Federal nº. 4024/61, mas não deixa claro o limite de atuação entre o supervisor e o inspetor, que somente viria a acontecer, de acordo com Quaglio (1989) em 1974 com a extinção da função do inspetor.

O papel de destaque da supervisão de ensino, analisado em Duarte (2007), se dá em função do seu elemento de mediação entre as instâncias hierarquicamente opostas. Com o

surgimento da supervisão educacional nos Estados Unidos, a mesma é delimitada através de um modelo empresarial, objetivando a fiscalização do cumprimento da legislação vigente.

Um acordo de cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos, que recebe o nome de PABAE (Programa de Assistência Brasileira-Americana ao Ensino Elementar), fechado em 1957, é responsável pela formação da primeira turma de supervisores escolares, objetivando a atuação junto ao ensino primário e ao preparo do professor leigo. Garcia (1995) deixa claro em seus registros os objetivos do PABAE:

Surgidos no final da década de 50, os cursos de formação de supervisores tomaram impulso ao longo dos anos sessenta. Após o movimento de 64, os acordos de assistência e cooperação técnica com o governo americano para o campo da educação, que já existiam anteriormente, se estreitaram e ampliaram sua escala de atuação. Esse processo se enquadra num projeto mais amplo de reformulação da educação brasileira e de definição da LDB, cujos acordos são os MEC-USAID. (GARCIA, 1995, p. 36).

Entre os elementos da função, o da fiscalização foi muito marcante neste momento, o que podemos perceber na fala de Garcia:

Reservou-se ao agente deste processo – o Supervisor de Ensino – 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 da Supervisão. O Supervisor atuava no interior da escola menos como parceiro do processo pedagógico e mais como elemento de controle e fiscalização. (GARCIA, 1995, p. 40).

1.1 - Um olhar na formação do Professor Coordenador

Esta visão tecnicista favoreceu o surgimento de cargos dos chamados especialistas de educação, que seriam formados nos cursos de Pedagogia. Duarte (2007), mostra que o Coordenador Pedagógico surge na forma inicial de Assistente Pedagógico nos cursos de especialização agrícola, sendo revisto somente após a promulgação do Parecer MEC nº. 252/69, e da Resolução MEC nº. 2/69 que operacionalizou a Reforma do Ensino Superior, onde foram reorganizados os cursos de Pedagogia. Garcia (1995) mostra a estruturação do curso de Pedagogia e suas habilitações voltadas para a Orientação, Supervisão e Administração Escolar, constituindo assim o perfil dos profissionais da área.

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

As habilitações visavam à formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, demandando profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo Curso de Pedagogia, então reestruturado exatamente para atender a essa demanda.

[...] Trata-se, em suma, daquilo que estou denominando “concepção produtivista de educação” que, impulsionada pela “teoria do capital humano” formulada nos anos 50 do século XX, se tornou dominante no país a partir do final da década de 1960 permanecendo hegemônica até os dias de hoje. (SAVIANI, 2007, p.121).

Este momento de transformações para o curso de Pedagogia é bastante consistente para o processo de identificação do pedagogo no cotidiano escolar.

Os Coordenadores Pedagógicos, em 1970, são introduzidos no Estado de São Paulo, para atuar junto aos professores a fim de garantir a implantação das diretrizes curriculares da época, imbuídos do caráter de pedagogos no âmbito da escola.

Cardozo (2006) faz um levantamento da legislação que regulamentava a figura do Professor Coordenador no Estado de São Paulo, neste período.

Na Lei Complementar nº. 114, em 1974, que aprovava o Estatuto do Magistério, enquadrando-se nas legislações federais e, em especial, o parecer do Conselho Federal de Educação nº. 252/1969 e na Resolução nº. 002/1969 era regulamentada a função dos Coordenadores Pedagógicos. Também em 1978, com a Lei Complementar nº. 201, de 09/11/1978, e depois com a Lei Complementar nº. 444 de 1985 era garantida a função de Professor Coordenador. Estes foram os últimos documentos expedidos pelo Governo do Estado de São Paulo.

Segundo pesquisas realizadas por Garcia (1995), o exercício desse especialista iniciou-se em 1971, em atendimento à regulamentação federal, mas essa função desapareceu gradativamente das escolas, em consequência das políticas educacionais adotadas.

Logo após a queda do Regime Militar, e em decorrência da vitória da oposição em vários estados e prefeituras, constituiu-se um conjunto de condições para que uma nova ordem educacional se estabelecesse.

A presença de educadores nos órgãos centrais, aliada a mobilização geral que se instaurou no país no período posterior às ditaduras militares, favoreceu a instalação de um amplo processo de reformulações curriculares que foram acompanhadas por diferentes ações para a educação em serviço dos profissionais da área, sobretudo os professores. (CHRISTOV, 2001, p. 106).

No Estado de São Paulo, a Lei Complementar nº. 114, de 13 de novembro de 1974, e depois a Lei Complementar nº. 201, de 09 de novembro de 1978 instituíam um Coordenador Pedagógico para cada unidade escolar, com a exigência de que tenha formação em Pedagogia, preferencialmente com habilitação em Supervisão Escolar, e com cinco anos de experiência docente. Nas leis, observamos que poderá haver um Professor Coordenador de áreas do Currículo Pleno, habilitado com licenciatura plena numa das disciplinas da área onde deveria atuar e três anos de experiência docente.

Esse Professor Coordenador era o elemento que articulava o trabalho dos professores de determinada área do conhecimento, e sua designação se dava de acordo com as peculiaridades da escola. A legislação é clara quando diz que esse profissional poderia existir, o que imprime um caráter de condicionalidade, que determinariam a existência ou não deste profissional. Enquanto a função de Coordenador Pedagógico a legislação expressa que haveria um em cada escola, imprimindo um caráter obrigatório da existência do profissional no cotidiano escolar.

Percebemos que mesmo na Lei Complementar nº. 444 de 27 de dezembro de 1985, ainda figuram os dois profissionais, o Coordenador Pedagógico, com perfil de Pedagogo e o Professor Coordenador, com o perfil de coordenador de área.

Esse Coordenador Pedagógico tinha o perfil de Pedagogo, tal como expresso no Parecer MEC nº. 252/69, e da Resolução MEC nº. 2/69, que reorganizaram o curso de Pedagogia. Enquanto que o chamado Professor-Coordenador era um articulador de área.

O Ciclo Básico, instituído pelo Decreto nº. 21.833/83 e implantado na Rede Estadual Paulista em 1984, no governo de Franco Montouro, uniu a primeira e a segunda série do então 1º. Grau, atual ensino Fundamental, trazia uma nova concepção de educação, com ampliação da carga horária, respeitando o ritmo e aprendizagem dos alunos. Além disso, dava destaque à figura do Professor Coordenador, sendo que o mesmo teve seu perfil profissional descrito pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas da SEE/SP nas Instruções complementares à Resolução SE nº. 17, de 01 de Junho de 1988, exigindo deste profissional as qualidades de liderança, comunicação e ação cooperativa com os diretores, supervisores e demais profissionais da educação.

A forma de provimento da função seria através de eleição entre os professores do ciclo, recaindo a escolha sobre um profissional que dispunha a medir 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 para que o processo eleitoral ocorresse de forma espontânea. (DUARTE, 2007, p. 69).

Percebemos que a figura do Professor Coordenador toma a forma de um articulador para a consolidação das propostas do Ciclo Básico, que objetiva sanar os problemas relacionados à alfabetização, orientando os professores e dirigindo o HTPC (Horário de Trabalho Coletivo), que seria o processo de formação continuada.

A Resolução SE nº. 28 e 04 de abril de 1996 regulamenta a forma de acesso e a formação necessária para o profissional que ocuparia a função de coordenação pedagógica nas escolas. Para Fernandes (2006), a Resolução SE nº 28/96 que dispôs sobre o processo de escolha para a designação de professor para exercer as funções de coordenação pedagógica. De acordo com esta resolução, a escolha dos professores seria feita através de um processo que envolveria a realização de uma prova escrita eliminatória elaborada pelas Diretorias de Ensino, apresentação de uma proposta de trabalho individualizada para cada unidade escolar, eleição pelos pares e ratificação da escolha pelo Conselho de Escola. Diante deste quadro os professores e o Conselho de Escola passaram a ter a grande responsabilidade de escolher, entre os pares, aquele que ocuparia a função de Professor Coordenador.

Segundo Quaglio (2009), para designação de Professor Coordenador Pedagógico a Resolução SE nº. 28/96, embora exija prova escrita e proposta de trabalho, não exige Habilitação em Supervisão Escolar. Assim sendo, pouquíssimas Escolas têm Coordenador Pedagógico, a maioria conta com o Professor Coordenador Pedagógico que, às vezes, nem o Curso de Pedagogia possui, portanto, com carência de fundamentação teórica, com falta de clareza sobre o papel a ser desempenhado, causando entraves que dificultam o exercício da função.

O afastamento do Professor Coordenador do seu caráter de pedagogo, onde a formação em Pedagogia era obrigatória, para o perfil de professor, enquanto liderança entre seus pares, nos parece uma tendência histórica em direção à democratização da escola pública, sustentada por teóricos, que muitas vezes se divergem entre si.

Analisando em Libâneo (2006), “(...) todo profissional que lida com a formação de sujeitos, seja em instituições de ensino, seja em outro lugar, é um pedagogo”, é possível ver mais uma concepção da construção da identidade do pedagogo, enquanto consolidado pela prática, distante da formação acadêmica.

Já para Saviani (2007) a identidade do pedagogo está intimamente relacionada com sua formação profissional:

De um curso assim estruturado espera-se que irá formar pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz. (SAVIANI, 2007, p.130).

Como já foi dito anteriormente, há várias concepções sobre a consolidação do perfil do pedagogo, Gadotti (1983) diz que: “(...) o papel do pedagogo é um papel político. Sempre que o pedagogo deixou de ‘fazer política’, escondido atrás de uma pseudo-neutralidade da educação, estava fazendo, com a sua omissão, a política do mais forte, a política da dominação”. E ainda acrescenta:

O educador, o filósofo, o pedagogo, o artista, o político têm e tiveram, historicamente, um papel eminentemente crítico: o papel de inquietar, de incomodar, de perturbar. A função do pedagogo parece ser esta: à contradição (opressor-oprimido, por exemplo) ele acrescenta a consciência da contradição. (GADOTTI, 1983, p. 58).

A fala de Gadotti (1983) nos leva a identificar que a consolidação do pedagogo frente à sociedade e a educação, no que toca sua função, não é neutra, sendo caracterizada pela criticidade, assumindo seu papel político. Desta forma, nos parece bastante oportuno o Estado extinguir a função de Coordenador Pedagógico, com a exigência de uma formação de pedagogo para a consolidação da função de Professor Coordenador, sem a necessidade de formação específica, apenas como liderança que emerge entre os professores.

1.2 - Da Escola Padrão ao cenário atual

O Projeto Escola Padrão, instituído pelo Decreto nº. 34.035 de 22 de Dezembro de 1991, pelo governador Luiz Antonio Fleury Filho, agregou alguns Coordenadores

Pedagógicos: Coordenadores de Projetos, do CB, de 4^a. Série, e de 5^a. a 8^a. séries, do período noturno, dos Centros de Leituras, etc.

O referido projeto incorporou mudanças significativas sobre a figura do Professor Coordenador, onde era visto, segundo Duarte (2007), como função importante para a conquista da qualidade de ensino. Outra forma foi a implantação do Horário de Trabalho Coletivo como espaço de estudo e capacitação, proporcionando um trabalho efetivamente coletivo na escola.

Fernandes (2006) evidencia que a bem da verdade constituiu-se um desejo quase consensual entre os professores de que estes dois instrumentos, o HTPC e a presença do Professor Coordenador, deveriam ser estendidas para a totalidade das escolas da rede, motivando um movimento reivindicatório.

Em 1995, com a posse de Mario Covas no governo do Estado de São Paulo, assume o cargo de Secretária de Estado da Educação a professora Tereza Roserley Neubauer da Silva, que lança o Projeto Escola de Cara Nova, que institui varias mudanças objetivando a melhoria da qualidade do ensino.

Dentre as inovações, temos o Regime de Progressão Continuada, a Flexibilidade Curricular, o Projeto Sala-ambiente, uma nova concepção de Avaliação, a Reorganização Escolar, um novo Plano de Carreira.

A função de Professor Coordenador passa, nesse novo governo, a ampliar sua abrangência. Todas as unidades escolares passam a contar com a presença deste profissional, com o intuito de auxiliar a direção na organização, execução, implementação e acompanhamento da proposta pedagógica.

Vale ainda mencionar que todas as unidades escolares passaram a contar com um professor-coordenador, cuja função é apoiar o trabalho pedagógico, articular o planejamento de forma coletiva e orientar o processo de capacitação dos docentes. De fato, há inúmeros dados de pesquisa apontando para o fato de que essa pode ser uma liderança eficaz na definição partilhada dos rumos da escola. Selecionados pelas Delegacias de ensino e pelos Conselhos de Escola mediante prova de seleção, os professores-coordenadores são peças importantes no cotidiano escolar, na medida em que auxiliam os educadores a refletir no cotidiano escolar, na prática pedagógica que desenvolvem, aperfeiçoando-a na e pela busca de soluções para os problemas com que se defrontam. É, de fato, trocando experiências, estudando e resolvendo problemas em cooperação com seus pares, que o professor reinventa seu papel, assume compromissos, presta contas de suas ações e exige dos demais conduta semelhante. Pensando justamente nesses aspectos é que a atual gestão decidiu criar, na escola, a função de professor-coordenador e alocar horas para o trabalho coletivo dos docentes. (SILVA, 1997, p. 15).

Segundo Cardozo (2006), várias mudanças que ocorriam no Estado de São Paulo seriam um enquadramento de mudanças educacionais mais amplas que ocorriam no Brasil em 1990 e que viriam impactar a educação no Estado, entre elas:

- O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96);
- A Resolução para o Ensino Médio;
- Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil;
- O Exame Nacional de Cursos;
- O Exame Nacional do ensino Médio – ENEM;
- O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF.

Também foram implantados programas de formação continuada de professores, ligados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), como o Proinfo, a TV Escola, o Proformação e os Parâmetros Curriculares em Ação.

Com o falecimento do Governador Mario Covas, o Vice-Governador Geraldo Alckmin, assume o governo, e em 09 de Abril de 2002, nomeia para a Pasta da Secretaria da Educação o Professor Gabriel Chalita, que continua respondendo na gestão de Alckmin. (2003-2006).

Não houve mudança profunda na organização do sistema do ensino paulista no que se refere às Políticas Educacionais, ou mudanças organizacionais iniciadas por Rose Neubauer¹, mas sim uma mudança na linha pedagógica.

Gabriel Chalita (2001) entende que, para que um professor desempenhe com maestria a aula na matéria de sua especialidade, ele precisa ter conhecimentos das demais matérias, e também, dos temas transversais que devem perpassar todas elas, mas, acima de tudo, precisa conhecer o aluno. Dentro de sua perspectiva conhecida como Pedagogia do Afeto, defende que tudo que diz respeito ao aluno deve ser de interesse do professor, porque ninguém ama o que não conhece, e o aluno precisa ser amado.

¹ De acordo com SILVA (1997) e CARDOZO (2006), na gestão da professora Rose Neubauer, como titular da pasta da Secretaria de Educação, a educação paulista sofreu mudanças com impacto direto na estrutura das escolas, como por exemplo: informatização dos procedimentos; reestruturação da rede física; implantação do SARESP; surgimento dos HTPCs, aumento da jornada de trabalho com alunos de quatro para 5 horas; implantação do projeto de Recuperação e Reforço e o de Recuperação Intensiva; implantação das salas ambiente, autonomia para estruturação dos Regimentos Escolares e propostas pedagógicas; instituição do Regime de Progressão Continuada. Consideramos estas mudanças muito mais de ordem organizacionais do que estruturais.

Duarte (2007), lista os projetos implantados na gestão de Gabriel Chalita, dos quais citamos: Programa Escola da Família, Projeto Escola da Juventude, Projeto Escola de Tempo Integral, Gestão Escolar e Tecnologia, PROGESTÃO, Teia do Saber, Ensino Médio em Rede.

Neste novo cenário, a função de Professor Coordenador ganha algumas novas nuances. A Resolução SE nº. 50/06 estabelece a função para atendimento ao Projeto ETI (Escola de Tempo Integral), devendo o profissional cumprir uma carga horária de 24 horas semanais no período da tarde, horário em que funcionam as oficinas do projeto.

Fernandes (2006) evidencia os chamados obstáculos decisivos para o trabalho do Professor Coordenador, exemplificando como desvio de função (uma vez que o profissional constantemente é chamado para exercer funções alheias à qual foi eleito), a ausência de identidade, a falta de um território próprio de atuação no ambiente escolar (vivendo no jogo de poder e interesses entre os professores e a direção), o isolamento do trabalho cotidiano, a deficiência na formação pedagógica (muitos não têm uma formação adequada, pois possuem apenas a licenciatura plena na sua área de atuação), a convivência com a rotina de trabalho burocratizada (cumprindo exigências das Diretorias de Ensino ou mesmo da Secretaria de Educação) e 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 (proveniente da cultura e história da própria função).

Em janeiro de 2007, José Serra assume o Governo de São Paulo. Convoca para a Pasta da Secretaria de Estado da Educação a Professora Maria Lúcia Vasconcelos, que após um curto mandato, se afasta por motivo de saúde, sendo substituída pela Professora Maria Helena Guimarães de Castro, que assume com o compromisso de melhorar a qualidade da educação. Afirmou em sua posse que o governador José Serra havia pedido continuidade do esforço para melhoria da alfabetização, e ênfase no uso das avaliações para melhorar a qualidade da aprendizagem.

No que se refere ao Professor Coordenador, a gestão José Serra implanta mudanças que irão afetar inclusive a forma de acesso à função de Professor Coordenador.

Com a publicação da Resolução SE nº. 88 de 19 de dezembro de 2007, torna-se a função, uma função gratificada atendendo assim a um pedido dos professores coordenadores para que tivessem uma remuneração adicional, dada a importância e responsabilidade da função.

A referida Resolução modifica a função existente nas Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino, extinguindo a função de Assistente Técnico Pedagógico, e instituindo que as mesmas serão preenchidas pelos Professores Coordenadores:

Art.1º A coordenação pedagógica, nas unidades escolares e oficinas pedagógicas, a partir de 2008, será exercida por Professores Coordenadores, na seguinte conformidade:

I - Professor Coordenador para o segmento de 1ª a 4ª série do ensino fundamental;

II - Professor Coordenador para o segmento de 5ª a 8ª série do ensino fundamental;

III - Professor Coordenador para o ensino médio.

§ 1º Nas unidades escolares a coordenação pedagógica será compartilhada com o Diretor da Escola e com o Supervisor de Ensino.

§ 2º Serão organizadas Oficinas Pedagógicas em órgãos que atuam especificamente na área de coordenação pedagógica da Secretaria da Educação. (RESOLUÇÃO SE 88/07).

1.3 – O Professor Coordenador e a implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo

A Resolução SE nº. 88, de 19 de Dezembro de 2007 prepara o caminho para a implantação da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que acontece em 2008, vista pela Secretaria de Educação como uma política de melhoria da qualidade do ensino, na qual os Professores Coordenadores deveriam atuar como gestores implementadores dessa política com os objetivos de:

- Ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos externos e internos de avaliação;
- Intervir na prática de sala de aula, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- Promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e à melhoria de seu trabalho.

Ao Professor Coordenador foi atribuída a função de anunciar a Proposta, esclarecer seus fundamentos e princípios, conduzir a reflexão da comunidade escolar e organizar o planejamento da escola com base na Proposta, com vistas a essa proclamada melhoria da qualidade do ensino.

Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial será marcado pela qualidade da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será o fator determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que tome parte de processos de crítica e renovação. (Caderno do Gestor 1, 2008).

Foi exigida do Professor Coordenador uma reflexão sobre si mesmo como ator e condutor do processo pedagógico da escola. Objetivando o desenvolvimento de habilidades pessoais e interpessoais que deveriam lhe permitir compreender o processo grupal e a dinâmica para coordenar grupos de trabalho e suas equipes de forma alinhada ao planejamento.

Além disso, ele deveria estar preparado para a prática de gestão de pessoas com foco na otimização das competências e geração de resultados. Para a Secretaria de Estado da Educação, o Professor Coordenador contaria com o apoio irrestrito dos dirigentes de sua escola e dos órgãos centrais e regionais na sua empreitada.

O nosso macro-sistema defende seu discurso no sentido de que aos educandos prevalece o direito de uma educação de qualidade, mas tomando-se por base nosso micro-sistema, vemos não ser bem esta nossa realidade, e as propostas parecem não encontrar eco de forma unânime nas unidades escolares.

A escola carrega muitas formas de cultura, que se interagem em seu cotidiano, estabelecendo o andamento peculiar de cada uma. Segundo Pimenta (2009) culturas, carregadas de valores, tradições, expectativas, modos de ser, pensar e agir, projetos e intenções, diferentes, opostos, divergentes, conflitivos, compõem a cultura da escola.

Qualquer proposta de melhoria da escola que ignorar esse movimento está fadada ao fracasso porque corre o risco de serem meramente burocráticas. A definição dos parâmetros curriculares impostos às escolas na atual gestão, corre esse risco uma vez que no esforço de tentar garantir o necessário domínio dos conhecimentos básicos para que as crianças e jovens das escolas públicas se apropriem das condições essenciais de desenvolvimento humano e social e de cidadania, não dialoga com os professores e os dirigentes, responsáveis diretos pelo currículo vivo no cotidiano escolar. (PIMENTA, 2009).

A implantação da nova proposta evidenciou as diferenças culturais de cada comunidade, estabelecendo parâmetros de aceitação diferentes em cada unidade escolar. Cada Professor Coordenador, encontrou dificuldades diferentes na implementação das mesmas.

Segundo Maria Cecília Mello Sarno, Presidente da APASE - Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo, a implantação da proposta foi um total desrespeito às diferenças individuais dos alunos, à cultura das escolas, às diferentes regiões do Estado. Sarno (2009), afirma que da maneira como foi implantada tornou essa política mais uma dificuldade a ser enfrentada por todos aqueles envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

1.4 – Comparando as últimas legislações: perfil e forma de acesso do Professor Coordenador

Para encerrar nossa análise sobre o processo histórico da ação do Professor Coordenador no cotidiano das escolas, efetuaremos um comparativo entre as três últimas legislações que fundamentam legalmente o perfil do mesmo.

No quadro 1 apresentaremos uma comparação confrontando os itens que justificam a função e os artigos que instituem as atribuições, os requisitos de acesso, a forma de escolha e a designação do Professor Coordenador, sendo elas: a Resolução SE nº. 35 de 07 de abril de 2000; Resolução SE nº. 66 de 03 de outubro de 2006 e da Resolução SE nº. 88 de 19 de dezembro de 2007:

Quadro 1 – Considerações que justificam a função do Professor Coordenador

Resolução SE nº. 35/2000	Resolução SE nº. 66/2006	Resolução SE nº. 88/2007
Considera o PC como ator relevante no processo de implementação da proposta pedagógica, ao desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, à integração curricular e à articulação entre Escola, Supervisão de Ensino e Oficina Pedagógica.	Considera importante a atuação do PC junto à equipe escolar, nos processos pedagógicos, na formação continuada dos docentes, na articulação das ações de parceria com a comunidade e na otimização dos recursos e integração dos trabalhos da escola, com as equipes de Supervisão de Ensino e Oficina Pedagógica.	Considera que o PC se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que devem atuar como gestores implementadores dessa política com objetivos de ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos; intervir na prática docente; promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores

Nas considerações iniciais das legislações apresentadas no quadro *Considerações que justificam a função do Professor Coordenador*, percebemos que a Resolução SE nº. 35/2000 apresenta uma linha de atuação que visa a implementação da proposta pedagógica e a intermediação entre a Unidade Escolar, a Supervisão de Ensino e a Oficina Pedagógica. Na Resolução SE nº. 66/2006, que revoga a anterior, já cita o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação e formação continuada, numa linha um pouco mais pedagógica, mas ainda mantém articulação da escola com os órgãos superiores, perpetuando um enfoque centralizador burocrático dado ao Professor Coordenador, pela Secretaria de Estado da Educação. Com a Resolução SE nº. 88/2007, embora a SEE defina o Professor Coordenador como um dos pilares estruturais da política de melhoria da qualidade de ensino e como gestor implementador dessa política, os objetivos apresentados possuem apenas caráter pedagógico, distanciando da burocratização dada pelas legislações anteriores.

Quadro 2 – Atribuições do Professor Coordenador

Resolução SE nº. 35/2000	Resolução SE nº. 66/2006	Resolução SE nº. 88/2007
- Assessoramento da direção da escola nas ações pedagógicas desenvolvidas pela unidade; - Auxiliar a direção da escola na coordenação dos diferentes projetos e na relação escola/comunidade; - Subsidiar os professores no desenvolvimento de suas atividades docentes; - Garantir o trabalho coletivo através dos HTPCs.	- Integrar as atividades do plano de trabalho da escola, - Acompanhar a execução e a avaliação das ações e metas fixadas pela escola em sua proposta pedagógica; - Organizar e participar dos HTPCs; - Acompanhar o trabalho dos professores; - Proceder, juntamente com os professores, à análise dos resultados da avaliação do desempenho escolar; - Coordenar as atividades de recuperação da aprendizagem; - Desenvolver ações que visem ampliar e fortalecer a relação escola - comunidade.	- Acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos; - Atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente; - Assumir o trabalho de formação continuada dos professores; - Organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem; - Conhecer os recentes referenciais teóricos para orientar os professores; - Divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

As atribuições (Quadro 2) contidas na Resolução SE nº. 88/2007, se comparadas às descritas na Resolução nº. 35/2000, nos mostra que é dado à função do Professor Coordenador um caráter mais pedagógico e lhe cobra conhecimentos dos referenciais teóricos dos processos de ensino-aprendizagem, com a finalidade de instrumentalizá-lo para orientação e capacitação aos professores; uma vez que a resolução mais antiga colocava o PC muito mais como um assessor da direção.

Mesmo comparando a Resolução nº. 88/2007 com a revogada Resolução nº. 66/2006, percebemos que há uma real preocupação em articular este profissional com o trabalho pedagógico, pois na Resolução nº. 66/2006, ainda encontrávamos o atrelamento da figura do Professor Coordenador com o Diretor de Escola, ou mesmo articulando o PC aos trabalhos relacionados à comunidade escolar.

Quadro 3 – Processo de seleção do Professor Coordenador

Resolução SE nº. 35/2000	Resolução SE nº. 66/2006	Resolução SE nº. 88/2007
CREDENCIAMENTO: - prova com 30 questões objetivas. Apto quem obtiver 50% de acertos. PROCESSO NAS ESCOLAS: - apresentação de proposta de trabalho ao Conselho de Escola, que escolherá o PC.	CREDENCIAMENTO: - válido por três anos, por uma prova que habilitará os candidatos que acertarem 50% das perguntas. PROCESSO NAS ESCOLAS: - inscrição de propostas de trabalho; - análise do Conselho de Escola que escolherá o PC,	CREDENCIAMENTO: - prova escrita, com validade de três anos, que habilitará quem obtiver 50% de acertos. PROCESSO NAS ESCOLAS: - Inscrição de propostas de trabalho (fundamentadas nos resultados do SARESP e outras avaliações externas) - análise das propostas de trabalho - Entrevista com o Diretor de Escolar e o Supervisor de Ensino e escolha do PC.

Embora nos pareça uma mudança significativa no âmbito das atribuições, a atual legislação incorre num retrocesso histórico, uma vez que em todas as legislações anteriores a escolha do Professor Coordenador era realizada através de eleição realizada pelo Conselho de Escola. Colocar a escolha do Professor Coordenador unicamente nas mãos do Supervisor de

Ensino e do Diretor de Escola nos parece um distanciamento da Gestão Democrática da Escola Pública. No seu artigo 6º, expressa que o credenciamento de docentes dar-se-á mediante processo a ser organizado, executado e avaliado por comissão designada pelo Dirigente Regional de Ensino, composta por Supervisores de Ensino e Diretores de Escola.

A gestão democrática implica que a comunidade extra e intra-escola assuma o papel de dirigente e não apenas de fiscalizadores, ou mero receptores dos serviços educacionais. Assim, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte da responsabilidade pelo projeto da escola, através de sua participação ativa na escola. Pois,

a participação favorece a experiência coletiva ao efetivar a socialização de decisões, e a divisão de responsabilidades. Ela afasta o perigo das soluções centralizadas e dogmáticas desprovidas de compromisso com os reais interesses da comunidade escolar, efetivando-se como processo de co-gestão. A participação constitui-se, pois, em elemento básico de integração social democrática. (PRAIS, 1996, p. 84).

A participação ativa da comunidade nos assuntos do cotidiano escolar é pautada na partilha do poder, isto é, o poder centralizado na figura do diretor passa a ser compartilhado pela comunidade, para as decisões tomadas no conjunto da escola com seus profissionais e com os pais. A socialização e a participação coletiva nas decisões são condições necessárias para compartilhar o poder. Como resultado, o compromisso com a escola é assumido por todos, e não, simplesmente, por uma pessoa, ou no caso, o diretor e o supervisor.

Pois bem, se a participação coletiva foi enaltecida por vários teóricos num período histórico recente, e se essa participação sempre exigiu esforço, pois nunca foi tarefa fácil, e relembrando o que Paro (1990) já nos alertava:

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 colocado 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. (PARO, 1990, p. 166).

Temos aí que a retirada do poder de escolha do Professor Coordenador das mãos dos Conselhos de Escola, para as mãos unicamente de Diretor de Escola e Supervisor de Ensino, um reconhecimento ao retrocesso a que nos referimos anteriormente.

Duarte (2007) nos mostra que a prática nos tem demonstrado, com raras exceções, que a Secretaria de Estado da Educação e os órgãos locais, descaracterizam o grupo gestor enquanto núcleo representativo. Isso porque ressalta os aspectos administrativos, gerenciais e burocráticos em relação aos aspectos pedagógicos, políticos e efetivamente educativos.

Uma legislação que vincula a escolha da figura do Professor Coordenador apenas pelo Diretor de Escola e do Supervisor de Ensino, apesar de todos os avanços no que tange às atribuições da função, nos remete a um patamar do vínculo gerencial e burocrático da administração da Unidade Escolar. Na prática, caberá à linha de trabalho do diretor as especificações da função do Professor Coordenador, uma vez que as instituições escolares são espaços organizacionais que devem ser compreendidos na sua complexidade técnica, científica e humana, considerando-se a organização escolar como um nível essencial para a abordagem dos fenômenos educativos. (NÓVOA, 2005).

É comum o Professor Coordenador deparar com disputas de poder e de território, pois de certa forma quebrou-se uma rígida hierarquia de funções que historicamente existiu nas escolas e que garantia a centralização nas mãos desse diretor. (FERNANDES, 2008).

Em decorrência do desvio de função, o Professor Coordenador, com certeza, encontra dificuldades para definir seu real papel, seu território e sua atuação.

Capítulo 2

O PROFESSOR COORDENADOR EM BUSCA DE SUA IDENTIDADE – DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

“A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço em construção de maneiras de ser e de estar na profissão.” (NÓVOA, 1996).

A atuação do Professor Coordenador na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo tem suscitado inúmeros estudos, desde levantamentos históricos e questões pedagógicas até implicações políticas. Se a função é nova, ou mesmo foi tão reestruturada através de uma história relativamente recente, os debates que são travados dos temas pertinentes a esta história não o são, sendo repletos de conceitos e visões educacionais articuladas nas práticas sociais vividas.

O ser humano como ser social que é, tem suas habilidades e capacidades evidenciadas através de um processo de aprendizagem que ocorre a partir deste meio. Rodrigues (2001) explica:

O Homem não se define como tal no próprio ato de seu nascimento, pois nasce apenas como criatura biológica que carece se transformar, se re-criar como Ser Humano. Esse ser deverá incorporar uma natureza em tudo distinta das outras criaturas. Ao nascer não se encontra equipado nem preparado para orientar-se no processo de sua própria existência. O ato de formar o ser humano se dá em dois planos distintos e complementares: um de fora para dentro e outro, de dentro para fora. Pelo primeiro, ele "precisa ser educado" por uma ação que lhe é externa, de modo similar à ação dos escultores que tomam uma matéria informe qualquer, uma madeira, uma pedra, ou um pedaço de mármore, e criam a partir dela um outro ser. Assim como não se deve esperar que um objeto escultural apareça de modo espontâneo, também não se deve esperar que o ser humano seja fruto de um processo de auto-criação. (RODRIGUES, 2001, p. 67).

2.1 – Contribuições da representação social

Portanto, se o ser humano é marcado por um processo contínuo de construção, e como ele se constrói através da sua prática cotidiana, vemos aí, na linha de raciocínio de Jodelet (2001) a importância das representações sociais, observando que são “criadas” pelos sujeitos para conhecer o mundo à sua volta e “resolver problemas”. O saber constituído pelas representações ajuda a compreender, reconstituir, interpretar os objetos do cotidiano.

As representações sociais constituem a "atmosfera social e cultural" composta por palavras, idéias e imagens que nos cercam individual e coletivamente. Segundo Moscovici (2003), elas são socialmente construídas e compartilhadas, configurando como uma forma de conhecimento apoiada na experiência pessoal e que orientam a vida cotidiana das pessoas. São saberes utilizados em nossa vida cotidiana e que contêm visões compartilhadas pelos grupos. Essas visões determinam condutas e estabelecem relações dos indivíduos entre si e com o mundo.

Para Moscovici (2003), as representações, teriam duas funções: a primeira de convencionar objetos, pessoas, acontecimentos, enquadrando-os em modelos compartilhados pelo grupo, permitindo interpretar, distinguir e conhecer o sentido das coisas; e a segunda de prescrever, influenciando a mente de cada sujeito, de maneira a serem re-pensadas e re-citadas.

Criamos, nós e o grupo, representações através da comunicação e da cooperação. As representações brotam da comunicação social, das inter-relações sociais e depois de criadas, ainda segundo o autor, "circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem".

Segundo Jodelet (2005), partindo do princípio de que cada vez que expomos uma idéia dizemos algo de nós mesmos, de nossa identidade e de nossa visão sobre a realidade. Conhecer as representações traduzidas na comunicação permite acessar diferentes facetas da realidade.

A atuação no cotidiano, na visão de Heller (1972), é pautada pela espontaneidade e por motivações efêmeras, assimilando as exigências sociais de forma "não tematizada", uma vez que refletir sobre o conteúdo de verdade material ou formal de cada uma de nossas formas de atividade impediria a realização das atividades cotidianas básicas.

Para Guerreiro (1999), as representações sociais como saberes utilizados pelas pessoas em suas vidas cotidianas, orientadas por rotinas, atividades heterogêneas e

ultrageneralizações, comportando visões compartilhadas por grupos, estruturam o meio social e caracterizam um determinado grupo social.

Ao considerar a representação social um caráter prático, guia para a ação, Moscovici (2003), também, reforça que elas são determinantes no processo de comunicação, da interiorização dos valores e das idéias, que os grupos compartilham e, conseqüentemente, orientam condutas desejáveis ou admitidas. Gerando, portanto, no indivíduo, uma necessidade crescente e contínua de permanecer integrado ao contexto do grupo que o abriga.

A comunicação é indispensável para a formação, ressignificação de práticas e interações produtivas, e conhecê-las anuncia a possibilidade de transformações nas relações e na escola.

2.2 – Representações sociais, identidade e profissionalização

Segundo a representação que o Professor Coordenador tem de seu meio, de seus pares, e da escola como um todo, e as representações que esta escola tem deste Professor Coordenador efetiva-se um perfil de atuação no cotidiano escolar.

A forma como estabelece o diálogo com todos os atores envolvidos no processo, e como estabelece a comunicação, ressignificando posturas e ações, ele consolida seu papel, que pode, ou não, ser estabelecido pela legislação, porém se efetiva na prática cotidiana.

Abrie (1998) faz menção à função identitária das representações sociais, afirmando que elas dão sentido de pertencimento do indivíduo ao grupo.

Identidade e profissionalização dão um maior sentido ao entendimento da função do Professor Coordenador.

Entendemos, assim, que a identidade que se constituiu a partir e, essencialmente na relação com o outro, entretanto, essa afirmação nos obriga a considerar esse processo não como uma mera reprodução de papéis, mas como uma produção de si mesmo, permeados pelos significados socialmente institucionalizados e pelos sentidos que movem a ação do indivíduo. (CARDOZO, 2006, p. 133).

Nóvoa (1992) distingue, na construção da identidade do docente, três processos: o desenvolvimento pessoal, ligado ao processo de produção pessoal da vida do professor; o desenvolvimento profissional, ligado aos termos de profissionalização docente; e o

desenvolvimento institucional, ligado aos investimentos da instituição para efetivar seus objetivos educacionais.

O professor ao se formar na licenciatura não se faz professor, ele se constrói na sua formação diária, na construção e reconstrução da sua prática. Parece-nos que além do desvio de função, a burocratização do trabalho e o isolamento em relação aos demais professores, esta carência de uma formação adequada corrobora com a crise de identidade do Professor Coordenador.

Nóvoa (1992) é favorável a uma construção de identidade profissional para o professor e da valorização do profissional de educação, afirmando que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a necessidade de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Na concepção de Nóvoa (1992) sobre o professor "crítico-reflexivo", concebe um professor que seja capaz, através da reflexão da sua prática, constituir-se de um pensamento autônomo não somente da sua prática, mas também dela com a escola e a com sociedade.

Este estudo sobre a construção e a reconstrução do cotidiano do Professor Coordenador, tem seu foco em uma função articulada ao professor, o que exige uma análise dos papéis e sua relação com a construção da identidade do sujeito. Percebemos que o processo de interiorização tem significados institucionais impressos na consciência, o que leva a procedimentos visando manter uma ordem institucional.

Os papéis sociais desempenhados se agregam na constituição da identidade, igualando ou diferenciando os sujeitos à medida que os desempenham, pois ao adotar esses procedimentos se recriam diante das ações sociais.

Deste modo, faz-se necessário também compreender o papel da escola como organização, pois a escola representa uma territorialidade espacial e cultural, onde se revela o jogo dos atores educativos internos e externos.

Entender o papel da escola e de seus atores no processo da construção da identidade do Professor Coordenador faz-se importante, pois ele não a constrói nem a mantém somente pelo desejo e pela vontade, ou pela autoconsciência profissional, mas essa construção recebe interferência do sistema escolar, das políticas públicas e dos demais atores na educação.

O fazer cotidiano, que se traduz no perfil do Professor Coordenador é construído por uma multiplicidade de fatores que interagem entre si. Nesse processo, seja de forma consciente ou de forma inconsciente, eles estabelecem fatores que participam aspectos relacionados à sua história pessoal, ao imaginário acerca da função e seu desenvolvimento histórico, e os fatores decorrentes da rotina da escola.

Intencionamos mostrar aos Professores Coordenadores, novas bases, através de levantamento de dados, para analisar os processos formativos, a fim de construir uma nova identidade, rompendo com a mesmice e promovendo um processo emancipatório.

2.3 – O fazer cotidiano do Professor Coordenador

Passos (1996) acredita que estudar a escola através da análise do seu cotidiano é compreender a ação dos sujeitos que nela se inserem, entendendo a realidade específica de cada escola, suas articulações com a realidade macro-social. É importante lançar um olhar sobre a escola para compreender a lógica reprodutivista de seu funcionamento, priorizando os processos de construção da escola a partir das divisões e dicotomias, assim como as relações professores/alunos, professores/pais, disciplina/indisciplina.

De acordo com Andrade (1990), no interior dos grupos, das organizações e das instituições, a escola estrutura, constitui e toma forma em sua dialética instituído - instituinte, tornando possível observar-se a importância de conhecer a escola como um todo, de maneira a analisar o ponto de vista dos vários agentes escolares para obter uma profunda compreensão sobre seu cotidiano e suas relações.

No cotidiano escolar a singularidade do sujeito é tecida pelo cotidiano. O insignificante se torna tão importante quanto o institucionalizado, porque é produção de sujeitos. Não é a instituição e o instituinte que se confrontam, mas sujeitos que se organizam em coletivos ou redes que possuem suas opções. O importante é o novo movimento destes sujeitos.

Uma escola organizada por todos os atores que nela atuam tem maiores chances de ser uma escola adequada aos interesses de seus organizadores. Portanto, a construção de um projeto pedagógico coletivo parece ser algo sobre o qual existe relativo consenso.

Na prática, porém, a construção de um projeto coletivo é uma conquista muito difícil de ser realizada. Dificuldades e obstáculos pessoais e institucionais não faltam.

Dentre as dificuldades do trabalho coletivo está o confronto de expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos, dificuldade que precisa de condições especiais para ser superada. Uma das condições para superação dessas dificuldades está no entendimento de que um eixo aglutinador dos seus sujeitos, ou seja, uma visão comum sobre a escola é construído tendo como ponto de partida as visões particulares, as expectativas e anseios de cada um dos atores sobre a escola.

Segundo Bruno (2008), o exercício de confrontar as expectativas de cada um dos organizadores do projeto coletivo de escola exige compreensão de que a explicitação do que se espera implica no fato de se evidenciar um desejo, um princípio, uma convicção e de torná-los público, exigindo um desprendimento com relação ao próprio desejo.

O exercício de se tornar público o que se espera sobre a escola exige também, a consciência de que é possível que outras idéias se aglutinem, enfim, aceitar uma mudança em nossa convicção inicialmente apresentada.

Bruno (2008) afirma que podemos pensar em três visões possíveis para o papel do Professor Coordenador: uma, como representante dos objetivos e princípios da rede escolar a que pertence; outra, como educador que tem obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões de escola (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam) e, finalmente, como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico.

São comuns, e de mais fácil realização, a primeira e última possibilidades citadas. Quanto ao papel do Professor Coordenador como educador, objetivando o trabalho pedagógico coletivo, reconhecemos que apresenta, como em qualquer ação que pretenda o crescimento real e autônomo de pessoas, a sua complexidade própria.

Fernandes (2006) relata que o Professor Coordenador foi 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 elemento articulador das propostas de sua unidade escolar.

Mesmo na atual administração, onde a legislação dá um caráter estritamente pedagógico à função do Professor Coordenador, a prática nos evidencia uma atuação voltada para a vinculação, defesa e implantação da Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo e em contrapartida os transformando em “gerentes” das reformas educacionais.

O Professor Coordenador como elemento integrante do corpo gestor das unidades escolares, remando na contra-mão do seu processo de escolha, deve garantir a participação de todos, de forma consciente, na melhoria do processo pedagógico, devendo, segundo a legislação, atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;

Cabe lembrar que toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o independentemente da sua consciência desse

fato e da direção de sua atividade. No entanto, a falta de consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder de participação que tem, do que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem o ambiente escolar. (LUCK *et al*, 2005, p. 19).

Sabemos que em função da burocratização do trabalho na escola atualmente (que aqui consideramos a necessidade cada vez maior de preencher planilhas, alimentar programas, elaborar relatórios detalhados para órgãos superiores sem ter retorno efetivo deles) uma participação mais dinâmica não se constitui uma prática nas escolas.

Por outro lado, a não institucionalização da função, existe uma tentativa de conquista de um espaço próprio, que Mate (2008) denomina como um movimento criativo e inventivo. É na prática do cotidiano que o aprendizado se concretiza sendo necessário um tempo para acomodação das conquistas, pois há uma cultura que condiciona esta prática. As concretizações dessas conquistas acontecem através de um aprendizado local, com conflitos gerados no cotidiano das escolas.

Essas indagações e buscas começam a se explicitar nos encontros de PCPs (oficiais ou não), em que troca de experiências passa a ter um significado especial, em que a escuta do outro também adquire um sentido de aprendizado. Enfim o falar e ouvir sobre as experiências passam a fazer parte constitutiva dos projetos em (re) construção, de modo que a busca, o contato e o diálogo com diferentes referenciais teóricos brotam do desejo de compreensão e de respostas para as perguntas e angústias geradas nos espaços de trabalho. Visto sob o ponto de vista do alcance político-pedagógico, pode-se dizer que há uma oportunidade histórica se construindo em relação ao trabalho do PCP, uma vez que permite criar condições e/ou potencializar e dinamizar experiências de professores e alunos que muitas vezes ocorrem solitariamente e sem interlocução. (MATE, 2008).

A definição da função acontece no interior das escolas, através das relações ali existentes, tendo em vista as peculiaridades culturais, locais, profissionais e as situações e encaminhamentos singulares. Esses aspectos não podem ser analisados de forma aleatória ou antecipatória, mas no cotidiano da escola, na sua construção diária, objetivando a conquista de um espaço próprio para a função do PC.

2.4 – Das políticas educacionais e seu impacto no cotidiano escolar

A escola perspectivada pelo estudo do seu cotidiano tem sido resgatada como objeto do conhecimento de suas particularidades sem fragmentar os fenômenos e processos que nela

se desenvolvem. Importando destacar a relação dinâmica imprimida pelos sujeitos no processo educativo e as múltiplas formulações construídas a partir das contradições vivenciadas entre os projetos políticos elaborados para a escola e a efetiva implementação dos mesmos em seu interior.

Barroso (2006), dentro da perspectiva teórica que analisa as políticas educacionais como formas de regulação, fala de “regulação interna” das escolas.

A forma como cada unidade escolar desenvolve sua regulação interna, que é entendido como processos formais e informais que garantem a coordenação da ação coletiva na escola, através da produção de regras que asseguram o seu funcionamento dará uma conotação de conquista de espaço pelo Professor Coordenador, que pode ser vista como “regulação de controle”, quando é feita pelos órgãos de gestão formalmente responsáveis pela organização e funcionamento da escola (através da tradução e aplicação de regras exteriores definidas pelas autoridades que tutelam a escola, ou da produção de regras próprias no âmbito das suas competências), definida no caso do Professores Coordenadores pela legislação vigente e pela definição de papéis específicos advindo da própria Secretaria de Estado da Educação, através das Diretorias Regionais de Ensino, controlados pelas suas Oficinas Pedagógicas e Supervisão de Ensino. Por outro lado, há também a “regulação autônoma”, resultante da ação coletiva organizada de diversos atores, através de produção e estratégias específicas, que se multiplicam e se acomodam no interior das unidades escolares, através do embate do Professor Coordenador com sua prática cotidiana.

Acreditamos que a (re)construção da identidade do Professor Coordenador, se dá no modo, nominado por Barroso (2006) como “regulação conjunta”, enquanto processo de interação da “regulação de controle” e “regulação autônoma”.

Dos modos de regulação interna a escola encontra a sua lógica de ação, que é o modo como organiza e coordena a ação coletiva.

A lógica é constituída decorrente das práticas, independentemente da consciência que os atores tem do sentido de suas ações. A análise das práticas dos atores envolvidos no processo de regulação interna nos dará subsídio para a análise da construção do espaço do Professor Coordenador.

Além da prática cotidiana, outro aspecto a ser analisado é o significado histórico da função do Professor Coordenador, segundo Mate (2008), não somente por sua complexidade, mas porque historicamente tem marcado com tal intensidade os modos de fazer e pensar educação que suas práticas acabaram por “naturalizar-se”.

Refiro-me aos códigos e normas regulamentadoras e produtoras das relações pedagógicas entre técnico, diretor, professor, aluno, chegando até as famílias. Instauradas desde as décadas de 20 a 30, durante processo de institucionalização do sistema escolar, essas regras foram lentamente se incorporando às práticas pedagógicas, criando hábitos e reestruturando mentalidades. Assim, perderam-se de vista os fios históricos, artífices dessa “lógica administrativa” que passou a ser percebida, em seus dispositivos de funcionamento, como “natural” e intrínseca aos espaços escolares. (MATE, 2008).

A construção história do espaço do Professor Coordenador nos fornece elementos para analisar o modo de pensar, os hábitos e atitudes, que foram concebidos. Quando percebemos que as razões de certos posicionamentos foram construídos e solidificados no interior das escolas, por determinadas contingências históricas, conseguimos perceber novas formas de ver e refletir sobre o fazer de nosso cotidiano.

A complexidade desta reflexão está no fato de que sintetiza um longo e polêmico movimento histórico, em que as memórias registradas pela história da educação nem sempre nos esclarecem sobre o processo pelo qual certos projetos foram vitoriosos. Nem sequer tivemos registrada a memória de outras experiências em confronto. Homogeneizaram-se as interpretações retirando-lhes os conflitos, resistências e contradições. Assim, fomos formados e nos profissionalizamos a partir de um discurso uniformizante e consensual, atuando numa estrutura na qual a lógica administrativa e racionalizadora, tomada como medida de eficiência, tem extrapolado nossas possibilidades de pensar e fazer. Quando nos deparamos com dúvidas, conflitos, dificuldades e diferenças em nosso cotidiano pedagógico, o mal-estar se instala como se isso fosse uma anomalia a ser debelada e/ou ignorada. Porém, é justamente em meio a esses impasses que, em princípio, reunimos o potencial e o desafio para criar. Como a inventividade não rima com burocracia nem com racionalização técnica que apagam e invalidam a singularidade, talvez fosse preciso recusar algumas intervenções e/ou sugestões que venham a ser feitas formalmente e que não respondam aos projetos que estejam sendo criados. (MATE, 2008).

Faz-se necessário refletir sobre a importância das experiências que acontecem a partir das diferenças culturais de cada escola, em meio a lutas, enfrentamentos, discussões e também a diálogos e solidariedade. Segundo Mate (2008), momento rico de construção de uma territorialidade que deve ser vista e trabalhada com muita perspicácia uma vez que a retórica da autonomia, presente em muitos textos oficiais ou não, surge junto a regulamentações burocráticas difíceis de serem separadas, e que, por isso mesmo, podem dificultar e até desequilibrar projetos autênticos.

Com o método e o esforço intelectual necessários à explicitação das teorias presentes em certa prática, se constrói uma teoria para favorecer o diálogo entre nossa experiência e os

autores. Construímos nossa teoria ao aprendermos a decodificar nossa própria experiência e as experiências em geral. A construção de nossa teoria exige que questionemos a nossa prática. Quanto maior for nossa perspicácia para decodificar nossa experiência, maior será nossa habilidade para compreender nossos atos. Deste modo, experiência e conhecimento auxiliam nossa compreensão sobre nossa própria prática.

Ao analisar a sua prática com vista a uma análise histórica das imposições dos sistemas educacionais, o Professor Coordenador deve perceber a interferência e a influência da macro-estrutura da educação que afetam a micro-estrutura da sala de aula. As implicações das mudanças sociais e educacionais provocam uma situação de desconforto na escola.

Entre os fatores que mais alteraram o cotidiano escolar refletindo a interferência da macro-estrutura na educação está a aplicação de políticas educacionais formatadas sob o modelo de grandes pacotes reformistas que transformaram o que ensinar, o como ensinar e a própria estrutura de gestão e organização das escolas públicas. As reformas, planejadas no nível macro e “despejadas” no chão da escola, nem sempre surtem os efeitos esperados, justamente por constituírem-se em um “*diálogo de surdos*” (Torres, 2002) em que reformadores e executores parecem não apresentar uma visão coincidente em relação aos objetivos e ações a serem postos em prática. Neste “diálogo”, os professores foram submetidos a uma ampliação da responsabilização em relação aos resultados apresentados e, não raramente, são culpabilizados pelo fracasso da escola. Eles, na maior parte das vezes, são considerados apenas executores das mudanças que os “experts” elaboram, sendo posteriormente responsabilizados pelos problemas apresentados na implementação das reformas no âmbito do contexto escolar, assumindo a culpa e o fracasso de algo que sequer puderam discutir. (FERNANDES, 2008).

Frigerio (2002) em um interessante texto em que analisa a eficácia das reformas educacionais nas unidades escolares, afirma que as mudanças educacionais de nível macro causam certo desconforto nas escolas, pois as Unidades Escolares, segundo a mesma autora, nunca perderam a “capacidade legislativa”, criando suas próprias normas, mesmo que nem todas sejam instituídas por escrito, e nunca deixaram de criar “jurisprudência”, interpretando as leis e as normas que estruturam o sistema educativo. A autora chama a atenção para a incapacidade das reformas abrangentes de alterar a cultura das escolas, uma condição sem a qual nenhuma política educacional pode ter sucesso.

As propostas de mudanças são traduzidas na realidade micropolítica da escola com nuances de peculiaridades próprias, podendo modificá-las, banalizá-las ou superá-las, aproveitando suas potencialidades.

Não são só exclusivamente as “mediadas em si” (reformas curriculares ou estruturais) que definem ou decidem as verdadeiras mudanças, mas a forma na qual elas coletivamente se elaboram, produzem e acabam por ser ajustadas (e, conseqüentemente, são novamente modificadas). (FRIGERIO, 2002).

Para a autora as instituições escolares são habitadas pela dinâmica entre o instituído e o instituidor, havendo diferentes caminhos para essa dinâmica, sendo que o caminho que seguem e forma como essa dinâmica é elaborada, constitui um dos traços de sua identidade.

O mínimo necessário de certezas, o tempo das mudanças, a construção de possibilidades e formas de participação, a disponibilidade de escutar, a pertinência, a legalidade e a legitimidade das propostas, são fatores que interferem no confronto entre a macro e a micropolítica.

as prescrições oficiais não se incorporam à escola tal e qual formuladas originalmente, mas são percebidas e interpretadas dentro de uma determinada ordem escolar existente, a partir de práticas arraigadas, costumes instalados e valores em jogo na sociedade e dentro da escola. (MACHADO, 1998)

Portanto, as reformas conseguem fazer-se presente de forma mais concreta através do controle do trabalho docente (principalmente pelo controle dos resultados do aprendizado do aluno e do rendimento das escolas) e da formação docente. Mas, no espaço concreto do dia a dia da sala de aula, o professor continua sendo a pessoa que tem o controle de seu trabalho e, portanto, acaba atuando segundo suas próprias determinações e hábitos já instaurados.

Historicamente, a coordenação pedagógica está ligada a tentativa de mudanças no cotidiano escolar, na micropolítica. Estas mudanças, entretanto, são as propagadas pela organização autoritária do sistema educacional, muitas vezes distorcidas na sua implantação, mas que mantém um traço de identificação com a macropolítica.

Neste contexto onde o Professor Coordenador convive com condições de trabalho adversas, oriundas das mais variadas heranças históricas, com equipes rotativas e itinerantes, carecendo de uma formação específica e com uma sociedade em constante mudança é ele o protagonista de uma função que convive com muitas dificuldades, fragilizando sua profissionalidade (Fernandes, 2008).

Ainda, segundo esta autora, a atual presença dos Professores Coordenadores Pedagógicos está inserida em um contexto contraditório marcado pelo jogo sutil que existe entre as reformas educacionais dos anos 1990 e a presença de uma visão progressista de educação, herança dos anos 1960 e 1980. É neste jogo entre o tecnicismo e a re-significação

do papel dos professores que se situa a coordenação pedagógica em São Paulo que, tentando responder a diferentes objetivos para a função, objetivos estes muitas vezes contraditórios, enfrenta o complexo cotidiano das escolas públicas estaduais, ora aceitando as imposições, ora resistindo e criando saídas alternativas para o cotidiano escolar.

Capítulo 3

ANALISADO O COTIDIANO DO PROFESSOR COORDENADOR A PARTIR DO ESTUDO DE CASO DA DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA

Durante a realização da pesquisa, algumas questões foram colocadas de forma imediata, mas outras foram aparecendo no decorrer do percurso. A necessidade de uma reflexão em torno dos dados levantados, para dar continuidade ao trabalho, foi duas vezes interrompida. Desde o início do trabalho a legislação que norteia a função do Professor Coordenador na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo foi, por duas vezes, modificada. Iniciamos a pesquisa com a Resolução SE nº. 35 de 07 de abril de 2000 em vigor, logo a mesma foi alterada pela Resolução SE nº. 66 de 03 de outubro de 2006, e em seguida após o levantamento de dados ter ocorrido, esta foi novamente alterada, desta vez pela Resolução SE nº. 88 de 19 de dezembro de 2007.

Como a legislação em vigor era um fator importante para a construção da pesquisa, uma vez que esta fundamentaria o nosso trabalho, e a elaboração dos questionários como instrumento de pesquisa teria que partir desta fundamentação, foi primordial a reconstrução do instrumento de pesquisa toda vez que a legislação sofreu alteração.

Se nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos. (DUARTE, 2002, p. 140).

Para realização deste trabalho utilizamos como técnica de pesquisa qualitativa um questionário com perguntas de múltipla escolha e abertas, bem como a análise da legislação vigente e das mudanças ocorridas nas últimas três publicações. A escolha do questionário se deu pelo grande número de sujeitos pesquisados envolvidos, que dentre outras apresenta vantagens, como as apresentadas por Goldenberg (2003): é menos dispendioso; pode ser aplicado em um grande número de pessoas ao mesmo tempo; as frases padronizadas garantem maior uniformidade para a mensuração; os pesquisados se sentem mais livres para exprimir opiniões que temem ser desaprovadas ou que poderiam colocá-los em dificuldade; menor pressão para uma resposta imediata, o pesquisado pode pensar com calma.

Ao escolher esse tipo de instrumento, estávamos conscientes das dificuldades levantadas por Goldenberg (2003): tem um índice baixo de resposta; a estrutura rígida impede a expressão dos sentimentos; exige habilidade de ler e escrever e disponibilidade para responder, ou mesmo, mostrar apenas um aspecto parcial da realidade, com certa objetividade do sujeito pesquisado. Por isso, para contrapor as afirmações do objeto desta pesquisa, o Professor Coordenador, resolvemos inserir dados coletados em entrevistas com Diretores de Escola e Professores, que atuam diretamente com esse profissional.

Percebemos como a escola desempenha o seu papel socializador, segundo André (2005), na veiculação seja dos conteúdos curriculares, seja das crenças e dos valores que perpassam as ações, interações, rotinas e relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar. O Professor Coordenador se insere neste contexto como o sua própria capacidade humana de existir e de fazer esse cotidiano, com base nos seus conhecimentos, sua cultura e suas experiências. Importante é sabermos que teoria e prática sempre andam juntas, mesmo que não tenhamos muita clareza sobre as teorias que estão influenciando nossa prática. Toda ação humana é marcada por uma intenção, consciente ou inconsciente. Sempre poderemos encontrar aspectos teóricos em nossas ações, ou seja, aspectos de vontade, de desejo, de imaginação e finalidades. Sempre poderemos analisar nossas ações perguntando-nos pelas intenções que as cercam. Para que haja uma relação refletida, consciente entre a teoria e prática precisamos de um esforço intelectual, um esforço do pensamento e da reflexão, para planejarmos as etapas previstas nas teorias ou na prática que desejamos assumir, além de, avaliarmos se as práticas por nós implementadas estão adequadas às nossas intenções teóricas.

Pela forma hierarquizada com que as escolas se organizam, muitas vezes o Professor Coordenador não dispõe de referências claras dos professores em relação às atividades que lhes são encaminhadas. A ação dos coordenadores não pode acontecer sem a intermediação de situações concretas, em que possa ser expressa e percebida. Esse coordenador que vem sendo discutido tem o professor em parceria, sendo mediador entre este e um projeto pedagógico mais amplo.

Como a rotina se constrói mediante múltiplos processos e ações, as pessoas que nela atuam, se organizam e estabelecem relações que construirão seu próprio cotidiano. Daí a importância de compreender como cada instituição assimila e se apropria das normas do sistema educativo e como as introduz nos seus fazeres cotidianos. Para André (2005), investigar as formas de relação estabelecidas, os mecanismos de apropriação ou resistência, as saídas encontradas é tarefa das mais relevantes.

Acreditamos que definição da função do Professor Coordenador, se faça a partir e no interior das relações travadas no dia-a-dia da escola. Tendo apoio em suas características culturais, profissionais, enfim situações singulares. Podemos imaginar alguns pontos comuns nesta construção, determinados pelo próprio cotidiano e pelas sucessões de atitudes historicamente consolidadas, mas estas não se constituem a priori, e sim ao longo da produção de um saber no espaço da escola: a conquista de um espaço próprio.

Muitas são as dúvidas, as contradições, os conflitos, as dificuldades e as diferenças em nosso cotidiano pedagógico. Segundo Mate (2008), isso nos leva a um mal-estar, como se isso fosse uma anomalia a ser debelada e/ou ignorada. Porém, é justamente em meio a esses impasses que, em princípio, reunimos o potencial e o desafio para criar. Como a inventividade não rima com burocracia nem com racionalização técnica que apagam e invalidam a singularidade, talvez fosse preciso recusar algumas intervenções e/ou sugestões que venham a ser feitas formalmente e que não respondam aos projetos que estejam sendo criados.

Essas experiências, mesmo no campo da microestrutura, são importantes, pois estão sendo geradas a partir das diferenças culturais e profissionais em meio a enfrentamentos, lutas, discussões e também a diálogos e solidariedade. Momento onde é construído um espaço que deve ser visto e trabalhado, segundo Mate (2008), com muita perspicácia uma vez que a retórica da autonomia, presente em muitos textos oficiais, ou não, surge junto a regulamentações burocráticas difíceis de serem separadas. Produzindo assim, no âmbito do cotidiano da escola, novas formas de se conceber o espaço e novas formas de fazer e pensar.

3.1 - Análise dos dados obtidos

Os dados coletados referem-se a questionários aplicados a cinquenta (50) Docentes (Anexo B), dez (10) Diretores de Escola (Anexo C) e quarenta e três (43) Professores Coordenadores (Anexo D), e somando-se a esses números, analisaremos quatro (4) questões de um questionário anterior à nova legislação, que foi realizado com duzentos e trinta (230) Docentes e Professores Coordenadores (Anexo A) pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista, através de um procedimento individual e sem identificação, objetivando obter a visão do trabalho do Professor Coordenador, por ele próprio, por seus pares e por sua chefia direta.

3.1.1 - Questionários com professores (antes da nova legislação)

Como no decorrer desta pesquisa houve duas mudanças da legislação, que são citadas no decorrer do texto, salientamos que um primeiro questionário havia sido aplicado para um universo de duzentos e trinta Docentes e Professores Coordenadores, em março de 2007, ocasião em que estes realizam uma prova de qualificação para a função de Professor Coordenador. A princípio estes questionários foram descartados, logo após a mudança da legislação, em dezembro de 2007. Mas quatro questões foram preservadas, por representar a visão dos professores antes da legislação vigente e da nova Proposta Pedagógica instituída na Gestão da Professora Maria Helena Guimarães de Castro, à frente da pasta da Secretaria da Educação.

3.1.1.1 - Questionário aplicado a Docentes e Professores Coordenadores (Anexo A)

As Tabelas 1 e 2 a seguir mostram os resultados obtidos das perguntas relacionadas ao conhecimento da Proposta Pedagógica de acordo com a legislação (Res. SE nº. 66/2006) e desvio na função de Professor Coordenador.

Analisando a Tabela 1 isoladamente observa-se que mais de 50% dos professores que participavam de uma prova, que o qualificaria para exercer a função de Professor Coordenador, desconhece a Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo. Ao passo que, se analisarmos juntamente com os dados da Tabela 2, a qual mostra que 88% dos docentes reconhecem que ocorre um desvio na função do Professor Coordenador. Isto nos faz concluir que a maioria desses professores (51%), que afirmaram não ter conhecimento da proposta, na realidade não conhecem teoricamente e sim na prática.

Tabela 1 – Professores em relação ao conhecimento da então Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo (%)

Categorias	Número de Professores	Total %
Sim	112	49
Não	118	51
Total	230	100

Tabela 2 – Professores em relação ao desvio de função do Professor Coordenador (%)

Categorias	Número de Professores	Total %
Existe desvio de função	203	88
Não existe desvio de função	27	12
Total	230	100

No entanto, as funções do Professor Coordenador ainda não estão muito clara para muitos docentes, como podemos observar através dados obtidos da pergunta aberta (Tabela 3), que deu oportunidade do professores pontuar as dificuldades esses profissional enfrenta no desempenho de sua função. Essa visão de que o Professor Coordenador é aquele que cuida da disciplina do aluno, ainda perdura nos ambientes escolares.

Tabela 3 – Professores em relação à dificuldade de trabalho do Professor Coordenador (%)

Categorias	Número de Professores	Total %
Disciplina dos alunos	61	27
Desvio de função	58	25
Falta de apoio da Diretoria de Ensino	45	20
Problemas com professores	24	10
Falta de conhecimento técnico	19	8
Relações Interpessoais	16	7
Não responderam	7	3
Total	230	100

Esta questão era aberta e foi dada ao professor a oportunidade de citar apenas uma dificuldade do trabalho do Professor Coordenador. Essas foram as categorias citadas. Percebemos que neste momento há uma visão do professor sobre a função do Professor Coordenador como aquele que cuida da disciplina do aluno, distante do foco da lei.

Quanto ao acesso à função de Professor Coordenador de acordo com a Res. SE nº. 66 de 2006, a maioria dos professores pesquisados coloca a gestão democrática como sendo o principal item facilitador (29%), enquanto que, o de maior dificuldade foi o item relacionado com o atendimento aos professores e diretores (Tabela 4B). Esta pergunta do questionário foi aberta, dando ao professor a oportunidade de citar apenas uma dificuldade para realização do trabalho do Professor Coordenador. Analisando os resultados da pesquisa, fica clara a preocupação dos Docentes e PCs em trabalhar os interesses dos professores e da direção da escola.

Tabela 4A – Docentes e PCs em relação ao acesso à função de Professor Coordenador, identificando facilidades no trabalho, decorrentes da forma de acesso - Facilitadores (%)

Categorias	Número de Professores	Total %
Gestão democrática	66	29
Apoio dos professores	62	27
Apoio da Direção	52	22
Apoio da Diretoria de Ensino	25	11
Apoio da comunidade	12	5
Não responderam	13	6
Total	230	100

Tabela 4B – Professores em relação ao acesso à função de Professor Coordenador, identificando dificuldades no trabalho, decorrentes da forma de acesso – Dificultadores (%)

Categorias	Número de Professores	Total %
Atender aos interesses da direção e dos professores	87	38
Atender aos interesses da Diretoria de Ensino	52	22
Continuidade no cargo	49	21
Nenhuma dificuldade	36	16
Não responderam	6	3
Total	230	100

As tabelas 4A e 4B é resultado de uma era aberta, na qual foi dada ao professor, a oportunidade de citar apenas uma dificuldade do trabalho do Professor Coordenador. É clara a preocupação dos Professores em trabalhar os interesses dos professores e da direção da escola, atores que naquele momento determinavam a escolha do Professor Coordenador. Como aspecto facilitador 29% citam a Gestão Democrática, acreditando ser a melhor forma de acesso à referida função. Fato este que não é questionado com o advento da legislação vigente, com a retirada do poder de decisão da mão do Conselho de Escolar passando às mãos do Diretor de Escola e do Supervisor de Ensino.

3.1.1.2 - Questionário a Docentes que atuam na sala de aula (Anexo B)

Foram aplicados questionários fechados para cinquenta professores que atuam em sala de aula, que estão sob a coordenação de Professores Coordenadores (Res. SE nº. 88/2007) que fazem parte do universo analisado pesquisado.

A Tabela 5 mostra que mais de 50% dos Docentes participantes da pesquisa atuam no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries a mais de 16 anos de acordo com a Tabela 6. Esse tempo de magistério se torna muito relevante, porque esses professores vivenciaram durante o exercício no magistério, o trabalho do Professor Coordenador em três diferentes legislações (Res. SE nº. 35/2000; Res. SE nº. 66/2006 e Res. nº. 88/2007; Capítulo 2, página 27).

Tabela 5 – Professores quanto a sua formação (%)

Categorias	Número de Professores	Total %
1ª. a 4ª. série	19	38
5ª. a 8ª. série	28	56
Ensino Médio	3	6
Total	50	100

Tabela 6 – Professores quanto a tempo de magistério (%)

Categorias	Número de Professores	Total %
Até 5 anos	8	16
De 6 a 10 anos	10	20
De 11 a 15 anos	5	10
De 16 a 20 anos	20	40
Acima de 20 anos	7	14
Total	50	100

Quanto, a ação do Professor Coordenador de sua escola, em relação à legislação vigente (Res. SE nº. 88/2007), os dados da Tabela 7, mostram que praticamente todos os Docentes estão satisfeitos com a atuação deste profissional no cotidiano escolar, se somarmos as categorias bom, muito bom e ótimo (98%).

Tabela 7 – Como os Professores classificam a ação do PC de sua escola (%)

Categorias	Número de Professores	Total %
Ótimo	15	30
Muito bom	22	44
Bom	12	24
Regular	1	2
Ruim	0	0
Total	50	100

Fato interessante que a pesquisa apontou, foi que a mudança na forma de acesso à função de Professor Coordenador de acordo com a atual legislação (Tabela 8), não causou nenhum incômodo, uma vez que pela Resolução SE nº. 88/2007, a escolha após análise da proposta de trabalho e entrevista, fica a cargo do Diretor de Escola e do Supervisor de Ensino, procedimento que anteriormente (Resolução SE nº. 66/2006) era de responsabilidade do Conselho de Escola, o qual possui representante de todos os seguimentos da comunidade

escolar, inclusive dos professores. Esta perda, provavelmente não incomodou mesmo os docentes, visto que estes apontaram como principal dificuldade no trabalho do Professor Coordenador seria o atendimento aos professores e diretores Tabela 4B (p. 48).

Tabela 8 – Professores quanto à forma de acesso à função de Professor Coordenador (%)

Categorias	Número de Professores	Total %
Adequada	48	96
Adequada com restrições	2	4
Inadequada	0	0
Total	50	100

Além disso, outro dado relevante da pesquisa foi à frequência que estes docentes solicitam a ajuda do PC (Tabela 9), mostrando que a maioria ainda não se deu conta da importância que na atual legislação depositou nesse profissional, na implementação da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Contudo, a pesquisa mostrou incoerência nas repostas desses docentes (Tabela 10) que apontaram como bom, muito bom e ótimo (somando 80%) a contribuição deste profissional referente à metodologia de trabalho na sua área, sendo que a nova proposta é embasada num currículo em espiral e contextualizada, que exigiu um trabalho integrado dos professores das diversas áreas com o Professor Coordenador.

Tabela 9– Professores quanto frequência que solicita ajuda ao Professor Coordenador (%)

Categorias	Número de Professores	Total %
Freqüentemente	19	38
Eventualmente	23	46
Raramente	8	16
Nunca	0	0
Total	50	100

Tabela 10 – Professores quanto às contribuições do Professor Coordenador referente à metodologia de trabalho na sua área (%)

Categorias	Número de Professores	Total %
Ótimo	10	20
Muito bom	12	24
Bom	18	36
Regular	8	16
Ruim	2	4
Total	50	100

Os resultados da pesquisa mostram que os Docentes consideram importante a formação em Pedagogia para a atuação na função de Professor Coordenador (Tabela 11). Fato que a Secretaria de Estado da Educação parece ignorar, pois nas últimas três legislações, em nenhuma delas estabelece a obrigatoriedade desta formação.

Tabela 11 – Professores quanto à necessidade de o Professor Coordenador possuir formação em Pedagogia (%)

Categorias	Número de Professores	Total %
Considera Importante	41	82
Não Considera Importante	9	18
Total	50	100

3.1.1.3. Questionário para Diretores de Escola.

A pesquisa foi realizada com questões abertas com dez Diretores de Escola, nas quais atuam alguns dos Professores Coordenadores que fizeram parte do universo analisado.

A Tabela 12 mostra que todos os Diretores participantes da pesquisa atuam no magistério a mais de 10 anos. Esse tempo de magistério se torna relevante porque esses

diretores participaram da seleção para o acesso de Professor Coordenador na vigência das duas Resoluções (SE nº. 66/2006 e SE nº. 88/2007).

Tabela 12 – Diretores quanto a tempo de magistério (%)

Categorias	Número de Diretores	Total %
Até 5 anos	0	0
De 6 a 10 anos	0	0
De 11 a 15 anos	2	20
De 16 a 20 anos	5	50
Acima de 20 anos	3	30
Total	10	100

Os resultados mostram que os Diretores de Escola aprovaram na sua totalidade a mudança na forma de acesso à função de Professor Coordenador, fato que explicita a satisfação da classe em ter em suas mãos a responsabilidade compartilhada com o Supervisor de Ensino na escolha. Um fato interessante é que 100% dos entrevistados consideraram importante que esse profissional possuía a formação em Pedagogia (Tabela 13), mas constatamos (Tabela 17 p. 58)que apenas 40% dos Professores Coordenadores atuantes e escolhidos por esses diretores possuem tal formação.

Tabela 13 – Diretores quanto à necessidade de o Professor Coordenador possuir formação em Pedagogia (%)

Categorias	Número de Diretores	Total %
Considera Importante	10	100
Não Considera Importante	0	0
Total	10	100

A pesquisa ainda mostra que 100% dos diretores concordam com a forma de acesso atual (Tabela 14), o que não poderia ser diferente, visto que os mesmos (Tabela 15) consideram essencial o auxílio à direção (100%), sem contar que 90% deles ainda atribuem a disciplina dos alunos ao Professor Coordenador.

Tabela 14 – Diretores quanto a forma de acesso à função de Professor Coordenador (%)

Categorias	Número de Diretores	Total %
Adequada	10	100
Adequada com restrições	0	0
Inadequada	0	0
Total	10	100

Tabela 15 – Diretores quanto ao que consideram essencial para o trabalho do Professor Coordenador (%)

Categorias	Número de Diretores*	Total %*
Auxílio à Direção	10	100
Acompanhamento Pedagógico	10	100
Disciplina dos alunos	9	90
Subsídio aos professores	10	100
Implementação da Proposta Pedagógica do Estado	10	100

Face às dificuldades de trabalho do Professor Coordenador, encontradas na pesquisa, percebemos que os Docentes atribuem conceitos positivos ao trabalho atual deste profissional. Enquanto, que os Diretores de Escola ainda mantêm uma visão tradicional do trabalho cotidiano, e consideram que a ação diária do trabalho ainda precisa ser melhorada, não a consideram Ótima nem Muito boa, mas a maior evidência (90%) fica entre Bom e Regular (Tabela 16).

Nesta pergunta, foi dada a oportunidade de o diretor marcar quantos itens ele considerasse pertinente com a pergunta. Todos os diretores envolvidos na pesquisa marcaram todos os itens apresentados como essenciais para o trabalho do Professor Coordenador. Nota-se que somente um pesquisado não citou o item “*disciplina dos alunos*”

Notamos na Tabela 31 que os Diretores de Escola ainda insistem em atribuir ao Professor Coordenador funções que não fazem parte de seu rol de atribuições. Ao citarem

Auxílio à Direção e Disciplina dos alunos percebemos que a tendência que acontecem nas escolas em desviar o Professor Coordenador de suas funções. Fato confirmado pela Tabela 27 (p. 65), onde 51% dos Professores Coordenadores afirmam que freqüentemente desenvolvem atividades que não fazem parte do seu rol de funções, e 28% dizem que o fazem eventualmente.

Tabela 16 – Como os Diretores classificam a ação do Professor Coordenador de sua escola (%)

Categorias	Número de Diretores	Total %
Ótimo	0	0
Muito bom	1	10
Bom	6	60
Regular	3	30
Ruim	0	0
Total	10	100

É fato que a coordenação pedagógica enfrenta resistências no cotidiano escolar, que assume várias manifestações, dentre elas, segundo Roman (2001), os preceitos administrativos, cristalizados em procedimentos burocráticos, que se corporificam na figura do Diretor de Escola e estabelece que a coordenação pedagógica subordine-se. Sobrecarga de trabalho, atendimento a problemas disciplinares, excesso de burocratização, relações conflituosas com a direção, são itens constantes na literatura sobre ação deste sujeito no cotidiano escolar.

Historicamente a coordenação pedagógica está ligada à tentativa de implantação de mudança no cotidiano escolar. Tentando responder a diferentes objetivos para a função, objetivos estes muitas vezes contraditórios, enfrenta o complexo cotidiano das escolas públicas estaduais ora aceitando as imposições ora resistindo e criando saídas alternativas para o cotidiano escolar.

Face às dificuldades de trabalho do Professor Coordenador, encontradas na pesquisa, percebemos que os professores atribuem conceitos positivos ao trabalho atual deste profissional (Tabela 7, p. 50). Enquanto que os Diretores de Escola ainda mantém uma visão

tradicional do trabalho cotidiano, e consideram que a ação diária do trabalho ainda precisa ser melhorada, não a consideram Ótima nem Muito boa, mas a maior evidência (90%) fica entre Bom e Regular (Tabela 16, p.55).

É interessante que, mesmo o professor tendo perdido o poder de participação da escolha do Professor Coordenador, a visão em relação ao trabalho deste profissional se modificou em relação à primeira pesquisa que mostrava que os 88% dos entrevistados afirmavam que havia desvio de função (Tabela 2 e 3, p. 47) e que a dificuldade do trabalho era em função do atendimento dos interesses dos diversos segmentos: direção, professores e Diretoria de Ensino.

A figura do Diretor de Escola, mesmo tendo maior poder na escolha do Professor Coordenador, nos aparece como uma figuração conservadora e contraditória em relação a este profissional.

Uma maior aceitação por parte dos professores e o conservadorismo por parte dos diretores, nos leva a crer que algum fator contribuiu para que o Professor Coordenador fosse mais aceito no âmbito escolar.

3.1.1.4 – Questionários aplicado para Professores Coordenadores (Anexo D)

A pesquisa foi realizada com questionários fechados para quarenta e três professores Coordenadores atuantes na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, da Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista, cujos dados obtidos passamos a analisá-los:

Nesta pesquisa foi delineado o perfil dos Professores Coordenadores, na qual foram tomadas variáveis referentes à idade e tempo de magistério na Rede Oficial de Ensino (Figuras 1 e 2).

Percebemos que os Professores Coordenadores que participaram da pesquisa são heterogêneos quanto à faixa etária, uma vez que os intervalos entre as categorias pertencentes da faixa 26 anos até a faixa de 50 anos estão bem distribuídos percentualmente. Quanto a tempo de magistério, notamos que a grande maioria conta com mais de dez (10) anos de experiência.

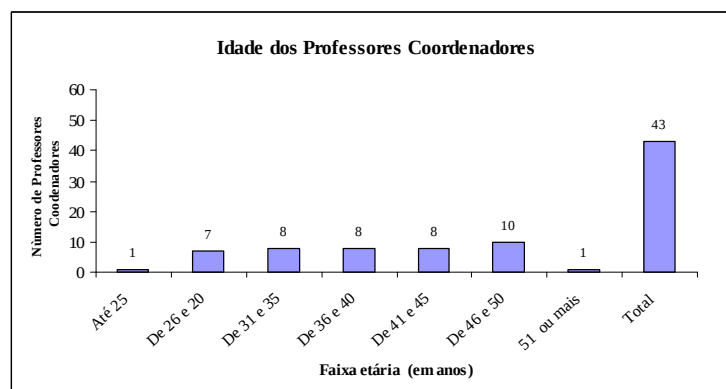


Figura 1 - Professores segundo a idade

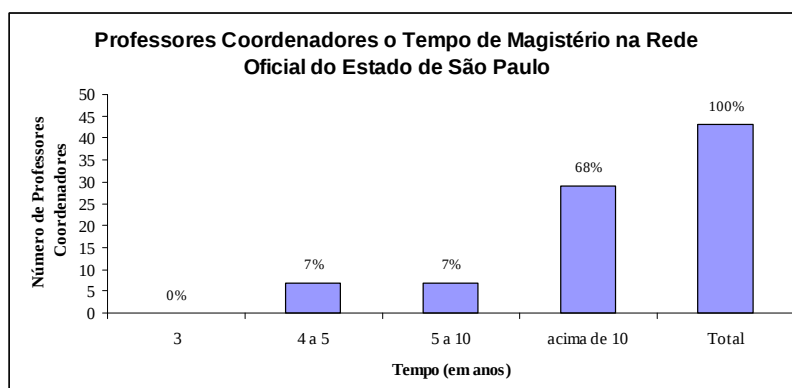


Figura 2 - Professores segundo ao tempo de magistério

Também foi feita uma caracterização Professores Coordenadora quanto a formação, a partir do levantamento do número de professores que possuem o curso de Pedagogia e a área do curso de Licenciatura Plena.

Observamos na Tabela 17 que a maioria dos Professores Coordenadores (60%) não possui curso de Pedagogia, e na Tabela 18, grande parte (79%) deles considera importante esta formação para sua atuação na função. Fato que mostra um distanciamento entre o que o professor acha ideal e o que a legislação promulga como real, uma vez que a própria Resolução SE nº. 88/2007 estabelece como requisitos de habilitação para o docente exercer as atribuições de Professor Coordenador apenas ser portador de diploma de licenciatura plena, sem especificar o curso. Nesse sentido, a legislação está em desacordo, segundo os estudos de Perrenoud (2002), que apontam a preocupação com a dicotomia entre teoria e prática na

formação do educador, havendo dificuldades por os conhecimentos teóricos (saberes de referência) e a prática pedagógica (saberes práticos).

Nesse sentido, Zeichner (1993) mostra que o processo de formação não é algo que acontece dentro de um tempo determinado, mas ao contrário, implica em um processo contínuo (iniciando dentro das instituições formadoras onde as informações básicas e fundamentais devem ser veiculadas), através de um processo dinâmico em que o sujeito é o responsável por sua alta transformação que ocorre paralelamente à transformação da natureza e da sociedade. Dessa forma, se o professor propicia sua educação de maneira contínua, terá mudanças significativas tanto na sua formação quanto na formação de seus alunos.

Portanto a formação profissional deve ser entendida como um processo de desenvolvimento contínuo, iniciado no momento da opção pela profissão, percorrendo os cursos de formação inicial e de capacitação se estendendo por todos os momentos do exercício da profissão no decorrer da carreira. Contribuindo assim para a construção da identidade do profissional, no cotidiano escolar, que necessariamente passa pelas dimensões: formativa, organizacional e a postura reflexiva na prática pedagógica.

Tabela 17 – Professores Coordenadores que possuem Curso de Pedagogia (%)

Categorias	Número de Professores	Total %
Sim	17	40
Não	26	60
Total	43	100

Tabela 18 – Professores Coordenadores em relação à necessidade do Curso de Pedagogia (%)

Categorias	Número de Professores	Total %
Sim	34	79
Não	9	21
Total	43	100

Portanto, a formação profissional deve ser entendida como um processo de desenvolvimento contínuo, iniciado no momento da opção pela profissão, percorrendo os cursos de formação inicial e de capacitação que se estende por todos os momentos do exercício da profissão no decorrer da carreira. Contribuindo assim para a construção da identidade do profissional, no cotidiano escolar, que necessariamente passa pelas dimensões: formativa, organizacional e a postura reflexiva na prática pedagógica.

Na pesquisa notamos certa preocupação dos Professores Coordenadores quanto a sua formação, que se evidencia na Tabela 19. A falta de uma formação adequada para a função influencia na opinião da grande maioria dos professores (95%) dos entrevistados, que consideram que o Professor Coordenador deveria ter uma formação específica para sua atuação.

O fato da maioria dos Professores Coordenadores não ter cursado Pedagogia, dificulta a visão da totalidade da educação, de acordo com Fernandes (2006), o qual afirma que a formação do Professor Coordenador interfere diretamente no trabalho cotidiano, não contribuindo para uma atuação consciente no desempenho da função, já que, necessariamente, um bom professor de Matemática, Geografia ou Ciências não tem competência ou repertório profissional para o trabalho de coordenação pedagógica. Outro fato é que independente de qual curso de Licenciatura o Professor possua, muitos vêem a formação universitária como o ponto final de sua profissionalização, mesmo esta, ao contrário, devendo fazer parte do processo que perdura por toda vida do profissional da educação.

Porém, a pesquisa mostrou que 42 % dos Professores Coordenadores (Tabela 20) atuantes na Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista, tem formação na área de Humanas, que provavelmente, correspondem aos 40 % com curso de Pedagogia (Tabela 17, p. 58).

Nesta apuração fica claro que a não obrigatoriedade, por força da própria lei, em não exigir uma formação pedagógica específica para ingressar na função de Professor Coordenador, denota uma maioria, 60%, de professores sem o curso de Pedagogia, percebemos que há uma ligeira predominância de professores provenientes das Licenciaturas da área de Humanas.

Tabela 19 – Professores Coordenadores em relação a uma formação específica para exercer a função (%)

Categorias	Número de Professores	Total %
Sim	41	95
Não	2	5
Total	43	100

Tabela 20 – Professores Coordenadores segundo a sua Formação Superior (Licenciatura Plena) (%)

Categorias	Número de Professores	Total %
Exatas	16	37
Humanas	18	42
Biológicas	9	21
Total	43	100

Analisando os dados da Tabela 21 observa-se que a maioria dos Professores Coordenadores (93%), que atuam na Rede Oficial de Ensino do estado de São Paulo, afirmam ter conhecimento das condições de trabalho oferecidas pela Secretaria da Educação. Porém, se analisarmos a Tabela 22, vemos que um grande número de professores (33%), admite precisar de capacitação e 5% de orientações da Diretoria de Ensino para exercer tal função.

Tabela 21 – Professor Coordenador em relação às condições objetivas de trabalho oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) (%)

Categorias	Número de Professores	Total %
Oferece condições objetivas de trabalho	40	93
Não Oferece condições objetivas de trabalho	3	7
Total	43	100

Tabela 22 – Professores Coordenadores em relação a sua capacidade para exercer a função (%)

Categorias	Número de Professores	Total %
Plenamente capacitado (a)	2	5
Satisfatoriamente capacitado (a)	25	58
Não capacitado (a)	0	0
Necessita de Orientações do Diretor de Escola	2	5
Necessita de Orientações da Supervisão de Ensino	0	0
Necessita de capacitação contínua	14	32
Total	43	100

No entanto, quando analisamos os dados contidos na (Tabela 23), que apresenta os principais desafios para o Professor Coordenador em grau de importância (valores de 1 a 9), o repasse de informações e capacitações da Diretoria de Ensino, ficou com 21, 26 e 35% na escala de 7 a 9, respectivamente. Com isso, podemos concluir que na realidade esses Professores Coordenadores não estão conseguindo desempenhar uma de suas funções, que no caso é a de formação de seus professores.

Estes dados são confirmados na Tabela 24 que relaciona à educação continuada do Professor de sala de aula, a qual mostra que 42%, se classificam como satisfatoriamente preparados e, outros 42 % como preparados, mas necessitam de apoio da Oficina Pedagógica/Supervisão de Ensino.

Contudo, observamos que uma grande parte dos Professores Coordenadores não consegue fazer uma ligação, entre as capacitações recebidas pela Oficina Pedagógica (por área) com a formação de seus professores.

Tabela 23 – Principal Desafio para o Professor Coordenador (%)

Valores de importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
Trabalhar com a formação continuada dos professores	45%	21%	12%	14%	2%	2%	0%	2%	2%	100%
Resolver assuntos ligados à disciplina	7%	0%	12%	12%	5%	16%	21%	7%	20%	100%
Implementar a Proposta Pedagógica da Secretaria da Educação	35%	23%	16%	2%	9%	0%	9%	2%	2%	100%
Trabalhar as Relações Interpessoais na Unidade Escolar	5%	7%	10%	16%	23%	16%	7%	14%	2%	100%
Acompanhar o trabalho de Sala de Aula	5%	30%	28%	16%	7%	5%	9%	0%	0%	100%
Trabalhar o “meio de campo” entre Diretor e Professores	5%	2%	0%	7%	12%	21%	12%	36%	5%	100%
Modificar a dinâmica e os conteúdos dos HTPCs	2%	5%	5%	19%	16%	35%	9%	7%	2%	100%
Deixar de exercer atividades que fogem ao seu rol de funções	2%	12%	16%	5%	12%	7%	5%	5%	36%	100%
Repassar a informações e capacitações da Diretoria de Ensino	0%	0%	2%	0%	9%	7%	21%	26%	35%	100%

Tabela 24 – Professores Coordenadores em relação à educação continuada do Professor de sala de aula (%)

Categorias	Número de Professores	Total %
Sim, plenamente preparado (a)	2	5
Sim, satisfatoriamente preparado (a)	18	42
Sim, mas preciso de apoio da Direção da Escola	3	7
Sim, mas preciso de apoio da Oficina Pedagógica/Supervisão de Ensino	18	42
Não, não me sinto preparado (a) para formação continuada dos professores, pois acho que isso deve ser de responsabilidade da Diretoria de Ensino/SEE	2	4
Total	43	100

Alguns dados chamaram a atenção como, por exemplo, é em relação aos temas abordados nos HTPCs (Tabela 25), em que as reflexões pedagógicas e subsídios pedagógicos aparecem em segundo lugar na ordem de prioridade (40%) e a “*implementação da Proposta da Secretaria de Estado da Educação SEE*” aparece com variável de importância predominante (58%), o que evidencia uma necessidade de se trabalhar a implementação da Proposta, fato que é estimulado pela própria Secretaria de Estado da Educação, via Diretorias de Ensino através de suas Oficinas Pedagógicas e Supervisão de Ensino.

Vemos que o Professor Coordenador apresenta clareza de sua função, uma vez que, a opção “*comunicados e avisos*” aparece com variável de importância predominante em último lugar na escala (6) que corresponde a 47%.

Tabela 25 – Temas que mais aparecem nos HTPCs (%)

Valores de importância	1	2	3	4	5	6	Total
Subsídios pedagógicos.	6 (14%)	17 (40%)	13 (30%)	1(2%)	4 (9%)	2 (5%)	43 (100%)
Comunicados e Avisos	4 (%)	3 (7%)	3 (7%)	7 (16%)	6 (14%)	20 (47%)	43 (100%)
Discussão de projetos.	0 (0%)	4 (9%)	3 (7%)	15 (35%)	17 (40%)	4 (9%)	43 (100%)
Ajuda com planilha de notas, planilha de dados, etc...	0 (0%)	0 (0%)	3 (7%)	13 (30%)	7 (16%)	20 (47%)	43 (100%)
Reflexões pedagógicas.	5 (12%)	17 (40%)	11 (26%)	6 (14%)	4 (8%)	0 (0%)	43 (100%)
Implementação da Proposta da Secretaria de Estado da Educação (SEE).	25 (58%)	4 (10%)	10 (23%)	1 (2%)	3 (7%)	0 (0%)	43 (100%)

Podemos concluir que o Professor Coordenador atuante na Rede Oficial do Estado de São Paulo, ainda não está conseguindo ou não conhece na realidade as atribuições conferidas à função, através dos dados da pesquisa relacionados na Tabela 26, quando mais de

50% responderam que exercem frequentemente atividades que excedem o rol de funções. Estes dados também são evidenciados na Tabela 27, na qual os Professores Coordenadores afirmam atender de ajuda que Direção, Vice-Direção e Secretaria da Escola para atividades que não fazem parte de suas funções.

É interessante que, mesmo o professor tendo perdido o poder de participação da escolha do Professor Coordenador, a visão em relação ao trabalho deste profissional se modificou em relação à primeira pesquisa que mostrava que os 88% dos entrevistados afirmavam que havia desvio de função (Tabela 2 e 3, p. 47) e que a dificuldade do trabalho era em função do atendimento dos interesses dos diversos segmentos: direção, professores e Diretoria de Ensino.

A análise dos dados nos permite concordar com Fernandes, (2006), o qual afirma em suas pesquisas que:

Muitas atividades realizadas pelo PCP no dia-a-dia das escolas não são atribuições da função e poderiam ser realizadas por outros sujeitos presentes na estrutura escolar, liberando o coordenador para atividades especificamente pedagógicas. A análise das pesquisas permite afirmar que em muitas escolas o PCP realiza atividades que lhe são “empurradas” no dia-a-dia, como por exemplo, o cumprimento de funções que correspondem ao diretor ou secretário de escola, inspetor de alunos, servente e outros. Talvez, em decorrência do desvio de função, o professor coordenador pedagógico encontre dificuldades para definir a sua identidade, seu território e o seu espaço de atuação. (FERNANDES, p. 5, 2006).

Tabela 26 – Professores Coordenadores em relação ao exercício de atividades que excedem o rol de funções (%)

Categorias	Número de Professores	Total %
Sim, freqüentemente.	23	53
Sim, eventualmente	15	35
Sim, raramente	5	12
Não, nunca exerço funções fora do meu rol de funções.	0	0
Total	43	100

Tabela 27 – Professores Coordenadores em relação aos pedidos de ajuda que Direção, Vice-Direção e Secretaria da Escola para atividades que não fazem parte do seu rol de funções (%)

Categorias	Número de Professores	Total %
Freqüentes	22	51
Eventuais	12	28
Raros	9	21
Nunca ocorrem	0	0
Total	43	100

3.2 Impacto da implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Em 2008 a Secretaria de Estado da Educação implantou no Estado de São Paulo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Fato que causou muita controvérsia no Estado. Uma vez que a proposta foi implantada de cima para baixo, o que ocasionou várias críticas de todos os setores da educação. Encontrou-se neste momento uma grande resistência por parte dos professores à implantação da proposta.

Dizer que as orientações superiores de implantação de mudanças chegam às escolas como ordem a serem não caracterizam suficientemente o problema. Em realidade pode mascará-lo. Uma ordem que se quer fazer cumprir deve ser clara, nuca ambígua. Enem dar margens a diferentes interpretações. Antes de tudo devem ser instantâneas, evitando assim julgamentos, críticas e hesitações ocasionadas por possíveis reflexões. (ROMAN, p.115, 2001)

O cotidiano escolar foi impactado por problemas de ordem macroestrutural que afetaram a micro-estrutura da escola.

A Proposta foi apresentada no documento *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, que trazia princípios orientadores para a escola capaz onde reflete sobre elementos capazes de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. O documento aborda algumas das principais características da sociedade do conhecimento e as pressões que a

contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo. Priorizando a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares.

Integra esta *Proposta Curricular* um segundo documento, de *Orientações para a Gestão do Currículo na Escola*, destinado às escolas e aos gestores que as lideram e apóiam: diretores, assistentes técnico-pedagógicos, professores coordenadores, supervisores. Esse segundo documento não trata da gestão curricular em geral, mas tem a finalidade específica de apoiar o gestor para que seja um líder e animador da implementação *desta* proposta curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

A *Proposta Curricular* se completará com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores. São os Cadernos do Professor, organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. Muitas foram as críticas em relação a esses cadernos, desde conteúdos até a parte gráfica.

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

É certo que muitas críticas foram feitas em relação à implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Segundo Roman (2001) a escola é o último dos órgãos de uma estrutura institucional burocrática, verticalizada, autoritária, marcada, em toda sua extensão, muito mais pelas disputas internas de poder do que pela consecução de fins pedagógicos. Buscando impor filosofias e práticas pedagógicas por decretos, essa estrutura “desnorteia professores, instala o caos no processo de ensino e estimula o apego, com renovado vigor, às práticas que se quer abolir” (Heller, 1972).

No meio do turbilhão da implementação da nova proposta, os Professores Coordenadores, juntamente com a Supervisão de Ensino e as Oficinas Pedagógicas são convocados a serem os agentes multiplicadores das idéias da Secretaria de Estado da Educação.

O Professor Coordenador passou a ser capacitado mensalmente pelas Diretorias de Ensino, através de suas Oficinas Pedagógicas, e através de Videoconferências diretamente com o corpo técnico da Secretaria de Estado da Educação. Essas capacitações referiam-se às Propostas Curriculares de todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, bem como da forma de acompanhamento da implantação dessas propostas no âmbito da escola.

(...) espera-se que o Professor Coordenador possa compreender a realidade do processo de ensino-aprendizagem e seus desafios e orientar-se, considerando as relações que afetam o desempenho dos alunos – seja dentro das salas de aula e da escola, seja entre a escola e a comunidade – e os dilemas atuais relativos ao ideal de cidadania responsável e seus correlatos: a formação moral, política e social. (Caderno do Gestor 1, 2008)

Foram publicadas quatro revistas, intituladas *Caderno do Gestor*, que acompanhariam os trabalhos dos bimestres, juntamente com os *Cadernos dos Professores*. Os Cadernos dos Gestores traziam textos, reflexões, e os HTPCs praticamente prontos para serem estudados com os professores nas escolas. Fechou-se na figura o Professor Coordenador o trabalho de “fazer dar certo” a implantação da proposta. Ao mesmo tempo, o Caderno do Gestor, procura evidenciar a função pedagógica do Professor Pedagógico no cotidiano escolar, centrando na gestão da qualidade do ensino oferecido pela escola e na construção de um espaço produtivo para uma convivência social e coletiva mais humana e construtiva da comunidade escolar.

(...) Para tanto, ele deve ter o domínio amplo de uma competência comunicacional, uma vez que a implantação efetiva dos significados da Proposta Curricular, que ele irá representar, prevê a adesão de outros agentes da escola (funcionários, professores, alunos, pais, parceiros externos).

O pressuposto de adesão automática dos significados que serão divulgados incorpora uma visão parcial do ato de comunicação e considera que todos os agentes compartilham das mesmas idéias e do mesmo contexto. Isso não é verdade. Anunciar a Proposta Curricular como produto a ser consumido pode ser um erro político fatal para o trabalho a ser realizado, principalmente diante da heterogeneidade dos agentes e de seus saberes, vontades e condições profissionais, muitas vezes adversos à adesão política.

O ambiente contrário, não aos significados da Proposta Curricular muitos deles consensuais, mas à forma como são propostos e a quem os propõem, pode ocasionar uma luta dentro da escola pela manutenção idéias, conhecimentos e posições tradicionais, por falta de articulação entre os agentes.

A falta de um tempo de discussão, pode criar uma hostilidade em relação às idéias divulgadas, ou pior, os agentes podem elogiar a Proposta Curricular, mas não aprofundarem suas concepções, ajustando-as às práticas já existentes. O ato de comunicar uma proposta deve ser compreendido como um momento único de produção de textos que busca gerar significados para a mudança de idéias e atitudes.

O momento é de leitura e debate da Proposta Curricular. O Professor Coordenador deve considerar que nem sempre os demais agentes entendem os motivos de se empreender os processos de inovação e nem mesmo os significados da Proposta. (Caderno do Gestor 1, 2008)

Percebemos, ainda hoje, as críticas em relação a não mais Proposta Curricular, mas Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Vemos que cada escola assimilou a implantação da Proposta Curricular a sua maneira, visto que há grande discrepância entre os resultados nas avaliações internas. Podemos compreender por intermédio de (2002), que as instituições educacionais não são fenômenos previsíveis. Há fortes indícios de que elas ainda trabalham e muito no campo da história passada. Levando-se em consideração a evolução da espécie humana, acreditamos que a macro-política ainda não conseguiu alcançar um avanço significativo da qual exige a micro-política, ou seja, refletindo sobre alguns parâmetros educacionais, o sistema educacional ainda encontra-se bastante distante de atender às necessidades das quais sua clientela busca ideologicamente na escola.

(2002) chama a atenção para a incapacidade das reformas abrangentes de alterar a cultura das escolas, uma condição sem a qual nenhuma política educacional pode ter sucesso. A descentralização, por si mesma, pode não produzir os resultados esperados, quando não passa de um pretexto das autoridades centrais para se eximir de suas responsabilidades, e não vem acompanhada de mudanças efetivas na cultura das escolas. A expectativa, no entanto, é que o aumento da responsabilidade e da capacidade de decisão local possa funcionar como um forte incentivo para a criação de novas culturas institucionais, que não teriam como ser administradas por cima, ou pelo lado de fora das instituições. Uma reforma em si não define mudanças, apenas o desejo do legislador não efetiva a ação dos atores nele envolvidos.

Como as escolas nunca perdem a capacidade de se adaptar às mudanças, seguindo um padrão legal próprio, interpretando as leis segundo suas próprias concepções, percebemos que com a implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo seguiu seu curso levado pela correnteza já citada em Frigerio (2002). Ainda hoje muito se tem criticado a implantação, a abrangência, os materiais, etc. Mas nessa correnteza emerge um personagem antigo, mas que ganha novo perfil: o Professor Coordenador. O fato de ter uma Proposta Curricular definida, o que antes não existia e que podemos perceber na Tabela 1, onde nos mostra que 51% dos entrevistados (entrevista realizada antes da Implantação da Proposta) não tinham conhecimento de qual era a Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo.

O Professor Coordenador, que antes era visto com desconfiança pelo próprio professor que o escolhia, hoje é visto com bons olhos. O professor parece acreditar no trabalho deste profissional, que ganha um novo espaço, um novo olhar no cotidiano escolar.

Antigamente o professor assumia o posto de Professor Coordenador sem saber exatamente qual era sua função, ele continuava reproduzindo o que se fazia por seu antecessor, ou simplesmente cumpria ordem do diretor.

Com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, as atenções da Secretaria de Estado da Educação voltaram-se para o Professor Coordenador, como elemento chave para a efetivação da implantação.

(...) A posição ocupada pelo Professor Coordenador e sua representatividade na escola permitem-lhe o poder de decidir e traçar um caminho para os outros agentes envolvidos no processo escolar.

Como Professor Coordenador Gestor esse profissional deve ser capaz de definir e articular múltiplas ações voltadas para a qualidade do ensino e de seus resultados na aprendizagem dos alunos no contexto real onde essas ações acontecem. (Caderno do Gestor 1, 2008)

O Professor Coordenador passa por inúmeras capacitações sobre a Proposta Curricular, que versavam tanto sobre a elaboração, quanto sobre as metodologias. Os HTPCs, através dos Cadernos dos Gestores passaram a ser formatados pela própria Secretaria de Estado da Educação. Com isso o trabalho que antes era de forma aleatória, passou a ter um elemento norteador, através das orientações oriundas da Diretoria de Ensino e da própria SEE.

Os professores que viam a figura do Professor Coordenador como um elemento sem muita função definida dentro das escolas passam a vê-lo como uma figura com um papel certo, como o articulador da implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que embora sofresse muitas críticas e encontrasse muita resistência, não se pode negar que este profissional passou a dominar a estrutura de todos os conteúdos, em como tinham sugestões pontuais quanto as melhores metodologias para cada tipo de atividade (Tabela 25), o que nos mostram os dados obtidos pela pesquisa, onde 80% dos professores entrevistados consideram as metodologias sugeridas entre boas, muito boas e ótimas. Sendo que 84% (entre freqüentemente e eventualmente) dos professores solicitam ajuda (Tabela 24). Importante notar que do universo da pesquisa, 84% dos professores (Tabela 21) possuem mais de dez anos de magistério na Rede Estadual, o que denota experiência durante a vigência de legislações anteriores.

A Proposta Curricular, às avessas ao objetivo principal da Secretaria de Estado da Educação, que baseava a qualidade da educação, e que focava o trabalho na gestão do currículo na escola e na gestão da aprendizagem em sala de aula, passou a estabelecer de forma clara a função do Professor Coordenador no cotidiano escolar.

(...) Nesse quadro ganha importância redobrada a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, pois é para elas que estão ocorrendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas mais pobres da sociedade brasileira, que antes não tinham acesso à escola. (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2008)

Esse processo é sentido pelos professores, o que nos parece claro quando analisamos os dados da Tabela 22, que explicita a aceitação do Professor Coordenador enquanto articulador pedagógico do processo de ensino e aprendizagem.

Embora na figura do Diretor de Escola, recaiam posturas tradicionais, com vistas aos desvios de função (Tabela 31), peculiar ao trabalho do Professor Coordenador, verificamos que hoje encontramos um profissional que busca atender mais o trabalho pedagógico, mesmo ainda desempenhando funções que não configuram como pedagógicas, o que podemos observar na Tabela 17, onde expressa que 51% dos Professores Coordenadores freqüentemente atendem pedidos de ajuda que Direção, Vice-Direção e Secretaria da Escola para atividades que não fazem parte do seu rol de funções. Se somarmos o percentual que responderam eventualmente, esse número sobe para 79%.

O fortalecimento da figura do Professor Coordenador foi evidenciado na Proposta Curricular, através do seu Caderno do Gestor, fato que já mostramos anteriormente. Mas é claro que esse fortalecimento objetivava a implementação das propostas, e que para isso necessitava dentro das escolas um elemento articulador entre o cotidiano escolar e as esferas superiores.

Como cada coordenador estabeleceu essa relação entre a prática de sua escola e a Diretoria de Ensino e Secretaria da Educação ou como cada Unidade Escolar aceitou ou rejeitou, em maior ou menor grau, as propostas, desaguou em como cada uma delas modificou sua prática real em sala de aula.

Percebemos que muitas ficam no plano da reflexão e discussão, ou apenas no âmbito da gestão escolar, não chegando de fato no seio das salas de aulas, melhorando o processo de ensino e aprendizagem, o que efetivamente poderíamos chamar de “qualidade da educação”.

As esferas superiores fundamentam-se em construções legais com propostas de mudança, mas sem as possibilidades de realizações. Não são considerados os desafios, de

naturezas diversas, enfrentados no cotidiano da escola, tais como as más condições de trabalho, contratação de professores deficitária, o número excessivo de alunos por sala, a dificuldade ao acesso de informações atualizadas, a falta de recursos financeiros e pedagógicos, a falta de manutenção do prédio e do equipamento, de acompanhamento profissional necessário dentro de cada realidade. Percebemos nas reformas a impossibilidade, a não ser eventualmente, de mudanças reais. Segundo Santomé (1998) “a falta de seriedade, compromisso sério com as reformas educacionais na medida em que ao mesmo tempo não se aprova uma lei de financiamento que possa garantir minimamente seu desenvolvimento” demonstram claramente o descaso do Estado frente às reais necessidades educativas.

A escola como espaço de mudança, cumpre um papel bastante secundário no conjunto de tais determinações legais. Primeiramente porque toda a reforma traz em seu corpo um caráter ideológico, mesmo considerando que “nem sempre o desejo de transformar encontrou nas reformas e/ou nos reformistas um eco coincidente e, ao mesmo tempo, as reformas e/ou reformistas encontraram (ou geraram) obstáculos às mesmas mudanças que desejavam introduzir” (, 2002). Uma proposta em si não define mudanças, apenas o desejo do legislador não efetiva a ação dos atores nele envolvidos. Depois, para que se efetivem as diversas condições de organização pedagógica é necessário subsídio teórico e prático para sensibilizar os sujeitos em sua ação.

Devemos entender que a cultura escolar tem forte influência sobre as possibilidades de mudanças, o que alguns chamam de clima institucional ou ambiental. Frigerio (2002) a define como a maneira pela qual a instituição toma vida, se constrói, se modela e nela se vivencia. É tudo aquilo que faz da escola um verdadeiro lugar antropológico: um espaço que têm uma história, no qual a relação face a face confere uma identidade particular àqueles que nela habitam. Ou, pelo contrário, tudo aquilo que impede que esse lugar se configure. Estabelece-se nesse cotidiano um ambiente propício ou nefasto para as mudanças. Fazem parte deste ambiente, elementos que extrapolam a vida escolar, como sejam as condições sociais da educação. Mas, fundamentalmente, são elementos reais: o equipamento escolar, a relação comunitária, a racionalidade institucional, o profissionalismo de seus integrantes, a administração dos tempos e dos recursos, os regulamentos, os processos de gestão, animação, formação profissional e participação. Enfim, tudo aquilo que constitui o fundo de uma cultura escolar. É uma frente complexa que nos pode parecer ininteligível, mas que deve ser planejada.

Uma nova visão do Professor Coordenador e o seu fortalecimento enquanto construção de uma identidade própria no cotidiano escolar, ao emergir dessas complexas

inter-relações culturais, que se efetivam no dia-a-dia da escola, diante de uma proposta de mudança advinda da implantação de uma Proposta Curricular formatada pela macroestrutura, nos mostra que as verdadeiras mudanças podem não ter se concretizado, mas o movimento de lapidação das propostas pela microestrutura definiu um novo perfil para o profissional em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou a atuação do professor coordenador, em relação à construção da identidade enquanto função, visando a um processo de reconstrução do cotidiano escolar.

Um primeiro fato, apresentado pela Resolução SE nº. 88 de 19 de dezembro de 2007, atualmente em vigor, que nos causou estranheza foi a modificação da forma de acesso à função de Professor Coordenador. Enquanto as legislações anteriores, que determinavam que a escolha de professor ideal para assumir a função estaria a cargo do Conselho de Escola. Com a atual legislação a escolha recai sobre as figuras do Diretor de Escola e o Supervisor de Ensino.

Conforme Libâneo (2004), o meio para se assegurar a gestão democrática é a participação, que possibilita o envolvimento da comunidade escolar no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização da escola, proporcionando um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais. Sendo que os Conselhos de Escola deveriam funcionar como uma estratégia para a efetivação do princípio constitucional da gestão democrática na escola pública.

Embora os Conselhos Escolares tenham o objetivo de possibilitar a implantação de novas formas de Gestão, visando um modelo de administração coletiva em que todos podem e devem participar das atividades realizadas (tomada de decisões e a execução e avaliação das ações realizadas na instituição escolar), envolvendo questões administrativas, pedagógicas e financeiras da escola. Percebemos que com a legislação em vigor, os fatos acontecem em sentido contrário de tudo que se tem pensado e testado em termos de Gestão Democrática. Os professores, com legislação em vigor, perderam o direito à participação direta na escolha dos Professores Coordenadores, através de seus representantes no Conselho de Escola.

Essa análise, segundo Lima (1988), nos faz acreditar na possibilidade de que na escola ocorre entre os diferentes sujeitos, ambigüidade na análise e concretização de propostas e objetivos educacionais, de que possam ocorrer deficiências internas e processos de decisão pouco participativos e por isso o nível de participação na vida da organização fique também muitas vezes aquém do esperado e do desejável; e em contrapartida, os processos de escolha sejam, com freqüência, caracterizados como mais uma oportunidade de cumprir expectativas, dirimir interesses, desafiar ou reafirmar amizades ou relações pessoais e/ou profissionais, poder ou *status*, o que levaria o professor a se distanciar dessas possibilidades de tomadas de

decisão no âmbito escolar. Fato percebido nos dados coletados pela pesquisa, onde percebemos que não houve em nenhum momento questionamento por parte dos professores, a modificação na forma de acesso do Professor Coordenador.

Além da forma de acesso, percebemos que o cotidiano do Professor Coordenador, ainda está repleto de atividades que não se constituem em eminentemente pedagógicas. Concordamos com Garcia (1986) quando diz que todas as atividades (os horários, a organização das turmas, o planejamento, a relação com as famílias e a comunidade, a limpeza da escola) podem facilitar ou dificultar a aprendizagem dos alunos, portanto, ainda segundo a autora, “nada é meramente administrativo ou meramente pedagógico”. Contudo, a própria legislação vigente, Resolução SEE 88/2007, que regulamenta a função do Professor Coordenador dita que as atividades devem ser pedagógicas, acreditamos que atividades de caráter operacional, não devem ser incorporadas à prática da liderança pedagógica da escola, pois, com certeza, tais atividades impedem o coordenador de pensar estrategicamente o trabalho pedagógico. Além disso, desqualificam a *função* do coordenador, não estabelecendo sua identidade no espaço escolar.

Fernandes (2006) diz que os Professores Coordenadores convivem com dificuldades impostas pelas próprias condições de trabalho adversas a que são submetidos, que constituem obstáculos decisivos para a função, porém o PC tenta realizar um trabalho significativo. Nesse sentido, a autora afirma que o PC faz parte de “um contexto contraditório marcado pelo jogo sutil que existe entre as reformas educacionais dos anos 90 e a presença de uma visão progressista de educação, herança dos anos 80”.

Analizamos que, embora esses desvios de função, ainda ocorram no cotidiano das escolas, a visão do professor regente de sala de aula em relação à figura do Professor Coordenador tem sido positiva, a partir da implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, no início de 2008.

Mesmo alvejada por muitas críticas sobre sua implantação, as Propostas Curriculares deram um novo impulso à função do PC no interior das escolas.

Em primeiro lugar de forma clara e intencional, pois o Professor Coordenador foi o personagem chave na implantação das mesmas. A Secretaria de Estado da Educação colocou nesse profissional todas as expectativas para que se efetivasse com sucesso sua implantação. O órgão via na figura do Professor Coordenador como o elemento que faria a articulação das propostas com a sua escola e os professores. Para isso foi investido em material (Caderno do Gestor, Caderno do Professor) e capacitações (através da Oficina Pedagógica das Diretorias de Ensino ou através de Videoconferências com o corpo técnico da própria SEE).

Em segundo plano, analisamos que esse investimento na capacitação dos Professores Coordenadores, imprimiu neste uma nova visão prática de sua função, suprimindo assim, a deficiência levantada pela pesquisa em relação a uma formação adequada.

Quanto à formação do Professor Coordenador, espera-se que este favoreça a organização dos atores e dos processos da escola, com atitude crítica e reflexiva, fazendo uso dos saberes adquiridos na sua formação acadêmica e na experiência profissional, com o intuito de nortear as relações existentes no ato de aprender e ensinar, transformando a escola num espaço onde se coordene o saber fazer e o saber aprender. Portanto, fica evidente a preocupação dos atores envolvidos no processo educativo quanto à necessidade de uma formação adequada. Tanto os Professores Coordenadores, como os demais profissionais da escola, consideram a formação acadêmica que não seja a Pedagogia, deficitária para se exercer a função.

Para Pimenta (1993), a coordenação pedagógica requer competências específicas e mesmo reconhecendo que a ciência pedagógica não seja exclusiva dos pedagogos, admite que a presença do pedagogo na escola é imprescindível, seja nas tarefas administrativas, seja nas tarefas que colaborem com os professores no seu fazer pedagógico, efetivando o aprendizado dos alunos.

Com essas capacitações promovidas pelas Oficinas Pedagógicas e pela SEE, o Professor Coordenador passou a ter um conhecimento amplo sobre os currículos das diferentes áreas/disciplinas, com embasamento teórico e com subsídios para o trabalho metodológico do professor em sala de aula. Instrumentos que ele anteriormente não tinha, visto que ele iniciava na função sem ter claro o que fazer na prática do cotidiano da escola.

Vemos aqui, que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, pensada em nível de macroestrutura, para a melhoria da qualidade da educação no Estado, é assimilada pela microestrutura da unidade escolar com um olhar particular, levando-se em conta suas peculiaridades locais e culturais.

(...) não raro incongruentes com a ação, defrontam-se com as culturas institucionais escolares, com a gramática da escola. Esta compreende um sistema de regras explícitas e implícitas de uma instituição, utilizadas de maneira consciente ou não, e que, como a gramática da língua, não precisa ser entendida conscientemente para funcionar. Se as mudanças institucionais e as reformas não conseguem transformar algo da gramática da escola, estão fadadas a não se institucionalizar. (FRIGERIO, 2002)

Como as mudanças não acontecem apenas pelo interesse de quem as idealiza, mas necessita da ação dos atores nela envolvidos e a quem ela se destina, e como também, para que se efetivem as diversas condições de organização pedagógica é necessário subsídio

teórico e prático para sensibilizar os sujeitos em sua ação. Notamos aí, que os atores escolhidos para implementar as mudanças em questão, talvez não tenham tido sucesso na implantação total no âmbito das unidades escolares, pelo menos no sentido da efetivação de uma mudança tal qual proposta pelos órgãos superiores, no sentido de uma melhoria na qualidade da educação no Estado de São Paulo, uma vez que segundo Frigerio e Poggi (1994) o conceito de qualidade de educação, é definido como a integração da qualidade da organização institucional, dos recursos humanos e financeiros, da gestão do ensino, da proposta curricular e didática, do processo educacional e de seus resultados em termos de aprendizagem. Mas mesmo assim permitiu com que a figura deste ator escolhido para a implementação, no caso o Professor Coordenador, perante seus pares, fosse modificada. Segundo os dados da pesquisa o PC passou a ter uma maior penetração entre os professores, que admitem que ele seja figura essencial no cotidiano escolar, como apoio.

Outro ponto evidenciado pela pesquisa diz respeito a ação do Diretor de Escola na reconstrução do papel do Professor Coordenador no cotidiano da escola. Fica claro que o diretor persegue a visão de que o PC é um assistente pessoal. Percebemos que, na visão dos diretores, este profissional deve agir segundo ações específicas determinadas por ele. Embora a legislação defina a função do professor coordenador o diretor insiste em lhe atribuir outras tarefas que diferem e distanciam do seu rol de atribuições.

Segundo Almeida (2005), “o imaginário que privilegia a centralização do poder, como forma de garantir a ordem, encontra-se presente no cotidiano da escola, quanto naquele que separa os inadaptáveis, como naquele que supervisiona o trabalho do outro”. Assim o diretor tem que assumir o papel de controlador da escola e isto impede que ele seja mais acessível ou aberto às mudanças.

Parece-nos claro que o maior interesse do desvio de função do Professor Coordenador é do próprio Diretor de Escola. Segundo os dados da pesquisa, vemos que os professores ainda percebem os PCs fazendo trabalhos que não fazem parte de suas atribuições, e que os diretores consideram ser normal o fato de os Professores Coordenadores desempenharem tarefas ligadas à sua assessoria direta, ou à disciplina de alunos.

Clementi (2001), aponta os fatores que interferem na atuação do coordenador, confirmando a realização de atividades que não são atribuições da função, mas que se tornam responsáveis por colocar o pedagógico e a formação de professores em um segundo plano, já que ao coordenador são solicitadas várias tarefas burocrática, organizacional ou disciplinar) que dificultam sua dedicação na formação dos professores.

Essas atribuições, distante das atribuições reais do Professor Coordenador, provenientes da atuação do Diretor de Escola nos mostram a forma como do diretor efetiva seu poder no espaço do cotidiano escolar.

Visando consolidar seu espaço de atuação na unidade escolar e convivendo com os conflitos pertinentes a essa consolidação, o Professor Coordenador se torna um elemento que tem que saber articular seu fazer pedagógico com as vontades do diretor, de modo a gerenciar os conflitos, que são discutidos por Christov (2001), quando afirma que não há uma preparação dos coordenadores pedagógicos para lidar com tais situações.

Parece-nos claro que a figura central para a completa atuação pedagógica do Professor Coordenador esta na figura do diretor. O Diretor de Escola talvez ainda veja no PC uma figura a mais na escola, com a qual tem que equacionar seu poder, por isso se torne tão comum deparar, como observa Fernandes (2006) com “disputas de poder e de território, pois de certa forma quebrou-se uma rígida hierarquia de funções que historicamente existiu nas unidades escolares e que garantia a centralização do poder nas mãos do diretor”.

Diante dos dados obtidos pela pesquisa, chegamos a conclusão que o Professor Coordenador constituiu um novo perfil a partir da implantação das Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, quando lhe foi oportunizado se capacitar e entender o processo de coordenação pedagógica. Fato que, a vista dos professores, o torna um elemento mais presente e essencial no cotidiano escolar, mas que ao olhar do diretor, lhe tira o poder de atribuir ao PC as funções que ele ache mais conveniente em cada situação.

Entender a coordenação pedagógica como elemento diferenciador no modelo organizacional das escolas se torna importante para consolidar sua real função no cotidiano da escola. Esse modelo deve se diferenciar do tradicional, com uma visão vertical de dominação, evidenciando quem deve mandar e quem deve obedecer, mas se fomentar numa proposta de ambiente favorável ao diálogo, nas relações entre todos os atores do processo educativo. Para tal, o Professor Coordenador deve favorecer a organização dos atores e dos processos educativos da escola, com atitude crítica e reflexiva, fazendo uso dos saberes adquiridos na sua formação acadêmica e na experiência profissional, com o objetivo de direcionar as relações existentes no ato de aprender e ensinar, transformando a escola num espaço onde se coordena o saber fazer e o saber aprender.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claud. Abordagens estruturais das representações sociais. Trad. Pedro Humberto de Faria. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Editora AB, 1998.

ALMEIDA, Julio Gomes. **Como se faz uma escola aberta?** São Paulo: Paulus, 2005.

ANDRADE, Antônio dos Santos. **O cotidiano de uma escola pública de primeiro grau: um estudo etnográfico**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (73): 26-37, maio 1990

ANDRÉ, Marli. O Cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 3ª. Ed., 2005

BARROSO, João. **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa & Ui&dCE, 2006.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. **O trabalho coletivo como espaço de formação**. Disponível em: <http://www.caxias.rs.gov.br/novo_site/uploads/educacao/cp_textos1.pdf> Acesso em 01.nov.2008

CARDOZO, Marcel Fernando Inácio. **O Professor Coordenador: um estudo sobre identidade**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza.(Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Sabedorias do Coordenador Pedagógico: enredos do interpessoal e de (cons)Ciências na escola**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cad. Pesqui.** [online]. 2002, n. 115, pp. 139-154. ISSN 0100-1574. doi: 10.1590/S0100-15742002000100005.

DUARTE, Rita de Cássia. **O Professor Coordenador das Escolas Públicas Estaduais Paulistas**: análise das condições de trabalho e a construção do projeto político-pedagógico. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, UNESP, 2007.

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 “Julio de Mesquita”, UNESP, 2006.

_____. **O Professor Coordenador Pedagógico, a articulação do coletivo e as condições de trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas. Afinal, o que resta a essa função?** Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/302.pdf>>, Acesso em: 01.nov.2008.

FRIGERIO, Graciela e POGGI, Margarita. **Las instituciones educativas cara y ceca**: Elementos para su gestión, Buenos Aires, Troquel, 1994.

FRIGERIO, Graciela. As reformas educacionais reformam as escolas ou as escolas reformam as reformas? IN: UNESCO. Oficina Regional de Educación de La UNESCO para América Latina y El Caribe. **Educação na América Latina**: análise da perspectivas. Brasília: UNESCO e OREALC, 2002

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Loyola, 1986.

GARCIA, Marisa. **Coordenação Pedagógica: ação, interação, transformação**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GUERREIRO, Ana Maria. Apontamentos sobre as Representações Sociais de alunos/futuros professores de matemática a propósito do supervisor e do processo supervisivo. In: MOREIRA, Ana. ET al. **Supervisão na formação**: Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro: Universidade, 1999.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In : JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. **Contribuição das representações sociais para a análise das relações entre Educação e Trabalho**. Congresso Internacional Educação e Trabalho. Universidade de Aveiro, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Editora alternativa, 2004

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, 2006
 . Disponível em:
 <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000300011&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000300011&lng=pt&nrm=iso)
 &nrm=iso>. Acesso em: 23 jun. 2008. doi: 10.1590/S0101-73302006000300011

LIMA, Licínio C. A Escola como organização e a participação na organização escolar. 2 ed. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1998.

LUCK, Heloisa *et al.* **A Escola Participativa:** o trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2005

MACHADO, Lourdes Marcelino. A nova LDB e a construção da cidadania. In: BISSOLI DA SILVA, Carmen Silvia; MACHADO, Lourdes Marcelino. (org.). **Nova LDB:** trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

MATE, Cecília Hanna. **Qual a identidade do Professor Coordenador Pedagógico.** Disponível em: <http://www.caxias.rs.gov.br/novo_site/uploads/educacao/cp_textos1.pdf> Acesso em 01.nov.2008

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro.** 22. ed. São Paulo: Malheiros, 1997.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RODRIGUES, Neidson. **Educação:** da formação humana a construção do sujeito ético. Educação & Sociedade, Campinas: v. 22, n. 76, p. 232-257, out.2001.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. As ciências da educação e os processos de mudanças. In: PIMENTA. Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo, Cortez, 1996.

_____. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antonio (org.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2005, p.15-43.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 8ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, J. G. (Org). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 9. ed. São Paulo: Summus, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

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

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

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração Colegiada na Escola Pública**. 4. ed. Campinas:Papirus, 1996.

QUAGLIO, Paschoal. **O papel dos agentes de Supervisão: da teoria à prática**. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1989.

_____, Paschoal. **A Supervisão Escolar Paulista e o Professor Coordenador Pedagógico**. Disponível em: <
http://www.firb.br/interatividade/edicao1/_private/A%20supervis%C3%A3o%20escolar.htm
 >, Acesso em 18.abr.2009.

ROMAN, Marcelo Domingues. **O Professor Coordenador Pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, 2001

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade*. O currículo integrado. Trad. Claudi Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. 1998.

SÃO PAULO. **Resolução nº 35 de 07 de Abril de 2000, da Secretaria de Estado da Educação.** Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em <<http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/.htm>>. Acesso em: 01.dez.2008.

_____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo.** São Paulo: SEE, 2008.

_____. **Caderno do Gestor.** São Paulo: SEE, 2008. v. 1.

_____. **Resolução nº 66 de 03 de Outubro de 2006, da Secretaria de Estado da Educação.** Dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 01.dez.2008.

_____. **Resolução nº 88 de 19 de Dezembro de 2007, da Secretaria de Estado da Educação.** Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 01.dez.2008.

SARNO, Maria Cecília de Mello. Sobre O Sindicato APASE e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo: considerações. In: APASE, APEOESP. CPP. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Uma Análise Crítica.** São Paulo, 2009

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 130, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742007000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jun. 2008. doi: 10.1590/S0100-15742007000100006

SILVA, Tereza Roserley Neubauer da. **A gestão educacional no estado de São Paulo/Brasil.** Santiago: OREALC/UNESCO, IX Seminário taller regional de políticas y gestion educativas, 1997.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO A - Questionário aplicado em Março de 2007, ainda na vigência da Resolução SE no. 66/2006.

Questionário destinada aos Professores Coordenadores que atuam na rede oficial de ensino do estado de São Paulo, jurisdição da Diretoria de ensino da Região de São João da Boa Vista

1. Você acredita na Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo?

() Sim

() Não

2. Você acha que existe desvio de função nas atividades desenvolvida pelo Professor Coordenador?

() Sim

() Não

3. Qual a principal dificuldade do trabalho do professor Coordenador? (Cite apenas uma)

4. Como a forma de acesso à função de Professor Coordenador dificulta ou facilita seu trabalho? (cite uma para cada)

Dificulta:

Facilita:

OBSERVAÇÃO:

O questionário inicial possui outras questões, que para este momento da pesquisa não serão levadas em consideração, pois eram fundamentadas na Resolução SE no. 66/2006, revogada pela Resolução SE no. 88/2007, atualmente em vigor.

Este questionário havia sido abandonado após a mudança da legislação, mas estas quatro questões são retomadas por conterem uma visão do professores anterior a legislação em vigor e antes da Implantação da nova Proposta Pedagógica, implantada na Gestão José Serra.

ANEXO B - Questionário destinado a Professores que atuam na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, jurisdição da Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista

1. Qual sua área de atuação?
☐ 1ª. a 4ª. Séries
☐ 5ª. a 8ª. Séries
☐ Ensino Médio
2. Qual o seu tempo de atuação no Magistério?
☐ Até 5 anos
☐ De 6 a 10 anos
☐ De 11 a 15 anos
☐ De 16 a 20 anos
☐ acima de 20 anos
3. Como você classifica o trabalho do Professor Coordenador de sua escola?
☐ Ótimo
☐ Muito bom
☐ Bom
☐ Regular
☐ Ruim
4. Como você considera a forma de acesso para exercer a função de Professor Coordenador?
☐ Adequada
☐ Adequada com restrições
☐ Inadequada
5. Com que frequência você procura o Professor Coordenador para algum auxílio pedagógico?
☐ Frequentemente
☐ Eventualmente
☐ Raramente
☐ Nunca
6. Como você considera as contribuições do Professor Coordenador quanto à metodologia de trabalho
☐ Ótimo
☐ Muito bom
☐ Bom
☐ Regular
☐ Ruim
7. Como você considera importante que o Professor Coordenador tenha formação em Pedagogia?
☐ Sim
☐ Não

ANEXO C - Questionário destinada a Diretores de Escola que atuam na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, jurisdição da Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista

1. Qual o seu tempo de atuação no Magistério?
☐ Até 5 anos
☐ De 6 a 10 anos
☐ De 11 a 15 anos
☐ De 16 a 20 anos
☐ acima de 20 anos
 2. Como você classifica o trabalho do Professor Coordenador de sua escola?
☐ Ótimo
☐ Muito bom
☐ Bom
☐ Regular
☐ Ruim
 3. Como você considera a forma de acesso para exercer a função de Professor Coordenador?
☐ Adequada
☐ Adequada com restrições
☐ Inadequada
 4. Como você considera importante que o Professor Coordenador tenha formação em Pedagogia?
☐ Sim
☐ Não
 5. Qual(is) atividade(s) você considera essencial para a atuação do Professor Coordenador?
☐ Auxílio à Direção
☐ Acompanhamento Pedagógico
☐ Disciplina dos alunos
☐ Subsídio aos professores
☐ Implementação da Proposta Pedagógica do Estado
-

ANEXO D - Questionário destinada a Professores Coordenadores que atuam na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, jurisdição da Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista

2. CARACTERIZAÇÃO	
A) Qual sua idade? ☐ entre 21 e 25 anos ☐ entre 26 e 30 anos ☐ entre 31 e 35 anos ☐ entre 36 e 40 anos ☐ entre 41 e 45 anos ☐ entre 46 e 50 anos ☐ acima de 50 anos	B) Você possui Licenciatura Plena em Pedagogia? ☐ sim ☐ não C) (Se respondeu não no item B) Qual a área de sua Licenciatura? ☐ Exatas ☐ Humanas ☐ Biológicas
D) Quanto tempo você tem de magistério? (Incluindo ensino particular e municipal) ☐ 3 anos ☐ 4 a 5 anos ☐ 5 a 10 anos ☐ acima de 10 anos	E) Quanto tempo você tem de magistérios no Serviço Público do Estado de São Paulo? (Rede Estadual) ☐ 3 anos ☐ 4 a 5 anos ☐ 5 a 10 anos ☐ acima de 10 anos

3. QUESTIONÁRIO

- A escola proporciona condições objetivas de trabalho para o Professor Coordenador?
☐ Sim
☐ Não

- A Secretaria de Estado da Educação (SEE) proporciona condições objetivas de trabalho para o Professor Coordenador?
☐ Sim
☐ Não

- Em relação à função de Professor Coordenador, como você se sente?
☐ Plenamente capacitado(a)
☐ Satisfatoriamente capacitado(a)
☐ Não capacitado(a)
☐ Necessita de Orientações do Diretor de Escola
☐ Necessita de Orientações da Supervisão de Ensino
☐ Necessita de capacitação contínua

- Você considera importante que o Professor Coordenador tenha formação em Pedagogia (curso de pedagogia)?
☐ Sim
☐ Não

- Você considera importante que o Professor Coordenador tenha uma formação/capacitação específica para exercer a função?
☐ Sim
☐ Não

6. Quais os temas que mais aparece nos HTPCs de sua escola? Numere em ordem crescente. **(atribuindo 1 para o mais importante e sucessivamente até 6 para o menos importante)**

- ☐ Subsídios pedagógicos.
- ☐ Comunicados e Avisos
- ☐ Discussão de projetos.
- ☐ Ajuda com planilha de notas, planilha de dados, etc...
- ☐ Reflexões pedagógicas.
- ☐ Implementação da Proposta da Secretaria de Estado da Educação SEE.

7. Você considera que exerce atividades que excedem o seu rol de funções?

- ☐ Sim, freqüentemente.
- ☐ Sim, eventualmente
- ☐ Sim, raramente
- ☐ Não, nunca exerce funções fora do meu rol de funções.

8. Você se sente preparado(a)/capacitado(a) para trabalhar com a formação continuada do professor de sala de aula?

- ☐ Sim, plenamente preparado(a)
- ☐ Sim, satisfatoriamente preparado(a)
- ☐ Sim, mas preciso de apoio da Direção da Escola
- ☐ Sim, mas preciso de apoio da Oficina Pedagógica/Supervisão de Ensino
- ☐ Não, não me sinto preparado(a) para formação continuada dos professores, pois acho que isso deve ser de responsabilidade da Diretoria de Ensino/SEE
- ☐ Não, não me sinto preparado(a) para formação continuada dos professores, pois acho que isso deve ser de responsabilidade do Diretor de Escola
- ☐ Não, não me sinto preparado(a) para formação continuada dos professores, pois minha formação é ou ainda é deficitária.
- ☐ Não, não me sinto preparado(a) para formação continuada dos professores, mas estou me preparando para assumir tal função.

9. Como você classifica os pedidos de ajuda que Direção, Vice-Direção e Secretaria da Escola, fazem a você e que não fazem parte do seu rol de funções?

- ☐ Freqüentes
- ☐ Eventuais
- ☐ Raros
- ☐ Nunca ocorrem

10. Para você, qual o principal desafio para o Professor Coordenador? **(Atribua notas de 1 a 9. Atribuindo 1 para o maior desafio e sucessivamente, até 9 ao menor desafio)**

- ☐ Trabalhar com a formação continuada dos professores
 - ☐ Resolver assuntos ligados à disciplina
 - ☐ Implementar a Proposta Pedagógica da Secretaria da Educação
 - ☐ Trabalhar as Relações Interpessoais na Unidade Escolar
 - ☐ Acompanhar o trabalho de Sala de Aula
 - ☐ Trabalhar o “meio de campo” entre Diretor e Professores
 - ☐ Modificar a dinâmica e os conteúdos dos HTPCs
 - ☐ Deixar de exercer atividades que fogem ao seu rol de funções
 - ☐ Repassar a informações e capacitações da Diretoria de Ensino
-