UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

VALÉRIA ANDRADE SILVA

COORDENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA REDE ESTADUAL PAULISTA: DESAFIOS, LIMITES E POTENCIALIDADES

SÃO PAULO
2015

VALÉRIA ANDRADE SILVA

COORDENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA REDE ESTADUAL PAULISTA: DESAFIOS, LIMITES E POTENCIALIDADES

Tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, sob a orientação do Prof. Dr. Miguel Henrique Russo, com bolsa na modalidade individual processo nº 2011/09808-5 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) submetida à banca para o exame de defesa como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Prof. Dr. Miguel Henrique Russo (ORIENTADOR)

SÃO PAULO
2015

Silva, Valéria Andrade.
Coordenação do trabalho pedagógico na rede estadual paulista: desafios, limites e potencialidades./ Valéria Andrade Silva. 2015.
149 f.
Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2015.
Orientador (a): Prof. Dr. Miguel Henrique Russo.

1. Coordenação pedagógica. 2. Professor coordenador. 3. Trabalho pedagógico. 4. Prática escolar.
I. Russo, Miguel Henrique. II. Título

CDU 37

VALÉRIA ANDRADE SILVA

COORDENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA REDE ESTADUAL PAULISTA: DESAFIOS, LIMITES E POTENCIALIDADES

Tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, com bolsa na modalidade individual processo nº 2011/09808-5 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação, submetido à banca examinadora formada por:

_____

Orientador : Prof. Dr. Miguel Henrique Russo – UNINOVE

_____

Membro: Prof.ª Dr.ª Laurinda Ramalho de Almeida – PUC-SP

_____

Membro: Prof.ª Dr.ª Maria José da Silva Fernandes – UNESP

_____

Membro: Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino – UNINOVE

_____

Membro: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho – UNINOVE

Suplente: Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi – UNICAMP

São Paulo, ____ de _____ de 2015.

_____

Prof. Dr. José Eustáquio Romão
Diretor PPGE-UNIOVE

A todos os trabalhadores da escola pública.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Miguel Henrique Russo, pelas incontáveis contribuições a este trabalho, por sua disponibilidade, generosidade e dedicação, pelas inestimáveis oportunidades de formação acadêmica e humanística que me proporcionou ao longo destes anos e, principalmente, por ter sempre acreditado no meu potencial desde o ingresso no mestrado.

Aos membros da banca de qualificação, Profa. Dra. Maria José Fernandes, Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino e Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, pelos apontamentos, observações e sugestões para o encaminhamento deste trabalho.

Agradeço ainda aos mesmos e à Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida por aceitarem o convite para compor a banca de defesa.

Ao Prof. Dr. Thomas Popkewitz, agradeço pelo atencioso acolhimento na Universidade do Wisconsin-Madison e pelas instigantes provocações intelectuais sobre paradigmas e pesquisas em Educação.

Agradeço aos professores e colegas discentes do PPGE – UNINOVE pelo que pude aprender com cada um.

Agradeço à Universidade Nove de Julho - UNINOVE pela isenção de anuidade e taxas escolares.

Agradeço à FAPESP pela bolsa de estudos que possibilitou a realização deste trabalho.

O amanhecer da escola pública paulista depende do trabalho de sonhar sonhos possíveis. Organizar coletivamente o trabalho em seu interior constitui a primeira condição para fazer possível o sonho necessário.

(Celestino Alves da Silva Junior)

RESUMO

Este estudo sobre a coordenação pedagógica na rede estadual paulista teve como objetivo central desenvolver uma reflexão crítica sobre as correspondentes práticas no cotidiano da escola de modo a contribuir para aprofundar o conhecimento sobre este objeto de estudo ainda pouco pesquisado na perspectiva dos desafios teórico-práticos que historicamente se apresentam à ação coordenadora na escola pública. O estudo tem como entendimento que a coordenação pedagógica é parte indissociável do conjunto de práticas que compõem a gestão escolar, podendo ser definida como a coordenação do esforço humano coletivo (PARO, 1986) empreendido na consecução do ensino-aprendizagem, cerne do trabalho escolar. Outro pressuposto do estudo é o de que a coordenação pedagógica, como toda prática escolar, constitui uma práxis social concreta teleologicamente orientada. Metodologicamente, opta pela condução de um estudo empírico de natureza qualitativa combinando: a análise documental; a revisão da literatura; observações; e, entrevistas semiestruturadas com professor coordenador, diretor e professores de uma escola de ciclo II do Ensino Fundamental e de Ensino Médio da rede estadual paulista pertencente à Diretoria de Ensino Centro, da Capital. O texto discute as condições concretas para a objetivação das práticas de coordenação pedagógica; a ressignificação das atribuições e expectativas da SEE-SP para a função de professor coordenador; o direcionamento das políticas educacionais no Estado de São Paulo, focando no programa "São Paulo faz escola" e no papel atribuído ao professor coordenador em seu contexto; o percurso histórico da constituição da função de coordenação pedagógica na rede estadual paulista no âmbito das normas legais; e, por fim, lança um olhar para este conjunto de dados a partir do referencial teórico adotado que entende o trabalho como princípio educativo (SAVIANI, 1991) e a categoria trabalho, em Lukács (1981), como modelo explicativo da práxis social. São muitos os limites e desafios para a coordenação pedagógica na rede estadual paulista e o discurso sobre as dificuldades e impedimentos para a objetivação de uma prática efetivamente pedagógica, eficaz e eficiente, por parte do professor coordenador parece estar incorporado ao senso comum na escola encobrindo, assim, a possibilidade de se pensar alternativas com vistas à transformação da sua realidade. Com fundamento na reflexão realizada, o estudo identifica na coordenação do esforço humano coletivo as potencialidades da coordenação pedagógica para contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e com a universalização do saber, fins últimos da escola pública.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; Professor coordenador; Trabalho pedagógico; Prática escolar.

RESUMEN

Este estudio sobre la coordinación pedagógica en la red pública estadual tuve como objetivo central desarrollar una reflexión crítica sobre las correspondientes prácticas en el cuotidiano de la escuela con el fin de contribuir para aumentar el conocimiento sobre este objeto aún poco investigado desde la perspectiva de los desafíos teóricos y prácticos presentados históricamente a la acción de coordinación en la escuela pública. El estudio entiende que la coordinación pedagógica es una parte integral del conjunto de prácticas que componen la gestión escolar y se puede definirla como la coordinación del esfuerzo humano colectivo (PARO, 1986) ejecutado en la consecución de la enseñanza-aprendizaje, el núcleo del trabajo de la escuela. Otra presuposición del estudio es que la coordinación pedagógica, como todas las prácticas de la escuela, es una praxis social concreta teleológicamente orientada. Metodológicamente, optó por la realización de un estudio cualitativo empírico combinando: análisis de documentos; la revisión de la literatura; observaciones; y entrevistas semi-estructuradas con el profesor coordinador, director y los maestros de una escuela primaria y secundaria de la red pública del estado perteneciente a la Junta de Enseñanza del centro de la capital. El texto discute las condiciones concretas para la objetivación de las prácticas de coordinación pedagógica; la resignificación de las responsabilidades y expectativas de la SEE-SP para la función de profesor coordinador; la orientación de las políticas educativas en el Estado de São Paulo, enfocando en el programa "São Paulo faz escola" y en el papel del profesor coordinador en su contexto; los antecedentes históricos de la constitución de la función de coordinación pedagógica en la red pública estadual en el ámbito de las normas legales; y, finalmente, echa una mirada a este conjunto de datos a partir de la aproximación teórica que comprende el trabajo como principio educativo (Saviani, 1991) y la categoría trabajo, en Lukács (1981), como un modelo explicativo de la praxis social. Hay muchas limitaciones y desafíos para la coordinación pedagógica en la red pública estadual paulista y la charla sobre las dificultades y los obstáculos a la objetivación de una práctica efectivamente pedagógica, eficaz y eficiente, por el profesor coordinador parece haber incorporado se en el sentido común en la escuela encubriendo, por tanto, la posibilidad de considerarse alternativas de transformación de su realidad. Sobre la base de la reflexión llevada a cabo, el estudio identifica en la coordinación del esfuerzo humano colectivo las potencialidades de la coordinación pedagógica contribuir para mejorar la calidad de la educación y para la universalización de los conocimientos, objetivos últimos de las escuelas públicas.

Palabras-clave: Coordinación pedagógica; Profesor coordinador; Trabajo pedagógico; Práctica escolar.

ABSTRACT

The main objective of this study on pedagogical coordination in public state schools was the development of a critical reflection on the corresponding daily school practices in order to contribute to broaden the knowledge about this subject matter which has not been much investigated from the perspective of the theoretical and practical challenges historically presented to the coordinating action in public school. The study assumes that pedagogical coordination is an integral part of the set of practices that constitute school management, being defined as the coordination of the collective human effort (PARO, 1986) undertaken in the teaching-learning process, the core of school work. Another assumption of the study is that pedagogical coordination, like every school practice, is a concrete social praxis teleologically oriented. Methodologically, an empirical qualitative study was conduced, combining documental analysis; literature review; observations; and semi-structured interviews with coordinating teacher, principal and teachers of an elementary and high school state public school belonging to the center of São Paulo Board of Education. The paper discusses the specific conditions in which the coordinating education practices take place; the redefinition of the responsibilities and expectations of SEE-SP for the teacher coordinator function; the orientation of educational policies in the State of São Paulo, focusing on "São Paulo faz escola" program and the role of the coordinator teacher in its context; the historical background of the establishment of teaching coordination function in state public schools within the legal standards; and finally it takes a look at this set of data from the theoretical approach that understands the work as an educational principle (Saviani, 1991) and the category labor, in Lukács (1981), as an explanatory model of social praxis. There are many limitations and challenges for pedagogical coordination in the state public schools and the discourses about the difficulties and impediments to the achievement of an efficient and effective pedagogical practice by the teacher coordinator appears to be incorporated into the common sense in school, thus, covering the possibility of considering alternatives to transform its reality. Based on the reflection carried out, the study identifies in the coordination of collective human effort the potential of pedagogical coordination to contribute to improve the quality of education and to the universalization of knowledge, ultimate goals of public schools.

Keywords: Pedagogical coordination; Teacher coordinator; Pedagogical work; School practice.

LISTA DE SIGLAS

ATP – Assistente Técnico Pedagógico
ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CBA – Ciclo Básico de Alfabetização
CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
D. E. – Diretoria de Ensino
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
E. E. – Escola Estadual
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IQ – Índice de Cumprimento de Metas e do Adicional por Qualidade
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
ONU – Organização das Nações Unidas
OREALC – Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PC – Professor Coordenador
PCP – Professor Coordenador Pedagógico
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE – Secretaria de Educação
SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

Introdução.....1

1. A coordenação pedagógica no cotidiano de uma escola da rede estadual paulista.....11

1.1. As condições concretas de objetivação das práticas de coordenação pedagógica..... 16

1.1.1. Clima organizacional desfavorável à objetivação das práticas de coordenação pedagógica.....17

1.1.2. Estrutura e organização da escola 23

1.1.3. Estrutura e organização da rede estadual paulista como condicionante das práticas escolares.....26

1.2. A ressignificação das atribuições e expectativas da SEE-SP para a função de professor coordenador na escola pesquisada.....33

2. As políticas educacionais do Estado de São Paulo.....40

2.1. A implementação do programa "São Paulo faz escola".....45

2.1.1. O professor coordenador no programa "São Paulo faz escola".....51

3. O percurso histórico da coordenação pedagógica na rede estadual paulista.....57

3.1. A função do professor coordenador neste percurso.....63

4. Abordagem teórica das práticas de coordenação pedagógica 67

4.1. A natureza do processo pedagógico e o trabalho como princípio educativo.....70

4.2. A categoria trabalho como modelo explicativo da prática escolar..... 72

Considerações finais.....81

Referências.....85

Anexos 89

Introdução

Esta pesquisa, desenvolvida com o apoio recebido na forma de bolsa individual de doutorado, processo nº 2011/09808-5 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)[1], teve por objeto de estudo a coordenação do trabalho pedagógico na rede de ensino estadual paulista como prática específica da gestão escolar. Enquanto coordenação do esforço humano coletivo (PARO, 1986), a coordenação constitui um fator fundamental para a consecução das finalidades da escola de universalização do saber e de, assim, contribuir para a transformação social[2], possuindo, desse modo, uma potencialidade latente de colaborar para a melhoria da qualidade do ensino.

Pesquisar as práticas de coordenação do trabalho pedagógico na rede estadual de ensino de São Paulo se justifica e ganha relevância pela necessidade de se ampliar o conhecimento sobre este objeto de estudo. Entendida como prática escolar e, portanto, como práxis social, a coordenação pedagógica na escola pública carece de uma teoria crítica e transformadora da realidade com o propósito de "desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaços para a invenção de novas formas de experiência" (BALL, 2011, p.93).

Deste modo, coloca-se como objetivo geral desta pesquisa, desenvolver uma reflexão crítica sobre a coordenação pedagógica na escola pública da rede estadual paulista com vistas a contribuir com elementos que ofereçam novas perspectivas para se pensar possibilidades de superação dos desafios teórico-práticos que historicamente se apresentam à ação coordenadora na escola pública brasileira.

Este objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos:

1) Compreender as concepções que professores coordenadores, diretores e professores têm acerca da coordenação pedagógica, a partir de suas falas e práticas realizadas no cotidiano da escola;
2) Identificar a apropriação feita pelos professores coordenadores, diretores e professores acerca das atribuições e expectativas prescritas para a função coordenadora no âmbito normativo das políticas educacionais em curso no Estado de São Paulo; e

[1] As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do autor e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

[2] "Não há dúvida de que podemos pensar a escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. [...] Na medida em que consiga, na forma e conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica, a escola pode concorrer para a transformação social". (PARO, p. 10, 2000)

3) Apontar limites e desafios postos pelas condições concretas para a objetivação das práticas coordenadoras no cotidiano da escola.

O interesse sobre esta temática surgiu durante a realização da minha pesquisa de mestrado sobre a apropriação dos fundamentos da proposta curricular do programa "São Paulo faz escola" pelos professores de Língua Portuguesa na rede estadual paulista.

Como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, eu havia vivenciado apenas a realidade da rede municipal de ensino de São Paulo. E já no meu primeiro contato com o cotidiano da rede estadual paulista, na condição de pesquisadora durante o mestrado, constatei que se tratava de uma realidade bem distinta da que até então eu conhecia. Assim, quanto mais eu observava as práticas escolares desenvolvidas no contexto da rede estadual, mais inquietações surgiam.

Verifiquei que os professores não tinham o professor coordenador como referência para lidar com as questões pedagógicas, que o espaço ocupado por ele nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) era secundário em relação ao do diretor da escola e, principalmente, que a fala do professor coordenador era perfeitamente alinhada ao discurso oficial da SEE-SP, enquanto sua prática em nada a ela correspondia, revelando, assim, uma dissonância entre discurso e prática na sua atuação (ANDRADE SILVA, 2010).

Tais constatações levaram a problematizar: a concepção de coordenação do trabalho pedagógico revelada pelas práticas escolares na rede estadual paulista; as contradições que se revelam entre as possibilidades postas para este trabalho e as condições concretas para sua objetivação; e, qual espaço o professor coordenador ocupa ou poderia ocupar na organização e gestão da escola.

A partir destas inquietações, demos início a este projeto de pesquisa prevendo, desde o princípio, um processo dinâmico de elaboração e reelaboração durante o seu desenvolvimento.

Já no levantamento da literatura sobre o objeto de estudo, constatamos que os termos adotados para designar as práticas de coordenação pedagógica, variavam de acordo com a organização dos sistemas de ensino de cada Estado brasileiro. Cabe, portanto, esclarecer que na rede de ensino paulista, a coordenação pedagógica se refere a uma prática cotidiana realizada na unidade escolar, enquanto a supervisão - nomenclatura adotada nesta acepção em outros Estados - é uma prática centralizada nas Diretorias de Ensino com o intuito de acompanhar o trabalho das escolas de uma dada região (FERNANDES, 2004).

Estando o objeto de investigação deste estudo situado no âmbito da rede estadual paulista, restringimos nosso levantamento às produções acadêmicas que tratam desta temática adotando a expressão “coordenação pedagógica”.

Em um levantamento das teses e dissertações publicadas entre 2002 e 2012 na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – utilizando os descritores coordenação pedagógica; coordenador pedagógico; e coordenação do trabalho pedagógico – foi possível constatar a escassez de estudos sobre este objeto. Dos mais de 700 trabalhos encontrados nesta busca, a maioria tratava da identidade do coordenador pedagógico ou da formação continuada de professores, poucos tinham a prática de coordenação pedagógica como objeto de pesquisa e somente 12 se referiam à rede estadual paulista.

A maior parte dos trabalhos levantados abordava a coordenação pedagógica a partir do pressuposto de uma prática, ou identidade, ideal para a função, sem necessariamente analisar as práticas que ocorrem no cotidiano das escolas. Assim, 11 destes trabalhos não puderam contribuir para ampliar o conhecimento sobre o nosso objeto de estudo.

Considerando que esta base de dados nacional pudesse não contemplar boa parte da produção acadêmica no Estado de São Paulo, efetuamos uma nova busca, ainda com os mesmos descritores, nas bases de dados das universidades paulistas USP, UNESP, UNICAMP, UFSCar e PUC-SP e encontramos apenas mais 4 trabalhos com foco nas práticas de coordenação pedagógica desenvolvidas na rede em questão, confirmando que pouco se tem produzido sobre o tema.

A exceção ficou por conta do Programa de Psicologia da Educação da PUC-SP que vem produzindo sistematicamente teses e dissertações sobre a coordenação pedagógica, no entanto, com foco principalmente na identidade do coordenador pedagógico e no seu papel na formação continuada de professores, privilegiando a rede municipal de ensino de São Paulo.

Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco, ambas professoras do mencionado programa de pós-graduação da PUC-SP, são as organizadoras de uma coleção de livros sobre a coordenação pedagógica, com nove títulos publicados até 2013. Esta série é dirigida aos coordenadores pedagógicos, segundo as organizadoras, com o objetivo de auxiliá-los a compreender e pensar seu papel no cotidiano escolar.

Encomendado pela Fundação Victor Civita, estas autoras juntamente com Vera Lucia Trevisan de Souza desenvolveram um importante estudo acerca da coordenação pedagógica[3] pela Fundação Carlos Chagas, no qual analisam a constituição da identidade profissional do

[3] Disponível no endereço: http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf

coordenador pedagógico a partir do pressuposto de que a formação de professores constitui o cerne da sua função.

Dentre as teses e dissertações levantadas, destacamos a dissertação de Mestrado de 2004 e a tese de Doutorado de 2008 de Maria José da Silva Fernandes, respectivamente intituladas "Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas" e "A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)" que tratam diretamente da prática de coordenação pedagógica no âmbito da rede estadual de São Paulo. Os trabalhos desta autora, que também constatou a escassez de pesquisas acerca do trabalho do professor coordenador no contexto das reformas educacionais paulistas, contribuíram para o aprofundamento do conhecimento deste objeto e ressaltaram a necessidade de mais estudos sobre a realidade do trabalho de coordenação pedagógica voltados para esta rede de ensino.

A autora, que inicia a sua tese com a hipótese de que os indivíduos considerados bons professores coordenadores teriam um capital cultural elevado, conclui que "muito mais forte que apenas o capital cultural dos professores coordenadores [...] são as condições objetivas de nossas escolas, aliadas ao papel de um professor-sujeito, que de fato exercem influência decisiva no trabalho do bom professor coordenador" (FERNANDES, 2008, p.242).

O recorte temporal, de 1996 a 2007, da pesquisa empírica realizada por Fernandes (2008) de imediato suscita questões sobre continuidades e rupturas nas práticas de coordenação pedagógica na rede estadual paulista após mudanças trazidas pela Resolução SE nº88 de 19-12-2007, que dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador, e a implementação do programa "São Paulo faz escola" na rede estadual paulista em 2008.

E este é justamente o foco da tese de Adelgício Ribeiro de Paula (2012) intitulada "Proposta Curricular do Estado de São Paulo: novos papéis ou continuísmo na prática escolar do professor coordenador?". Por trazer dados empíricos coletados no ano de 2010, sua pesquisa nos fornece elementos importantes para compreender a prática do ocupante da função de professor coordenador no contexto das reformas educacionais da rede estadual paulista. O autor afirma que "a prática escolar do Professor Coordenador apresenta o caráter pragmático característico do indivíduo em sua "práxis utilitária imediata" construída sob o senso comum que rege a dinâmica da cultura escolar" (p.180).

A tese "Pedagogia e Pedagogos Escolares" de Umberto de Andrade Pinto (2006), ao tratar do especialista pedagogo na escola pública, tangencia a questão da coordenação pedagógica ao afirmar que "são nas atribuições [desta] que se articulam os elementos fundantes do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, da pedagogia escolar" (p.175). O

autor entende que a coordenação pedagógica na rede estadual paulista não contribui como poderia para a melhoria do ensino, em parte, por não exigir do ocupante da função de professor coordenador pedagógico a formação em Pedagogia.

Cabe ainda citar aqui a dissertação de mestrado de Rita de Cássia Duarte de 2007, "O Professor Coordenador das Escolas Públicas Estaduais Paulistas: Análise das Condições de Trabalho e a Construção do Projeto Político-Pedagógico", que aborda possibilidades de melhorias na qualidade de ensino por meio da atuação do professor coordenador na articulação de ações coletivas na escola pública.

O percurso da pesquisa

Levando em conta o objetivo desta pesquisa de se construir conhecimentos sobre as práticas de coordenação pedagógica a partir do empírico, optamos pela condução de um estudo de natureza qualitativa combinando a análise de documentos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP); revisão da literatura; entrevistas semiestruturadas com professor coordenador, diretor e professores; e observações do cotidiano da escola. Segundo Vianna (2007), tal combinação permite uma triangulação metodológica que confere validade e confiabilidade aos dados obtidos sobre as práticas observadas.

O plano inicial seria realizar a pesquisa de campo em duas etapas, a primeira com o objetivo de orientar a pesquisa, delimitar o recorte do objeto e fornecer elementos empíricos para a elaboração da etapa subsequente. Inicialmente, como técnica exploratória, seriam realizadas observações não-estruturadas das ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo)[4], e aplicação de questionários em três unidades escolares, uma de Ensino Fundamental II, uma de Ensino Médio e uma que atendesse aos dois segmentos.

Optamos por nos manter no universo das escolas estaduais de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio na capital paulista[5]. A escolha destes segmentos de ensino levou em conta que sua organização seriada com professores especialistas para cada disciplina da grade

[4] ATPC é a nomenclatura usada em 2012 para as reuniões de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A mudança de Hora para Aula está relacionada com a composição da carga horária do professor e sua remuneração.

[5] Uma vez que os trabalhos levantados sobre nosso objeto estudo apresentam dados coletados no interior do Estado de São Paulo (FERNANDES, 2008) e na região metropolitana e periferia da capital (PAULA, 2012), decidimos realizar nossa pesquisa na região central da cidade de São Paulo.

curricular demanda do professor coordenador um esforço maior na articulação do trabalho coletivo no eixo horizontal[6] do currículo em relação ao professor coordenador do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Entendemos ainda que não caberia incluir no nosso universo de pesquisa o Ciclo I do Ensino Fundamental, pois, diferentemente do que ocorre no Ciclo II do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da rede estadual paulista, que seguem a proposta curricular do programa "São Paulo faz escola", o contexto em que o trabalho do professor coordenador de Ciclo I se desenvolve é marcado pelo programa "Ler e Escrever" com suas especificidades[7].

Para a escolha das unidades escolares, procuramos também observar outros critérios como o desempenho das escolas no IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) em 2011 e o pertencimento a uma mesma Diretoria de Ensino, isto porque as diretrizes da SEE-SP são repassadas para as escolas pelas diretorias, onde são ressignificadas e, muitas vezes, adquirem contornos bastante específicos. Assim, elegemos a Diretoria de Ensino do Centro da capital para realizar o levantamento dos indicadores de qualidade de suas escolas.

Inicialmente, elaboramos três modelos de questionários para serem aplicados para professores coordenadores, diretores e professores, cada qual com suas especificidades entendendo que a coleta de dados empíricos com a utilização do questionário nos permitiria atingir um número grande de sujeitos diretamente envolvidos com as práticas de coordenação pedagógica no cotidiano escolar, o que melhor poderia nos revelar dados sobre estas práticas.

Considerarmos, ainda, a desvantagem de que apenas uma pequena percentagem de questionários retorna para o pesquisador e entendemos que seria crucial para a coleta de dados que tivéssemos abertura na escola para realizar a aplicação dos mesmos enquanto aguardássemos seu preenchimento pelos sujeitos. Também seria desejável que a escola concordasse com nossa volta posteriormente para a realização de entrevistas e observações se fosse o caso.

---

[6] O eixo horizontal compreende o desenvolvimento curricular dentro de uma mesma série de ensino, enquanto no Ciclo I cada classe possui um professor regente, esta articulação é necessária entres os professores das diferentes salas da mesma série. Já no Ciclo II do Ensino Fundamental e no Ensino Médio o professor coordenador articula também, neste mesmo eixo, o trabalho dos diferentes professores de uma mesma sala. É possível se pensar também que a articulação do currículo no eixo vertical (desenvolvimento curricular articulado entre as sucessivas séries) também traga maior esforço para o professor coordenador por envolver um número maior de professores.

[7] Ainda que em 2008 a SEE-SP tenha incluído no lançamento do programa "São Paulo faz escola" um documento específico de orientações curriculares de Língua Portuguesa e Matemática para o Ciclo I do Ensino Fundamental, a SEE-SP adotou o programa "Ler e Escrever" naquele mesmo ano e o expandiu para todas as suas escolas neste segmento já em 2009, unificando seu currículo, mas abandonando esforços de fazê-lo a partir da elaboração de materiais próprios como no programa "São Paulo faz escola".

Porém, apesar de todas estas considerações, o critério determinante para o encaminhamento da pesquisa foi o acesso à escola. Entramos em contato com dezesseis unidades escolares do total de quarenta da diretoria centro. Quinze se recusaram a nos receber por diferentes motivos. Quatro destas escolas alegaram estar sem ocupante da função de professor coordenador no momento do contato.

Assim, abandonamos os critérios de escolha e elegemos a escola estadual de Ensino Fundamental II e Médio Professor Manuel de Freitas (nome fictício) para a coleta de dados apenas porque esta unidade escolar concordou com a nossa presença na escola para a condução da pesquisa.

Iniciamos o acompanhamento semanal das ATPCs em agosto de 2012, quando realizamos a primeira tentativa de aplicação dos questionários. Embora nos tivesse sido concedido um espaço dentro do horário da ATPC para a aplicação dos mesmos, a vice-diretora, que conduzia a reunião, não quis responder ao questionário e apenas três dos oito professores presentes se dispuseram a respondê-lo e somente se pudessem fazê-lo em um momento posterior. Apesar de termos concordado e permanecido na escola até o final do ano letivo, esses questionários nunca retornaram e, consequentemente, foram desprezados.

Tendo em vista as dificuldades que encontramos para a aplicação dos questionários e para termos abertura em outras escolas para a condução da pesquisa, decidimos mudar os planos iniciais e coletar os dados somente nesta unidade escolar, por meio da observação das ATPCs e da realização de entrevistas semi-estruturadas com os gestores e professores daquela unidade escolar. Reelaboramos os questionários agora como roteiro de entrevista, como consta no anexo A.

Tomamos o cuidado na elaboração das perguntas feitas nas entrevistas para não focá-las no indivíduo ocupante da função de professor coordenador. Buscamos perguntar sempre sobre a função coordenadora em si ou sobre as práticas do professor coordenador e nunca sobre a pessoa tal ou tal. Apesar disso, este cuidado proposital revelou-se meramente uma abstração teórica, uma vez que, na prática os indivíduos não se separam de suas ações nem tampouco das funções ou cargos que ocupam, como revelaram os dados. As respostas dos entrevistados nomeavam sempre o indivíduo: o diretor E., o ex-professor coordenador R., a atual professora coordenadora F., a professora coordenadora A ou B com quem trabalhei na escola tal, e assim por diante.

Coletamos dados a partir da observação das ATPCs realizadas entre agosto e dezembro de 2012[8], da observação dos conselhos de classe dos 3º e 4º bimestres, e de entrevistas semi-estruturadas com o diretor, o professor coordenador, o ocupante anterior da função de professor coordenador e outros quatro professores (a transcrição na íntegra das entrevistas encontram-se no anexo B). O vice-diretor e outros nove professores não quiseram ser entrevistados.

No quadro abaixo, apresentamos o perfil dos docentes e gestores entrevistados na E. E. Professor Manuel de Freitas:

Quadro 1. Caracterização do perfil dos entrevistados

Entrevistados	Formação	Tempo na rede estadual	Cargo ou função atual	Cargo ou função anterior	Trabalham também em outra U.E.
PC	Letras	28 anos	Professor Coordenador	Professor Efetivo (PEB-II) de Português e Inglês	Não
Diretor	Matemática e Pedagogia	22 anos	Diretor designado	PEB II Matemática, ATE, professor coordenador pedagógico, vice-diretor e diretor	Não
Ex-PC	Engenharia, Matemática e Pedagogia (em curso)	13 anos	PEB-II Matemática	Professor Coordenador e Professor Coordenador Pedagógico	Sim
Prof. A	Letras e Pedagogia	16 anos	PEB-II Língua Portuguesa	Professor Coordenador Pedagógico e vice-direção	Não
Prof. B	Letras	5 anos	PEB-II Inglês	Professor eventual	Sim
Prof. C	Letras e Pedagogia	12 anos	Professor contratado estável (categoria F) Língua Portuguesa	-	Sim
Prof. D	Matemática (cursando o 3º ano)	2 anos	Professor contratado (categoria O)	-	Não

[8] Acompanhamos semanalmente as ATPCs realizadas às terças-feiras e ocasionalmente as realizadas nos outros dois horários de segunda e quinta, totalizando a observação de vinte e três ATPCs.

Embora os dados tenham sido coletados apenas em uma unidade escolar, entendemos que sua análise, juntamente com a revisão de literatura, seja significativa para o estudo das práticas de coordenação na rede estadual paulista, pois "apesar da singularidade dos fatos e relações que são observados no cotidiano de determinada unidade escolar, sua análise mostra-se útil para o estudo de toda a rede de ensino, na medida em que tal escola encontra-se exposta aos mesmos condicionantes estruturais que atuam nas demais unidades do sistema" (PARO, p.71, 2000) e também, conjunturalmente, está submetida às mesmas políticas educacionais.

A estrutura do texto

No primeiro capítulo, discutimos as condições concretas para a objetivação das práticas de coordenação pedagógica a partir dos dados empíricos coletados na escola pesquisada. Apresentamos também como as atribuições para a função de professor coordenador estão sendo ressignificadas pelos sujeitos no cotidiano da escola a partir das falas do diretor, professor coordenador e professores entrevistados.

No capítulo seguinte, abordamos o direcionamento das políticas educacionais no Estado de São Paulo desde 1995, quando se deu início à série de governos estaduais consecutivos do PSDB, e focamos a discussão no Programa "São Paulo faz escola" e nas normas legais relativas à função coordenadora neste contexto, examinando os documentos oficiais que revelam as atribuições e expectativas da SEE-SP para a função do professor coordenador.

Por meio da revisão de literatura e análise documental, no terceiro capítulo, apresentamos o percurso histórico da constituição da função de coordenação pedagógica no Estado de São Paulo, desde sua criação nos anos 1970 até a reforma educacional lançada no Governo Serra (2007-2010), que instituiu a função de professor coordenador, visando compreender o significado da Resolução SE nº88/2007 no âmbito normativo.

O quarto se refere à abordagem teórica das práticas de coordenação pedagógica adotada neste estudo. Apontamos os pressupostos sobre os quais tal referencial foi sendo construído ao longo do desenvolvimento da pesquisa, discutindo elementos centrais como a natureza do processo pedagógico e a categoria trabalho como modelo explicativo da prática escolar.

Por fim, nas considerações finais, ponderamos o que os dados analisados podem nos revelar em face dos objetivos específicos deste trabalho, bem como discutimos suas contribuições para a ampliação do conhecimento sobre os limites, desafios e potencialidades da coordenação pedagógica na rede estadual de ensino paulista.

1. A coordenação pedagógica no cotidiano de uma escola da rede estadual paulista

Logo no primeiro contato com a E. E. Professor Manuel de Freitas, seu diretor (diretor E.) revelou-se bastante receptivo ao desenvolvimento do nosso projeto de pesquisa e nos recebeu prontamente. Informalmente, autorizou a nossa presença na escola para a observação das ATPCs e a realização de entrevistas, permitiu a consulta ao Projeto Pedagógico e ao Regimento Escolar, mostrou-nos a escola, apresentou-nos à vice-coordenadora e mencionou que o ocupante da função de professor coordenador havia recentemente pedido cessação.

Localizada em frente a uma praça em um bairro de classe média na zona oeste da capital, bem próxima a uma avenida movimentada, com bastante comércio e empresas, com fácil acesso à estação do metrô e pontos de ônibus, a escola atende alunos do ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que, em geral, são filhos de trabalhadores da região ou moradores do bairro e de seu entorno. Em 2012, esta unidade escolar mantinha seis classes de Ensino Médio no período da manhã e outras cinco de Ensino Fundamental II no período da tarde e contava com dezesseis professores em exercício e outros três afastados com licença médica.

A E. E. Professor Manuel de Freitas ocupa os dois pavimentos do prédio principal, enquanto um bloco adjacente é destinado apenas para o uso do Centro de Estudo de Línguas (CEL). Construído em 1961, o prédio principal sofreu poucas alterações para adequação dos espaços e ainda mantem sua construção original. No térreo, situam-se a secretaria, sala da direção, sala da coordenação, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, sala para material de educação física, pátio coberto, um refeitório, cozinha, dois sanitários para uso de alunos e dois banheiros para uso administrativo e de professores, jardins (interno e externo do prédio), cantina e duas quadras cobertas. O piso superior é dividido em 10 salas ambientes relativamente bem equipadas e, de modo geral, em bom estado de conservação.

A organização em salas ambientes permite que os docentes mantenham, em suas salas, livros e material didático pedagógico específicos de sua disciplina. Em sua maioria, diferentes professores da mesma disciplina utilizam a mesma sala em horários distintos, em alguns casos, professores de diferentes disciplinas compartilham uma única sala, como é o caso de Sociologia e Filosofia nesta escola.

Em agosto de 2012, quando iniciamos a pesquisa de campo na E. E. Professor Manuel de Freitas, o clima na escola estava conturbado: vários professores afastados por licença

médica, muitas reclamações sobre problemas de indisciplina de alunos, casos de agressões verbais a professores e de vandalismo no prédio. Ao lado do portão de ferro fechado com cadeado, parte do muro externo da escola estava destruída, abrindo uma passagem para a rua. Dentro do prédio escolar havia dois portões de grade trancados, um após o outro, que impediam o acesso dos alunos às salas que abrigam a secretaria, a diretoria, a coordenação, a biblioteca e a sala dos professores.

Naquele momento, a escola passava pela troca do ocupante da função de professor coordenador. Durante dez anos, o professor de matemática havia ocupado tal função e, por força das circunstâncias e da vontade do diretor E., deixou o cargo ao final do primeiro semestre daquele ano. O diretor, amparado pela regulamentação vigente, pretendia destituir o ocupante da função de professor coordenador, porém, o clima na escola e as pressões do diretor levaram o então professor coordenador a pedir a cessação:

> *Esse ano, por mim e pelos professores eu não teria saído. Mas pela direção não. Até o supervisor falou para o diretor ficar comigo até o final do ano, mas ele não queria. Então até eu por mim [mesmo] acabei pedindo a cessação, porque quando ele [diretor E.] falou que ia me mandar embora, os alunos pararam a escola, foi uma briga, uma confusão. Me ligaram desesperados que os alunos estavam querendo destruir a escola porque ele ia me mandar embora. Eu estou aqui há doze anos e isso criou um vínculo com a escola, com a comunidade. Eu trabalhei com alunos que foram filhos dos meus alunos logo que eu entrei. Esse vínculo tão importante não se tem mais nas escolas. (Ex-PC)*

Com o início do segundo semestre letivo, a escola permanecia sem um ocupante na função de professor coordenador, tendo a vice-diretora assumido temporariamente a organização dos ATPCs e o fechamento do mapa de notas dos bimestres anteriores. Ela estava visivelmente desconfortável com estas atribuições, alegava estar adoecendo e seguia procurando opções para mudar de unidade escolar ou conseguir uma licença para afastamento.

Ainda no primeiro mês de nossas observações, a professora F. assumiu a função de professor coordenador na escola. Sua fala inicial para o grupo de professores foi muito franca e direta, ela não possuía experiência na função e também não conhecia a realidade daquela escola, já que estava vindo de outra unidade escolar. Sua intenção, naquele momento, era colaborar ao máximo com os professores para a resolução dos problemas mais imediatos, e, para tanto, pediu o apoio e a paciência deles durante seu período de adaptação à escola e à função de professor coordenador.

Para assumir esta função é necessário que o professor seja efetivo ou estável por no mínimo 3 anos nesta rede e esteja credenciado para o exercício da função de professor

coordenador junto à Diretoria de Ensino. Em não havendo candidatos da própria unidade escolar, como foi o caso nesta escola, está previsto na legislação que a função pode ser exercida por um docente credenciado de outra unidade escolar. Com o clima e a situação em que se encontrava a escola naquele momento, somados aos evidentes conflitos entre o ocupante anterior da função e o diretor, dificilmente um docente lotado na própria escola se candidataria a função de professor coordenador.

Na semana seguinte, mais uma troca na gestão da escola, agora de diretor. Os professores haviam se organizado solicitando a saída do diretor E., que há dois anos exercia, como designado, o cargo de diretor da E. E. Professor Manuel de Freitas:

> *A gente fez abaixo assinado[...] Não tinha mais condições, para aluno de quinta série bater, xingar diretor e não acontecer nada... Não tinha condições de trabalho. Eu não tinha condições psicológicas, mentais de vir trabalhar. Tanto que eu comecei a faltar, eu nunca tinha tirado nem [falta] abonada, tirei tudo que eu tinha direito, abonada, falta médica, licença médica... Às vezes uma pessoa pode mudar todo um ambiente. Ele conseguiu desestabilizar todo o grupo. Uma escola que não tinha uma pichação, não tinha uma destruição, agora você olha para a escola e dá desgosto. Eu chego aqui às vezes e fico triste de olhar o que eu vejo. A escola toda destruída, quebrada, pichada, o adolescente vai fazer isso mesmo, quando ele vê que não tem limite e vai fazer o que ele quer. (Ex- PC)*

Com a saída de E. da direção, o clima na escola ficou mais leve. Os professores, mais descontraídos, passaram a falar mais abertamente nas ATPCs e nas conversas informais na sala dos professores sobre a situação da escola. O ex-diretor E. era caracterizado como centralizador e pouco atuante em relação às questões de indisciplina dos alunos. Ele não concordava com o estilo de trabalho do ex-professor coordenador, limitava sua atuação na escola e constantemente entravam em atrito. A percepção geral dos docentes era a de que o ex-diretor E. dificultava propositadamente o trabalho do ex-professor coordenador para forçar a sua saída antes do final do primeiro semestre letivo.

> *O E. [ex-diretor] era assim: é do meu jeito e acabou. Você não podia discordar, se você discordasse é o que ele fez, ele não queria que eu ficasse, tanto que eu sai. Por ele eu teria saído no final do ano passado, não tinha nem aguentado até agora o meio do ano. A maioria de diretor é do meu jeito e acabou. Infelizmente, eu acho que a gente não pode agir assim. Se a pessoa se propõe a fazer, a gente tem que entrar em um consenso. Se não consegue entrar num consenso em três, imagina entrar num consenso com todo o grupo de docentes. Aí fica mais difícil e não consegue mesmo, aí desanda tudo. Então primeiro a gente tem que estar bem coeso na equipe gestora, para depois sim a gente querer tomar alguma postura frente aos docentes e aos discentes. (Ex- PC)*

Foi apenas então que a vice-diretora acabou por revelar que sua relação com o ex-diretor E. também estava bastante desgastada. Os dois discordavam praticamente sobre todas as decisões relativas à gestão da escola e ela tinha a impressão de que ele queria que ela também se sentisse forçada a sair da vice-direção. Tal situação fazia com que ela procurasse evitar ao máximo a interação com ele e, sempre que possível, ela se afastava da escola por faltas e licenças médica. Naquele momento de troca de ocupante do cargo de diretor e de entrada de um novo ocupante para a função de professor coordenador, a vice-diretora considerou que seria importante para o grupo se ela permanecesse naquela unidade escolar apoiando o novo diretor. Parecia que seu ânimo havia se renovado e que ela estava disposta e motivada a trabalhar em prol da escola e da nova gestão. Mesmo tendo sido bastante receptiva e aberta às conversas informais, a vice-diretora preferiu não nos conceder a entrevista formalmente.

E foi nesse clima de motivação geral que o professor C. assumiu a direção. Também vindo de outra escola e desconhecendo a realidade da E.E. Professor Manuel de Freitas, durante as primeiras semanas ele participou das ATPCs, procurou conhecer as demandas dos professores e tomou algumas decisões que favoreceram as condições de trabalho na escola. Ele começou a circular pelas áreas comuns, a conhecer os alunos e a lidar com os casos de indisciplina. Conseguiu que alguns alunos considerados “mais problemáticos” fossem transferidos para o EJA por já terem atingido a maioridade. Ele destrancou os portões internos da escola dando acesso a sua sala para os alunos e priorizou o conserto do muro externo. Ele e a nova professora coordenadora pareciam estar em sintonia e focados no objetivo comum de dar condições de trabalho para os professores.

No entanto, em poucas semanas esse cenário foi se transformando e ao final do semestre, em dezembro, a empolgação e motivação inicial tanto da nova professora coordenadora, quanto do novo diretor, haviam desaparecido. O clima na escola voltara a ser tão conturbado e pesado quanto antes deles chegarem naquela unidade escolar.

As demandas e urgências do cotidiano, somadas aos problemas inerentes à rede estadual paulista, inevitavelmente foram vindo à tona e minando os esforços do novo diretor e da nova professora coordenadora: falta de professores, falta de inspetor de alunos, depredação de sala de aula, mapas de notas e conselhos de classe atrasados, fichas e relatórios de alunos por preencher, etc...

De acordo com Payne (2011), o contexto da prática escolar nas escolas públicas pode minar a implementação de iniciativas positivas, pois, trata-se de um contexto caracterizado pela burocracia, pela desmoralização social da escola e que além de tudo isso, conta apenas

com recursos materiais mínimos. O autor compara o que ocorre nas escolas públicas com um paciente que sofre de depressão: inicialmente as iniciativas podem até serem um fator de motivação e desencadear ações positivas, mas a patologia ou, no caso da escola pública, os problemas estruturais, persistem o que fatalmente leva ao abandono do esforço necessário para se efetivar quaisquer objetivos de mudanças.

Ao final do semestre, a professora coordenadora admitia estar desmotivada e com um tom derrotista reconhecia: "eu cheguei com muita sede ao pote e ficou por isso mesmo". Ela se desdobrava em várias atividades para tentar se familiarizar com a função coordenadora, mas a maior parte de seu tempo era ocupada por tarefas nem sempre relativas à sua função e sua fala revela uma preocupação com os problemas que se perpetuarão no ano seguinte:

> *Simplesmente eu fico no pátio cuidando de aluno. De manhã quando eu chego, chego a ficar até às 9h no pátio. [Está faltando inspetor de aluno] e como está chegando o final do ano eles não aparecem mesmo. Isto é fato. Temos vagas para dois funcionários, mas por causa da fama da escola ninguém vem. Esse é um grande problema aí também para o próximo ano. (PC)*

O diretor já não participava mais das ATPCs e tampouco circulava pela escola, estava sempre dentro da sua sala cercado de papéis, que não parou de organizar e preencher nem mesmo durante o momento em que nos concedia a entrevista. Seus atos bem intencionados logo que assumiu a direção da E. E. Professor Manuel de Freitas – a transferência de um aluno e o fechamento do muro da escola – trouxeram-lhe sérias consequências. Uma vez que a escola não se aparta do contexto social em que está inserida, para o bem ou para o mal, estas duas ações do diretor interferiram diretamente com o tráfico de drogas do chefe da comunidade local. O aluno transferido era o "passador" e o buraco no muro a "passagem", e, portanto, essenciais para a venda das drogas na escola.

Mesmo com o reforço policial solicitado para a escola, o diretor entendeu por bem não medir forças com o poder paralelo ante as ameaças pessoais que vinha sofrendo e passou a fazer vistas grossas para determinados alunos que não entravam em sala de aula e permaneciam no pátio perto do novo pedaço quebrado do muro.

No escopo deste trabalho não cabe uma análise aprofundada deste episódio, no entanto, o tomaremos como um exemplo concreto da desmoralização social da escola pública que pudemos observar no cotidiano escolar, desmoralização social esta que foi citada em suas diferentes formas fenomênicas em quase todas as entrevistas.

Estabelecido este panorama geral das condições concretas do cotidiano escolar para a objetivação das práticas de coordenação pedagógica naquela escola, analisamos tais condições em três dimensões: a do clima organizacional, a da estrutura e organização da escola e a da estrutura e organização da rede estadual. Fechamos este capítulo, tratando da ressignificação feita pelos sujeitos da pesquisa acerca das atribuições e expectativas da SEE-SP para a função de professor coordenador.

1.1. As condições concretas de objetivação das práticas de coordenação pedagógica

O contexto em que se desenvolve a prática escolar é marcado pela estrutura e organização da rede estadual paulista, pela cultura escolar e pela cultura da escola, além de ser condicionado pelas conjunturas das políticas educacionais as quais está submetido em um dado momento histórico.

A cultura escolar, na perspectiva de Viñao Frago (2006), é constituída por um conjunto de ideias, princípios, normas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras não discutidas, que são compartilhadas pelos agentes da prática no seio das instituições educativas, mesmo que não mencionadas ou escritas.

Este mesmo autor entende que a cultura escolar se situa no entroncamento da cultura da escola com a cultura institucional, ou do tempo mais curto e da dimensão micro das práticas escolares com o tempo mais longo e a dimensão macro dos processos de escolarização. E ressalta que mesmo analisando a cultura escolar a partir de uma escola particular, é necessário realizar as mediações com os processos sociais mais amplos para compreendê-la em sua singularidade e generalidade.

Entendemos que as condições concretas encontradas no cotidiano da escola medeiam as práticas de coordenação do trabalho pedagógico, delineando o horizonte possível de objetivação de práticas coordenadoras do trabalho pedagógico. Assim, categorizamos o contexto encontrado na escola pesquisada em três eixos a partir dos quais discutimos os dados revelados pelas observações e entrevistas, que são: clima organizacional; estrutura e organização da escola; e a estrutura e organização da rede estadual paulista como condicionante das práticas escolares.

1.1.1. Clima organizacional desfavorável à objetivação das práticas de coordenação pedagógica

Conforme descrevemos no início deste capítulo, o clima conturbado foi a primeira constatação que fizemos ao adentrar o cotidiano da escola para a realização da coleta de dados empíricos.

De acordo com Chiavenato (2000), o clima organizacional diz respeito ao modo como os sujeitos percebem ou experimentam seu ambiente de trabalho e que influencia seus comportamentos. Pode ser considerado como um elemento subjetivo apreendido individualmente, mas que se faz presente de modo concreto, influenciando objetivamente as práticas tanto individuais quanto coletivas no local de trabalho.

Especificamente sobre o clima da escola, Teixeira (2002) entende que este "é o resultado dos programas e processos por ela utilizados e das condições sociais, materiais e ambientais que ela enfrenta, para se organizar e manter-se como instituição que congrega professores, alunos, auxiliares de serviços e pessoal da administração" (p.51). Aquela autora ainda aponta que o clima organizacional constitui um dos aspectos da cultura da escola, sendo um elemento multidimensional que tem grande influência na produtividade de docentes e alunos, favorecendo ou dificultando a consecução dos objetivos da unidade escolar.

Assim, entendemos que o clima organizacional de uma unidade escolar se constitui a partir da percepção dos seus trabalhadores e usuários de elementos como, mas não se limitando a estes: estrutura física, organizacional e administrativa da escola; políticas e reformas educacionais; valorização social da escola e do professor; relações interpessoais entre sujeitos que ocupam diferentes posições hierárquicas; satisfação pessoal com o trabalho.

Na E. E. Professor Manuel de Freitas, inúmeros destes elementos se faziam presente de modo negativo, revelando um clima organizacional desfavorável à objetivação das práticas coordenadoras do trabalho coletivo naquela escola.

A começar pelas relações interpessoais, as entrevistas revelaram que, tanto da perspectiva dos gestores, como dos docentes, as relações estabelecidas pelo ocupante da função de professor coordenador com a direção e com o grupo de professores pode vir a ser um facilitador ou se colocar como mais um entrave para a efetivação de sua prática e para a definição do seu espaço na gestão da escola.

Pelo seu caráter hierárquico, as relações entre professores coordenadores e diretores se mostram cruciais. Em geral, estas podem ser difíceis e conflituosas, principalmente devido à desigualdade de poder de decisão sobre questões fundamentais para a coordenação pedagógica.

Tal desigualdade fica evidente no relato do ex-professor coordenador sobre as trocas de ocupantes do cargo de diretor enquanto este ocupava ainda a função de professor coordenador naquela unidade escolar:

> *A gente estava fazendo o PPP [projeto político pedagógico], [a diretora e vice-diretora] saíram. Aí, veio nova direção, já falou que não era para fazer, outro não deixava fazer, querem fazer igual vem da diretoria.*

Assim como o ex-professor coordenador que abandonou o trabalho em andamento com o Projeto Pedagógico da escola, também a atual professora coordenadora tem acatado a vontade do diretor, e não iniciou o trabalho de revisão e atualização do mesmo, ainda que isso seja contrário à sua vontade e à orientação do Supervisor:

> *O Projeto [Pedagógico da escola] está lá para ser revisto. Ele já existe, ele tem que ser revisto, ele tem que ser atualizado. Eu tentei fazer isso e eu não consegui porque o Supervisor quer que seja feito e o Diretor não. Agora está lá parado. (PC)*

Ainda que hierarquicamente o poder do supervisor escolar esteja acima do diretor, este último é a autoridade máxima dentro da escola. As regras não explicitas e não mencionadas, as inércias e as formas de fazer e pensar sedimentadas ao longo do tempo (VIÑAO FRAGO, 2006) tem um peso maior na decisão da professora coordenadora de não trabalhar com o Projeto Pedagógico da escola. E como coloca Paro (2000), no imaginário da escola o cargo de diretor possui a característica inerente de autoritarismo e de responsável último pela escola. “Instado a prestar contas de tudo ao Estado, diante do qual acaba se colocando como culpado primeiro por qualquer irregularidade que aí se verifique, o diretor escolar desenvolve a tendência de concentrar em suas mãos todas as medidas e decisões” (p.100).

Como aponta o ex-professor coordenador, pouco tempo depois de ter vivenciado uma experiência por ele considerada “traumática” com o último diretor com quem trabalhou, as condições para a articulação de um trabalho coletivo com os professores já lhe era negada pela imposição do ex-diretor E. de dividir o grupo em três para a realização das ATPCs:

> *Eu tentava juntar todo mundo para todos falarem a mesma língua. Antes eu só tinha um HTPC, depois passou para dois, já piorou e agora com três horários, você nunca consegue juntar todo mundo. O [ex-diretor E.] me fez fazer três não sei pra quê. Porque aí ficou tão espalhada a turma que você não consegue... É que eu tive só experiência traumática [com a equipe gestora]. (Ex-PC)*

Ficou claro nos depoimentos e observações que o diretor E. apresentava um comportamento autoritário e centralizador. Já o atual diretor C., de maneira bem menos evidente, revela em sua fala uma concepção sobre o cargo de diretor semelhante à descrita por Paro (2000).

> *Todos os lugares que eu trabalhei com a coordenação, com o pessoal da coordenação eu sempre tive um bom relacionamento. Eu acho que também tem que ser isso, porque o coordenador tem que ser uma pessoa de confiança do diretor se não ele não segue as regras do diretor. (Diretor)*

Esta compreensão do diretor C. de que o professor coordenador deve "seguir as suas regras", além do revelar que ele entende que quem dita as regras da escola é o diretor, denota a diferença de poder que pende em favor do diretor nessa relação interpessoal desigual.

Assim como esse tipo de comportamento e pensamento sobre o cargo de diretor ao largo do tempo foi se consolidando como parte da cultura escolar, na rede estadual paulista também existe uma cultura de resistência dos professores a mudanças. A fala da professora B revela as resistências à recente mudança de ocupante da função de professor coordenador na escola:

> *Às vezes o coordenador chega com boa vontade, quer propor algumas mudanças, mas a resistência à mudança tanto por parte de equipe gestora quanto de professor, e tem professor que é muito resistente, as pessoas acham que sabem tudo e que quando chega uma pessoa nova ela não sabe nada. Acho que isso emperra bastante o trabalho. Eu acho que o maior desafio é conseguir mostrar qual é mesmo a função e desempenhar a função do coordenador, mas precisa da colaboração de todo mundo. Acho que também existe resistência por conta da transição [de coordenadores], as pessoas que estão aqui há mais tempo tiveram um coordenador durante muitos anos e [precisam] dar uma oportunidade pra quem está chegando agora... eu percebo que tem uma certa resistência aí. Então quem chega, já tem que chegar sabendo muito, tem que chegar com muita boa vontade e aberto também para aceitar o que o grupo tenta impor. Aqui existe muita imposição de algumas pessoas. (Prof. B)*

Desse modo, a relação de professores coordenadores com o grupo de docentes não é menos complicada: *"É difícil, trabalhar com professor é realmente difícil. Uns querem, outros não estão nem aí pra nada [...] só estão ali para esquentar a cadeira e todo mundo*

sabe" (PC). Os professores revelam ter a mesma percepção que a professora coordenadora e ainda acrescentam:

> *Talvez a falta de interação do grupo com o coordenador [seja o maior desafio para a realização do trabalho do Professor Coordenador na rede estadual paulista]. Desde que tenha diálogo, a coisa anda melhor. (Prof. A)*

Mas como alerta Paro (2000), "na estrutura formal de nossa escola pública está quase totalmente ausente a previsão de relações humanas horizontais, de solidariedade e cooperação entre as pessoas". Assim prevalecem relações hierárquicas de mando e submissão que desfavorecem a construção de um clima favorável ao trabalho coletivo.

Outro ponto negativo que afeta o clima da escola é consenso presente nas falas dos entrevistados sobre a impossibilidade de realização de um trabalho de coordenação pedagógica na rede estadual, junto à falta de perspectiva e descrença na educação. Estes dados apareceram, principalmente, quando perguntávamos sobre as contribuições da função coordenadora caso esta pudesse concretizar-se efetivamente no cotidiano da prática escolar. Nem por um processo de abstração eles conceberam tal hipótese como possível, como exemplifica a fala abaixo:

> *Não vejo como seria possível [o PC concretizar o seu trabalho]. No momento eu não sei te dizer. É difícil pra você daqui parar para pensar em uma coisa que a gente sabe que é difícil colocar em prática. [...] Nós estamos em uma encruzilhada. A educação em si hoje está em uma encruzilhada. Nós não temos mais ânimo para o trabalho, não ponho nem mais a situação salarial, tá? Hoje, você não tem mais incentivo, pra muitos professores, porque a disciplina é ruim, o local de trabalho é ruim, o horário de trabalho é ruim, então, tudo isso deixa a desejar. É o pedagógico que sai perdendo, porque no demais as pessoas vão se adaptando e o pedagógico vai ficando pra trás. Veja a realidade dessa escola aqui, ela foi maltratada, ela foi... (Diretor)*

A professora coordenadora, frustrada com os desafios que vem enfrentando na sua nova função e encontrando muitas semelhanças com os problemas enfrentados pelos professores coordenadores com quem anteriormente trabalhou como professora, chega até a questionar uma conquista histórica bastante importante para rede, a existência da sua função:

> *Professor coordenador não faz a função dele, não tem como. Dificilmente ele vai fazer. Na realidade eu não sei nem te dizer mesmo porque esse cargo se na maioria das escolas desvia a função. (PC)*

O clima desalentador reinante na escola e a recente experiência negativa do ex-professor coordenador, o levam a transpor sua descrença na função coordenadora para o futuro da escola pública:

> *Ultimamente eu tenho visto cada coisa que eu estou muito desmotivado. Porque se não tiver uma mudança radical, eu não vejo muito futuro para a escola pública não. Não, não quero [voltar a ser Professor Coordenador]. Foi traumático... Tanto que eles querem que eu volte, mas eu não vou por causa disso. (Ex-PC)*

Esta necessidade de mudança a que o ex-professor coordenador se referiu de modo genérico aparece especificada nas falas de outros professores, desde mudanças na gestão da escola até a imprescindível melhora na estrutura e funcionamento da rede como um todo.

> *Acho que muita coisa impede que ele consiga dar essa orientação, acho que a falta de clareza mesmo já é um impedimento, acho que você chegar em uma escola que a equipe gestora também não dê respaldo e não dê o suporte que o professor coordenador precisa..., tudo isso emperra o trabalho. (Prof.B)*

> *O PC poderia contribuir se ele tiver..., se o sistema oferecer condições para isso. Quando eu digo sistema não é a direção, é outra esfera. Secretaria da educação, por exemplo, se oferecer meios para isso, pode ter certeza que nós vamos apoiar e contribuir com ideias para melhoras, mas se não oferecer meios para isso fica difícil. (Prof. D)*

Payne (2011) aponta que organizações profundamente desmoralizadas socialmente, como é o caso da escola pública, se tornam um tipo diferente de organização descrita por ele como tecnicamente irracional. A irracionalidade organizacional torna as escolas praticamente incapazes de tomar decisões coletivamente e seus membros não conseguem agir em favor de seus próprios interesses, ainda que tenham atingido um consenso sobre eles. Assim, a relação entre o que se faz e os fins que se desejam alcançar torna-se imprevisível.

Um exemplo disso é o jogo de culpa pelos problemas enfrentados na educação entre escola e família, os quais possuem interesses comuns de superação de tais problemas, mas ao invés de se unirem, se atacam mutuamente:

> *A gente sabe que hoje tem que mudar o pensamento da família para que a criança venha estudar. Não adianta a gente falar que tem aí escola pra todo mundo e tá ótimo. Não adianta você falar que é pra todo mundo, mas eu como pai não me interesso em mandar meu filho pra escola, eu mando meu filho pra escola porque eu sou obrigado. A lei obriga que se eu tenho um filho eu tenho que mandá-lo pra escola. Só que eu tenho que ter consciência que o meu filho vai pra escola pra aprender e ter um futuro de alguma coisa. Mas isso o pai não está preocupado. O pai tá preocupado em ganhar dinheiro pra sustentar a família. Se o filho dele vai aprender ou não, ele vai cobrar depois. No momento não, no momento é ter onde colocar*

o filho no momento em que ele está trabalhando. Porque não é só pai, né? Quando eu digo pai, é pai e mãe, os dois saem pra trabalhar. Quando tem pai e mãe, né? Porque hoje eu costumo dizer que nós temos uma boa parte das nossas crianças, órfãos de pais vivos. Eles são criados pela tia, pelo vô, pela empregada, porque a maioria não tem pai cuidando. Então é complicado demais a situação. Não adianta ter coordenador e tudo mais, a criança não vem pra escola pra aprender, vem pra comer, pra ter onde ficar. Você pega uma criança, como muitos que eu sei aqui nessa escola, eles moram lá em Pirituba e o pai trabalha aqui do lado, a criança sai sete horas da manhã junto com o pai, fica aí não sei aonde, muitas vezes numa meia creche ou fica com ele no local se serviço, quando chega uma hora vem pra escola pra depois o pai vir pegar, você acha que uma criança que não vai ter onde se divertir, não vai ter o que fazer, muitas vezes tem que ficar quieta num lugar, tem que não sei o quê, quando ela chega na escola, a escola vai ser o local de diversão dela, não de estudo. Ele não quer estudar, de jeito nenhum, ele quer é usar os companheiros pra se divertir, o que ele não tem fora desse período. Então a escola não vai ser nunca o local de estudo. (Diretor)

Os demais entrevistados, cada um a seu modo, apontaram exemplos e situações que deixam claro a desmoralização social da escola pública e do professor:

Porque a gente no Estado é número, não é profissional. Eu sou um número, ela é um número, ninguém sabe se eu dou aula, se eu não dou, o que eu faço, o que eu não faço. Eu posso entrar na sala não fazer nada ou entrar na sala e trabalhar. E eu sou igual àquele que não faz nada. Por isso que eu acho que a desmotivação do profissional está aí. Não é só a questão salarial que muitos aí da Veja ficam pregando... (Ex-PC)

O discurso circulante no senso comum, que é reforçado pelos meios de comunicação como bem lembrou o ex-professor coordenador na sua fala, se une aos discursos presentes nas reformas educacionais que desvalorizam as práticas docentes em vigor naquele dado momento para justificar sua implementação. Como aponta Viñao Frago (2006), a consolidação e o reconhecimento social, político e acadêmico do saber científico sobre a educação tem, em geral, se dado às custas da desvalorização da profissão docente e da deslegitimação dos professores como produtores, a partir da reflexão sobre sua prática, de conhecimento pedagógico.

Como coloca o professor D., que ainda está cursando a licenciatura, mas que já possui dois anos de experiência como docente na rede estadual paulista, o professor lida no cotidiano da escola com questões que vão muito além da dimensão técnica da didática de ensino:

Muitos dizem que o professor não está preparado para dar aula, o professor está preparado para dar aula, o que ele não está preparado é para lidar com as situações que nós temos hoje em dia. Por exemplo, insultos, agressões, ameaças, o professor não está preparado para isso. Eu acho que o maior desafio é esse, lidar com esse perfil de aluno que nós temos hoje. Então, como esse professor [coordenador] é um apoio, não quer dizer que ele vai resolver o meu problema. Ele vai oferecer o apoio dele, porque o problema que eu tenho é o mesmo problema

> *que ele vai ter: é o sistema. Quando eu digo que o maior problema é o sistema, eu quero dizer que está acima dos nossos níveis hierárquicos. Está no topo da pirâmide. O problema vem de outra esfera, o problema é quem manda. É importante a gente protestar, os professores exigirem os seus direitos, mas se o professor não tiver o apoio da sociedade, não vai adiantar de nada. (Prof. D)*

Em suma, entendemos que o clima organizacional da escola pesquisada desfavorece a objetivação das práticas coordenadoras do trabalho coletivo e que muitos dos elementos que contribuem para tal não são unicamente exclusivos àquela unidade escolar em particular, pois estão articulados com questões mais gerais como a cultura escolar, a estrutura da rede, os problemas sociais e os discursos do senso comum que perpassam todas as unidades da rede estadual paulista.

1.1.2. Estrutura e organização da escola

Tendo em vista a estrutura organizacional e administrativa da escola objeto desta pesquisa, seu modo de funcionamento parece enquadrar-se no modelo de funcionamento díptico da escola proposto por Lima (2001, p.47), segundo o qual "ora se ligam objectivos, estruturas, recursos e atividades e se é fiel às normas burocráticas, ora se promove a sua separação e se produzem regras alternativas; ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão de facto".

No início do exercício, os novos ocupantes do cargo de diretor e da função de professor coordenador, na escola pesquisada, buscavam atender as demandas imediatas dos professores deixando tarefas administrativas exigidas pela SEE-SP em segundo plano, pois, ambos julgavam que, naquele momento, o mais importante era dar suporte ao corpo docente. Já, no final do ano letivo, ambos dedicavam a maior parte do tempo ao cumprimento de tarefas consideradas burocráticas e não se ocupavam mais com o atendimento das necessidades dos professores.

Aqui queremos somente destacar a fidelidade às normas burocráticas em um momento e o rompimento com essas em outro. Não estamos com isso querendo dizer que as tarefas administrativas sejam apenas burocráticas e desprovidas de sentido, ao contrário, entendemos com Russo (2011) que "as tarefas administrativas na escola têm que ser encaradas sob a perspectiva de que são meios necessários para garantir a realização das finalidades educacionais e criarem as condições para o funcionamento das ações pedagógicas" (p.512).

Outros exemplos de funcionamento díptico da escola pesquisada e que observamos no seu cotidiano foram: ora se seguiam as regras e a ATPC é realizada, ora se decidia dispensar os docentes naqueles horários para que a professora coordenadora realizasse outras atividades; ou então se decidia que era necessário realizar os conselhos de classe que estavam em atraso distribuindo as salas entre os docentes para que cada um preenchesse sozinho os documentos daquela turma e assim cumprissem mais rapidamente a tarefa ou ainda quando presenciamos uma discussão acerca de como "dar a volta" na legislação e transferir determinado aluno ou reprová-lo por falta para que ele não venha mais naquele ano, etc.

Nos exemplos que citamos podemos identificar que a maioria decorre da sobrecarga de demandas da SEE-SP, do número insuficiente de professores e funcionários na escola, da falta de apoio de uma supervisão escolar que possui um caráter predominantemente fiscalizador e da interrupção de um trabalho de coordenação pedagógica no meio do ano letivo.

Obviamente que os exemplos citados também contribuem para a constituição do clima desalentador reinante entre os trabalhadores daquela escola. No entanto, consideramos que embora este modo de funcionamento observado proceda de problemas existentes naquela determinada escola, estes são decorrências da estrutura e organização da rede estadual paulista.

A ausência de inspetores de aluno na E. E. Professor Manuel de Freitas, com dois cargos vagos já há algum tempo, levava a professora coordenadora a assumir esta função, com a melhor das intenções, para garantir condições mínimas para que os professores pudessem dar aulas na escola: alunos dentro das salas. Porém, o desvio de função compromete seu trabalho pedagógico como ela mesma assume:

> *No último mês a gente praticamente não teve ATPCs. Acaba sendo mais informação mesmo, não dá pra fazer uma interação legal. Passo as informações que vem da diretoria de ensino, curso daquilo, reunião daquilo e assim vai. Isso tem ocorrido simplesmente [porque] eu fico no pátio cuidando de aluno. (PC)*

As urgências e demandas do cotidiano escolar, ou seja, as necessidades imediatas do dia-a-dia absorvem o professor coordenador em tarefas que poderiam ser realizadas por outros profissionais da escola. A literatura aponta ainda outros desafios e obstáculos para a concretização das práticas de coordenação pedagógica na rede estadual paulista como: a pouca clareza sobre a concepção de coordenação pedagógica; a falta de definição do espaço

de atuação do professor coordenador; e a falta de preparo específico para o exercício da função (Cf. FERNANDES, 2004 e 2008; PINTO, 2006, DUARTE, 2007).

A falta de definição do espaço de atuação do professor coordenador fica evidenciada nesta fala do ex-professor coordenador:

> *Agora o real, o professor coordenador ele é um faz tudo na escola. Então ele tem múltiplas funções, eu na coordenação vi que eu atuei em muitas áreas que não eram as minhas. [Por exemplo,] inspetor de aluno, direção, vice-direção, coordenação mesmo... Porque minha função seria assistir aula, ir atrás de material para professor, só que a gente não consegue por que você vai fazer outras coisas que não compete ao coordenador, mas [que] torna o ambiente mais fácil para ser trabalhado. (Ex-PC)*

Assim, o desvio de função aparece como o principal obstáculo à objetivação do trabalho de coordenação pedagógica:

> *O objetivo da função do Professor Coordenador na escola ele simplesmente não é cumprido porque ele é desviado, ele tem que cuidar da parte pedagógica e ele acaba cuidando da parte, por exemplo, de disciplina de aluno. Nesta escola principalmente, o coordenador faz papel de inspetor, ele corre atrás de problemas de indisciplina de alunos e o pedagógico mesmo vai ficando. Na realidade eu não sei nem te dizer mesmo porque esse cargo se na maioria das escolas desvia a função. Professor coordenador não faz a função dele, não tem como. Dificilmente ele vai fazer. (PC)*

De acordo com Pinto (2006), o desvio de função do coordenador surge, em partes, em decorrência da "ausência de uma sólida organização do trabalho escolar que estabeleça, com clareza, as funções dos diferentes profissionais que atuam fora da sala de aula" (p.131). Do mesmo modo que vem acontecendo com a atual ocupante da função, o professor coordenador anterior também deixava de realizar tarefas pedagógicas para cuidar das questões relativas à indisciplina que não fazem parte de suas atribuições, como recorda a professora B.:

> *Às vezes ele [ex-PC] deixava de fazer conselho de classe e série para poder ir resolver questões de disciplina. A gente estava em reunião de conselho de classe e série e ele acabava sendo chamado para resolver questões de indisciplina em sala de aula, isso também acaba interferindo, atrapalhando, atrasando a função. (Prof. B)*

Aos problemas estruturais e organizacionais da rede estadual paulista e de suas unidades escolares somam-se outros obstáculos e desafios para objetivação das práticas de coordenação pedagógica, intimamente relacionados com estes aspectos e que discutiremos em

separado por entendermos que estes decorrem de condicionantes conjunturais da atual política educacional em vigor no Estado de São Paulo.

1.1.3. Estrutura e organização da rede estadual paulista como condicionante das práticas escolares

Na rede pública estadual paulista, a resolução SE nº88 de 19-12-2007 estabelece que cada Diretoria de Ensino realize seu processo de designação do docente para a função de professor coordenador, observando o credenciamento, válido por três anos, obtido em processo seletivo que consiste em uma entrevista individual e um projeto para a unidade escolar. É exigida para o exercício da função, a licenciatura plena em qualquer área do conhecimento e, conforme já mencionamos, três anos como docente da rede estadual em caráter efetivo ou estável na unidade em questão, porém, em não havendo um docente credenciado da própria unidade, a função poderá ser exercida por um docente classificado em outra unidade escolar (resolução SE nº10/2008).

A atual professora coordenadora nunca havia atuado na escola fora da sala de aula e pela primeira vez estava assumindo uma função distinta da docência e em uma unidade escolar distinta da sua unidade de lotação. Com formação inicial em Letras, sua preparação para a função de professor coordenador se limita às orientações pontuais que recebe na diretoria de ensino. Suas expectativas e concepções sobre a função se baseiam em suas experiências anteriores e sua resposta é direta e sincera quando perguntada sobre as atribuições e expectativas da SEE-SP para a função de professor coordenador: *"para te falar exatamente, eu tinha que ver lá. Eu não lembro, é tanta coisa que eu tinha que pegar lá para te falar detalhadamente".*

Domingues (2009) vê na falta de formação específica mais um entrave à consolidação da identidade profissional do coordenador pedagógico e que não se limita somente à rede estadual paulista:

> Essa é a realidade paulista, em que qualquer professor com experiência na docência e um projeto de trabalho pode, após uma seleção prévia, exercer a coordenação pedagógica. Situação como essa fatalmente se repete em outras partes do país, o que acentua o problema da identidade profissional do coordenador pedagógico (p.84).

Aquela autora aponta ainda que as práticas do coordenador pedagógico envolvem conhecimentos relacionados com a prática docente (saberes, metodologia, processo reflexivo), com a aprendizagem dos alunos, com interação destes com colegas e professores, com o atendimento da comunidade e suas expectativas sobre a escola, com o diretor e as demandas do trabalho na perspectiva da cooperação.

Argumentando que existe uma grande diferença entre as ações docentes e as ações educativas dos pedagogos escolares quanto à possibilidade de planejamento e planificação do trabalho, o que implica em um domínio maior dos conhecimentos pedagógicos por parte dos coordenadores, Pinto (2006) defende que a função de coordenação seja ocupada pelo pedagogo. Aquele autor coloca que a prática de coordenação exige "a capacidade de posicionar-se em uma situação concreta que nem sempre pode ser prevista. Capacidade esta marcada por sua clareza nas finalidades da educação escolar – que constituem o horizonte de sua ação, ainda que imprevisiva" (p.99).

> De modo diferente [da docência], a intervenção do pedagogo escolar (do diretor, do coordenador pedagógico) nem sempre é planificada. Ele mobiliza os saberes pedagógicos em situações educativas nem sempre formais que surgem no dia-a-dia do cotidiano escolar. Embora participe de situações educativas formais como, por exemplo, coordenar uma reunião – que permite uma intervenção mais planejada –, o fato é que a maior parte de suas intervenções educativas ocorre em situações menos formais (PINTO, 2006, p.98).

Mesmo as situações formais que permitem o planejamento das ações pedagógicas por parte do professor coordenador são comprometidas pela falta de formação específica. Na perspectiva de Fernandes (2004), por exemplo, a falta de formação específica dificulta a organização e o direcionamento dos ATPCs, contribuindo para reduzir as reuniões apenas ao cumprimento de uma exigência burocrática.

A falta de preparo específico para o exercício da função de professor coordenador no contexto da realidade das escolas da rede estadual paulista apareceu nas entrevistas como um entrave para a realização do trabalho do ocupante da função. A fala da professora B reflete a percepção dos professores sobre a preparação da professora coordenadora para o exercício da função:

> *Eu acho [a atuação da PC] muito fraca. Eu acho que a pessoa conhece muito pouco mesmo da função de coordenador, talvez por falta de experiência mesmo ou por falta de orientação também [...] A pessoa que estava na coordenação antes tinha um conhecimento muito maior da função de um professor coordenador, embora ele também fizesse outras coisas que não cabiam à função dele fazer, mas eu acho que pelo menos o conhecimento teórico ele tinha [...]*

> *As orientações eram dadas de forma muito melhor, muito mais claras. Eu sentia segurança naquilo que a pessoa me falava, se eu tinha uma dúvida e ia perguntar ele sabia me responder, se ele não soubesse ele pesquisava e me trazia uma informação que me dava segurança. Eu sabia que naquilo que ele estava falando eu podia confiar. (Prof. B)*

A insuficiente preparação para o exercício da função de professor coordenador é destacada pelo diretor:

> *Hoje o coordenador que está entrando como coordenador, muitos são novos. Os novos ainda não tem a experiência, então eles têm que ser preparados para isso. Muitas vezes eles caem de paraquedas dentro da escola. O meu caso aqui, o meu coordenador aqui veio no meio do ano, nunca trabalhou. Vai ter que aprender muito antes de poder agir e nem sempre eles estão a fim de aprender. Não estou dizendo que seja o meu caso, mas muitos vão para a coordenação para sair da sala de aula, então muitos vão ser coordenadores sem saber o que é ser um coordenador. (Diretor)*

O diretor ainda entende que as oficinas pedagógicas realizadas pelas Diretorias de Ensino não esclarecem o papel do professor coordenador ao ocupante da função:

> *A informação correta para chegar ao coordenador sobre o que ele deve atuar e como deve atuar... Eu vejo muitas falhas nas oficinas pedagógicas das diretorias que não têm assim claro o que eles vão realmente fazer. [...] A secretaria não tem uma regra [para preparar o Professor Coordenador]. Eu acho que até eu também deveria ser preparado com as diretrizes claras de como vai se trabalhar. Então esse pra mim é o erro da SEE-SP, das oficinas da secretaria e tudo mais. (Diretor)*

A SEE-SP não cumpre o papel de orientar e preparar o professor coordenador para o exercício da sua função na escola, a resposta da professora coordenadora sobre como ela foi orientada para a realização do seu trabalho na nova função deixa isto evidente:

> *Eu vou pelo o que eu vejo os outros fazerem, na medida do possível. Pelo que eu vivenciei de ATPCs na outra escola eu aplico aqui, mas eu não tive uma orientação de ninguém. Eu vou pelo bom senso. (PC)*

Como a formação inicial da professora coordenadora não foi citada ou questionada, qualquer tentativa de discussão sobre a exigência ou não da formação inicial em Pedagogia para o exercício da função nos parece aqui descolada da realidade. Assim, a discussão que nos cabe é acerca da formação em serviço do professor coordenador no contexto da rede estadual paulista.

O que de fato ocorre na rede estadual paulista é que as Diretorias de Ensino e a SEE-SP não realizam nenhum tipo de orientação prévia antes do início do exercício da função de professor coordenador para os docentes que recebem o credenciamento.

> *O que eu vejo é que as pessoas assumem o cargo de coordenação e elas chegam na escola sem saber mesmo qual é o papel delas e aí dentro da escola se atribui outras funções que acabam não sendo as do coordenador pedagógico. Então para mim, a SEE-SP não dá orientação nenhuma para o coordenador pedagógico, com certeza existe aí uma legislação que fale qual é o papel da coordenação, mas muita gente desconhece esse papel. (Prof. B)*

Embora as Diretorias de Ensino tenham uma autonomia relativa para realizar o processo de seleção e credenciamento dos professores coordenadores, em geral, sua ênfase é posta apenas no projeto elaborado para a escola pelo candidato e, como a ocupação da função e o credenciamento são temporários, não existe uma preocupação com a formação continuada do professor coordenador no longo prazo.

Após o início na função, o professor coordenador passa a ter reuniões quinzenais na Diretoria de Ensino, recebe orientações e participa de oficinas instrumentais sobre determinados assuntos, principalmente relativos ao SARESP como revelam nossos dados. Não existe um curso ou plano de formação consistente do professor coordenador, independente de quanto tempo ocupe a função, todos os professores coordenadores daquela diretoria de ensino participam juntos das reuniões quinzenais. Estas se reduzem a orientações e oficinas, sempre pontuais e relativas a questões imediatas.

> *De 15 em 15 dias nós tínhamos reuniões na diretoria de ensino e lá era orientado. Tinha todas essa orientações quanto à questão do currículo, SARESP, avaliações externas, avaliações internas que a gente tinha que fazer. [...] Nas reuniões, tinha meia dúzia de coordenadores que eram antigos, o restante tudo novo. Sempre mudava, de dois, três meses tinha gente nova. (Ex-PC)*

Nestas reuniões, o discurso oficial da SEE-SP é repetidamente reforçado para os professores coordenadores. Aspectos ligados à elevação dos indicadores de desempenho das escolas, como fluxo escolar e preparação instrumental dos alunos para as provas do SARESP, são temas recorrentes:

> *A gente vai lá na Diretoria de Ensino para ter orientação, por exemplo, do Conselho de Classe porque vai ter o Conselho Final. As orientações [para o SARESP] foram legais, teve lá uma palestra, uma oficina digamos assim. Eles passaram um vídeo, eles pediram para que os professores trabalhassem textos do cotidiano do aluno, ou seja, os gêneros textuais. Aquele texto que circula na vida do aluno o tempo todo e que é o que é cobrado no SARESP. (PC)*

A transmissão de “recados” trazidos pelo professor coordenador da Diretoria de Ensino foi constante nas ATPCs observadas. Como aponta Fernandes (2008, p.85), o professor coordenador é cobrado a repassar na escola as orientações que recebe da SEE-SP:

> Às urgências e necessidades do cotidiano escolar encontradas pelos professores coordenadores pedagógicos se acrescenta a cobrança de disseminação e acompanhamento de projetos elaborados pela Secretaria da Educação. Muitas vezes, nesta relação escola-Secretaria fica muito evidente o papel do coordenador pedagógico, não no sentido de garantir a reflexão e a discussão com os professores, mas sim situando-se como um elemento que tem servido principalmente para ***veicular, impor e defender projetos*** da SEE/SP, sem considerar a participação e o saber docente (FERNANDES, 2004, p.85).

Ao articular a função de professor coordenador com a implementação do currículo padronizado do programa "São Paulo faz escola" e com o desempenho da unidade escolar no IDESP, a SEE-SP deixa bem claro o que espera do professor coordenador nas escolas:

> O primeiro passo a ser dado pelo Professor Coordenador está nucleado no monitoramento da implantação da atual Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado. O Professor Coordenador tem, neste momento, seu grande desafio: anunciar a Proposta, esclarecer seus fundamentos e princípios, conduzir a reflexão da comunidade escolar e organizar o planejamento da escola com base na Proposta. [...] Serão inúmeras as tensões encontradas. A escola tem uma cultura própria e grandes problemas em seu entorno. O Professor Coordenador terá de enfrentar as resistências, contando com o apoio irrestrito de seus diretores e supervisor. Cabe também à Secretaria esse apoio e, nesse sentido, este Caderno [do Gestor] e outras ações vêm auxiliá-lo a conseguir êxito em sua nova empreitada. (SEE-SP, 2008b, p.6)

Nesta perspectiva, o professor coordenador faria as vezes de "porta-voz" da SEE-SP na escola, assumindo um papel central na implementação do currículo do programa "São Paulo faz escola". A imposição de um currículo oficial unificado e padronizado para toda a rede por parte da SEE-SP tende a esvaziar a importância do Projeto (Político) Pedagógico da escola. Isto porque, separa o pensamento de ação, pensadores de concretizadores, estrategistas de estratégias e não inclui os professores em "reflexões em torno das concepções de homem, de educação, de currículo, de ensino, de avaliação" (VEIGA, p.50, 2001).

Nenhum dos entrevistados participou da elaboração do Projeto Pedagógico da escola, apenas a professora A e o professor D disseram conhece-lo. A primeira relatou que em alguns momentos de trabalho coletivo, um ou outro ponto de Projeto que já está pronto foi revisto ou atualizado. E o último afirmou ter tentado individualmente tomar conhecimento do mesmo, mas que não encontrou condições para uma leitura aprofundada do que já existe no papel.

A fala da professora B revela tanto a sua compreensão sobre a importância da articulação do trabalho coletivo na elaboração do Projeto Político Pedagógico, quanto a realidade vivida na escola:

> *Se [o Projeto Pedagógico] fosse feito da forma como deveria, acho que teria grande importância. Ele tem que ser discutido com todos na escola. Isso, aqui não aconteceu! Acontece no papel, todo mundo fala que foi feito em conjunto quando na verdade não foi. Eu, por exemplo, não conheço o Projeto Politico Pedagógico daqui. Então, eu não sei te dizer o que ele poderia me auxiliar, me acrescentar porque eu não conheço. Não foi feito por mim, eu não ajudei na elaboração. Até tem aí disponível se a gente quiser consultar, mas a correria acaba impedindo a gente. (Prof. B)*

Assim, o Projeto Pedagógico da escola perde sua característica de processo de ação-reflexão-ação conjunta e coletiva da comunidade escolar e passa a ser compreendido apenas como um documento que precisa ser elaborado para cumprir as exigências da SEE-SP. A fala do diretor C. revela a importância que as políticas da secretaria assumem na prática:

> *Olha, o Projeto Político Pedagógico da escola é mais um documento do que propriamente algo para ser trabalhado. A política é o que vem da secretaria, do modo que ela vem. E fazer Projeto Político Pedagógico é muito bonito pra você colocar no papel, na prática ele não funciona absolutamente em nada. (Diretor)*

No cotidiano da escola predomina "a visão individual e segmentada sobre educação, resultado de uma rotina compartimentalizada, isolada e afastada de uma reflexão conjunta que, alimentada pela própria organização do sistema escolar, opõe-se à construção de um modelo orientador da prática pedagógica em função dos objetivos da e para a escola" (PINHEIRO, 2011, p. 85).

A falta de reflexão sobre o Projeto Pedagógico e o isolamento do professor no seu trabalho são destacados na perspectiva do ex-professor coordenador:

> *O Projeto Pedagógico não tem nenhuma importância [para o meu trabalho], porque ninguém conhece o Projeto Pedagógico de escola nenhuma. Quando eu estava na coordenação, os professores quando chegavam aqui, eu tentava falar um pouquinho, mostrar como os [alunos] eram, mas não tinha nada por escrito. Eu que falava porque PPP... Cada um que chega, como eu cheguei na outra escola, ninguém me falou como era a escola, como eu tinha que avaliar, qual era o perfil dos alunos. Eu entrei em sala de aula e fiz o meu trabalho. A sorte é que eu trabalho porque se eu quisesse não fazer nada também eu não ia fazer, quer dizer, não tem esse compromisso nas escolas. (Ex-PC)*

Cabe lembrar que o isolamento deste professor na unidade escolar em que assumiu aulas no meio do ano letivo é reforçada pela forma como a SEE-SP organiza a sua carga de

trabalho. Para cumpri-la integralmente, ele atua em duas unidades escolares, porém participa das ATPCs somente em uma delas. Este caso não é um fato isolado, ao contrário, é bastante frequente no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. A professora C. também se encontra nesta situação e sua fala revela uma certa ironia entre sua visão do Projeto Pedagógico e sua prática na escola pesquisada, onde não participa das ATPCs:

> *[O Projeto Pedagógico] é o coração da escola. Sem o Projeto Político, como é que a escola anda? Sem Projeto não tem um corpo docente, não um tem conselho de escola, não tem alunos e não tem professores. [Aqui eu não participei da elaboração do Projeto Pedagógico], não. Aqui nessa unidade eu sou visitante. Aqui é a minha carga suplementar, eu venho aqui, cumpro a minha função e vou embora. Na outra [unidade escolar] eu sou atuante. (Prof. C)*

As entrevistas revelam que os professores e gestores acreditam no potencial do Projeto Pedagógico como instrumento de reflexão e articulação do trabalho coletivo na escola, mas também apontam que as dificuldades estruturais e organizacionais da rede estadual paulista inviabilizam sua objetivação no cotidiano da escola:

> *A partir deste projeto a escola vai ter um objetivo, ele vai ajudar que esse objetivo seja cumprido, por exemplo, formar um aluno crítico e ir atrás do que precisa para formar esse aluno crítico. Ajudar a concretizar o Projeto e não ficar só no papel, mas é difícil porque precisa de um trabalho em conjunto, de um comprometimento e um envolvimento de todos. (PC)*

Veiga (2001) entende que para a construção do projeto político-pedagógico da escola, é preciso ter claro que o projeto não se refere apenas à elaboração de um documento, ele é antes um processo de ação-reflexão-ação conjunta e coletiva da comunidade escolar que expresse sua vontade política na busca dos objetivos da escola. Assim, em uma concepção emancipadora de projeto político-pedagógico, se assenta nos pressupostos de unicidade entre teoria e prática; ação consciente, intencional e organizada da escola; participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva; e articulação da escola, da família e da comunidade.

Na escola pesquisada, o Projeto Pedagógico está longe de servir de instrumento para a articulação do trabalho coletivo. No processo de formação escolar dos alunos, cada professor entende ser responsável apenas por aquilo que se refere à sua disciplina curricular, cujo conteúdo e concepção pedagógica foram elaborados e estabelecidos por especialistas no Currículo do Estado de São Paulo.

Não foram raras as vezes em que ouvimos queixas, na sala dos professores, sobre o insuficiente preparo dos alunos em disciplinas outras que o docente entende não fazer parte do conteúdo que leciona. Ouvimos professores de Matemática afirmando que seus alunos não

sabem ler e interpretar problemas, os de Língua Portuguesa, por sua vez, dizendo que os alunos chegam ao Ciclo II sem estarem plenamente alfabetizados, os de Física que seus alunos não dominam a Matemática e assim por diante.

Prevalece na cultura escolar o conceito de trabalho nos moldes taylorista, no qual trabalhador não domina o processo de produção do qual participa, lidando apenas com parte dele e se reduzindo somente a esta. A divisão do trabalho na escola entre especialistas e não especialista resulta também na divisão entre o pensar e o fazer (PINHEIRO, p. 85).

Ainda que a SEE-SP apregoe a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade por meio da realização de projetos, os professores não participam de sua elaboração e, na ausência da articulação dos esforços individuais, cada professor lida com partes do projeto que considera caber á sua disciplina.

A SEE-SP e as DEs elaboram projetos e os repassam para as escolas via professor coordenador que se tornam responsáveis por sua implementação na unidade escolar e por enviar relatórios destes para controle das DEs, sobrecarregando ainda mais o professor coordenador:

> *Eles querem que cumpra-se com o currículo e aí o coordenador tem que fazer esse papel. Só que aí eles também vêm com n projetos que o coordenador tem que cumprir, que a própria secretaria manda. Então, assim fica um papel muito atribulado do coordenador, às vezes é por isso que muitos coordenadores não ficam na coordenação... (ex-PC)*

Em suma, a estrutura e organização da rede estadual paulista atua como condicionante das práticas escolares. A ocupação temporária da função de professor coordenador, sua formação em serviço de caráter apenas instrumental, as demandas das políticas educacionais para sua função e a unificação do currículo, como revelado no cotidiano da escola pesquisada, se colocam como desafios para a objetivação das práticas de coordenação pedagógica que se fazem presente em toda a rede estadual paulista.

1.2. A ressignificação das atribuições e expectativas da SEE-SP para a função de professor coordenador na escola pesquisada

As atribuições e expectativas da SEE-SP para a função de professor coordenador são explicitadas nos seus documentos conforme apresentamos no abaixo:

Quadro 2: Atribuições e expectativas da SEE-SP para a função de professor coordenador.

Atribuições (Resolução SE nº88 de 19-12-2007)	Expectativas (Apresentação da Proposta Curricular do "São Paulo faz escola" e Cadernos do Gestor)
I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;	- responsável por direcionar a reflexão sobre o SARESP criando o consenso de que este é um instrumento a serviço da escola; - responsável pelas Metas: 2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série. 3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio. 4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio). 5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;	- divulgar e implementar proposta da SEE-SP
III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;	- disseminar e promover a assimilação das ideias propostas pela Secretaria, por meio do caráter formativo da capacitação em serviço.
IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;	- identificar as tensões e criar consensos sobre a implementação da proposta curricular; - controle e acompanhamento do trabalho docente; - promover atividades voltadas para o SARESP
V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;	- uso dos cadernos do programa "São Paulo faz escola"
VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;	- conhecer, assimilar e difundir os fundamentos da proposta curricular da SEE-SP;
VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.	- site rede em rede; - vídeo aulas online;

Entendemos que abstrair, para efeitos de análise, apenas a apropriação das atribuições e expectativas da SEE-SP para função de professor coordenador feita pelos sujeitos - a qual se revela por meio das entrevistas como um todo e pelas observações do cotidiano da escola - pode elucidar a ressignificação do programa "São Paulo faz escola" no contexto da escola.

Com o objetivo de compreender como estas as atribuições e expectativas da SEE-SP para a função estão sendo ressignificadas pelos sujeitos no cotidiano da escola, fizemos a opção por examinar, em separado das demais perguntas das entrevistas, apenas as respostas dos entrevistados para a pergunta "Quais as principais atribuições e expectativas da SEE-SP para o ocupante da função de professor coordenador?".

As respostas apenas para tal pergunta evidenciaram que, de um modo geral, os sujeitos se apropriaram apenas das expectativas e atribuições relacionadas com a implementação do

currículo e com o desempenho no SARESP. A resposta do ex-professor coordenador, com mais de dez anos de experiência na rede estadual paulista nas funções de professor coordenador pedagógico e professor coordenador, deixa isso bem evidente. Para ele as atribuições e expectativas da SEE-SP referem-se ao controle e gerenciamento da implementação da proposta curricular do programa "São Paulo faz escola":

> *A questão da aplicação do currículo oficial do estado de São Paulo. Eles querem que cumpra-se com o currículo e aí o coordenador tem que fazer esse papel.[...] A [expectativa da] Secretaria é aplicação do currículo e dar esse apoio para o professor[aplica-lo] De 15 em 15 dias nós tínhamos reuniões na diretoria de ensino e lá era orientado. Tinha todas essa orientações quanto à questão do currículo, SARESP, avaliações externas, avaliações internas que a gente tinha que fazer. (Ex-PC*)

Embora formulada de outro modo, a resposta do diretor também segue na linha do controle e gerenciamento do currículo por meio dos resultados na avaliação externa. Ele faz menção à implementação do currículo citando o controle do uso dos cadernos pelos professores.

> *Tem algumas [atribuições e expectativas] que a gente sabe que é aquilo que vem [da SEE], por exemplo, mas não é só isso. Ele [PC] tem que procurar manter que o professor siga o SARESP, aquelas situações de avaliação, preparar para aquilo, orientar para aquilo[...] Ah, o professor tem que usar os cadernos dos alunos, para mim é relativo, se o professor der o conteúdo dele, dentro daquilo que está na proposta do Estado, e aquilo dê resultado e não precise usar o caderno, ótimo. Se a gente vê que isso vem dando resultado, pra quê que eu vou usar uma coisa que não há necessidade. Então há outros, não sei, talvez para outros professores precise o caderno porque ele não tem o rumo. (Diretor)*

As práticas objetivadas pela professora coordenadora que observamos na escola (Quadro 3) revelaram que ela entende que o desempenho dos alunos no SARESP e o cumprimento do currículo oficial fazem parte das atribuições e expectativas da SEE-SP para sua função.

Quadro 3 – As práticas do professor coordenador observadas na escola pesquisada

ATPCs	Conselhos de Classe - 3º e 4º bimestres de 2012	Outros momentos
- Transmissão de recados da Diretoria de Ensino; - Comunicação de decisões e medidas tomadas pelo diretor da escola; - Entrega para os professores de	- Orientação e acompanhamento do preenchimento dos mapas de notas e frequências dos alunos; - Orientação para os professores preencherem as fichas individuais de Avaliação	- Preenchimento de atas de ATPCs; - Monitoramento de pátio e corredores para colocar alunos em sala de aula; - Digitação de notas no sistema

Português e Matemática de atividades de preparação para as provas do SARESP elaboradas na Diretoria de Ensino; - Discussão sobre necessidades imediatas em geral relacionadas com indisciplina de alunos; - Uso deste tempo para que os professores coloquem diários e mapas de notas em dia; - Orientações para o preenchimento dos diários de classe dos professores copiando o conteúdo programático dos Cadernos do Aluno;	Periódica dos alunos (FIAP-CEE 11/96) relativas ao 3º bimestre com informações semelhantes às do 1º e 2º bimestre.	da SEE-SP; - Elaboração e conferência de fichas de autorização para passeio escolar; - Dispensa de alunos por falta de professor; - Agendamento de reunião com pais de alunos.

Com relação ao SARESP, a entrega dos materiais preparatórios para a prova elaborados pela SEE-SP aos professores de Português e Matemática revela que a significação da professora coordenadora para estas atribuições está alinhada com o posicionamento da SEE-SP. Quanto ao controle do cumprimento do currículo oficial, a significação dada pela professora coordenadora não se alinha com a SEE-SP como bem mostra o preenchimento dos diários de classe com os dados que interessam e são cobrados pela SEE-SP, mesmo que estes não correspondam ao currículo desenvolvido em aula.

Como revela Fernandes (2008), os professores coordenadores da rede estadual paulista:

> trabalham o tempo todo na contradição entre a *"cultura dos reformadores"*, expressa em princípios e normas performáticas e gerencialistas que sustentam a regulação externa, e a *"cultura escolar"* assentada nos sujeitos, nas tradições, nas crenças e na capacidade de "reajustamentos das regras", de regulações contínuas e sistemáticas em nível local das determinações oficiais. O fato de *"filtrar"*, *"escolher"*, *"pesar"* faz dos PCs sujeitos do próprio trabalho e exige um conhecimento das necessidades e finalidades da escola, além de um domínio mais amplo dos aspectos pedagógicos, seja para refutar os projetos impostos ou para implementá-los. (FERNANDES, p.240, 2008)

A escolha por parte da professora coordenadora de implementar ou não as determinações da SEE-SP, levam a criação de estratégias que são desenvolvidas para "assegurar a essência da cultura escolar" (FERNANDES, p.242, 2008), como no exemplo do preenchimento dos diários, com maior ou menor nível de consciência.

Embora tenhamos constatado que as atribuições e as expectativas da SEE-SP para a função de professor coordenador são claras e explicitamente anunciadas nos documentos oficiais produzidos pela SEE-SP, estas não parecem tão claras para os sujeitos na escola como revelam a resposta do diretor e de um dos professores:

> *Existe uma [resolução sobre] os procedimentos que são do cargo de coordenador. [...] não existe a política clara desse gover..., dessa gestão propriamente dita, sobre qual é o papel que o coordenador vai ter dentro dessa função. (Diretor)*

> *Eu acho que está tudo muito solto, eu acho que não tem definido o que realmente é o papel do coordenador pedagógico. O que eu vejo é que as pessoas assumem o cargo de coordenação e elas chegam na escola sem saber mesmo qual é o papel delas. Aí dentro da escola se atribui outras funções que acabam não sendo as do coordenador pedagógico. Então para mim, a SEE-SP não dá orientação nenhuma para o coordenador pedagógico, com certeza existe aí uma legislação que fale qual é o papel da coordenação, mas muita gente desconhece esse papel. (Prof. B)*

As respostas também demonstraram que os documentos oficiais da SEE-SP não são consultados com frequência, ainda que se reconheça que tais documentos e resoluções estejam disponíveis para consulta na escola e que poderiam esclarecer muito sobre a função do professor coordenador: "*é tanta coisa que eu tinha que pegar lá para te falar detalhadamente.*" O uso da expressão "lá" para se referir aos documentos que normatizam sua função, nesta resposta da professora coordenadora, por exemplo, revela que ela não tem muita certeza onde na escola e em qual documento, resolução, portaria ou caderno, ela poderia buscar tais informações, dando a entender que não os consulta com frequência.

Não podemos perder de vista que o tempo dos gestores e docentes é tomado pela carga de trabalho inerente a seus cargos e funções, os quais têm se intensificado com as crescentes demandas da SEE-SP para as unidades escolares, praticamente inviabilizando que trabalhadores da escola tenham tempo disponível dentro do seu horário de trabalho para consulta de documentos outros que não estejam relacionados com as urgências e demandas imediatas do cotidiano.

Ainda que acompanhar as normatizações relativas à forma de funcionamento das escolas e da rede estadual de ensino faça parte das atribuições de alguns cargos e funções, a grande quantidade de documentos produzidos pelo Estado de São Paulo torna esta tarefa demasiadamente difícil e praticamente impede uma reflexão mais aprofundada sobre as mesmas na escola.

Como aponta Militão (2014) em seu levantamento dos atos normativos legais produzidos pelo Estado para a Educação em São Paulo, as escolas receberam em média um

novo documento por dia letivo entre 2004 e 2012, com exceção do ano de implantação do programa “São Paulo faz escola” e da função de professor coordenador nesta rede, quando a média mais que dobrou em relação aos outros anos, atingindo a produção de 475 novas determinações só em de 2008.

No mencionado levantamento, a autora considerou necessário analisar quantos documentos do volume total produzido por ano tratavam-se de leis, por entender que estas possuem maior importância para o ordenamento jurídico das escolas quando comparada com decretos, resoluções e pareceres. Em 2006, 2007 e 2008 foram aprovadas em média 28 leis e leis complementares por ano, mais de duas por mês, e, entre 2009 e 2012, mesmo esta média tendo caído pela metade, ela ainda representa mais de uma lei por mês (MILITÃO, 2014).

Dado ao exposto, parece perfeitamente compreensível que as expectativas e atribuições da SEE-SP para a função de professor coordenador, tão clara e explicitamente anunciadas em seus documentos, não sejam de domínio dos sujeitos entrevistados na escola e que a ressignificação de tais expectativas e atribuições pelos gestores e docentes no cotidiano escolar se paute mais em um senso-comum imbuído do discurso difundido pela SEE-SP que propriamente nos documentos orientadores para a função por ela produzidos.

Especificamente no caso da escola pesquisada, podemos inferir que para inteirar-se das normatizações legais que de algum modo tratam da função coordenadora e da organização e funcionamento da escola, em tese, a professora coordenadora que iniciou o exercício na função na metade do ano letivo de 2013, precisaria ler e conhecer, no mínimo, 82 leis aprovadas entre 2008 e meados de 2013, 14 decretos e 51 resoluções da SEE-SP do ano corrente (MILITÃO, 2014), as Resoluções n.88 e 90 de 2007 e n. 53 de 2010 que tratam da função do professor coordenador, três volumes publicados em média por ano do Caderno do Gestor entre 2008 e 2010, o Regimento Escolar e o Projeto Pedagógico da E. E. Manuel de Freitas, além de manter-se atualizada com as normas legais e as orientações produzidas pela SEE-SP desde que assumiu sua função. Concluímos que seria virtualmente impossível colocar-se a par de todas estas informações dentro do horário de trabalho em função do seu grande volume e, principalmente, das demais demandas do cotidiano da escola que absorvem o tempo da professora coordenadora no seu dia-a-dia.

Entendemos, assim, que não se trata de um esforço individual de diretores, professores coordenadores ou de docentes para conhecer e manter-se atualizado sobre as políticas e normas legais do Estado de São Paulo para a educação pública da rede estadual paulista. Trata-se, portanto, da ausência de condições concretas para fazê-lo em decorrência do próprio modo como a SEE-SP vem conduzindo suas políticas educacionais no Estado desde os anos

1990. Cabe ressaltar que não entendemos que realizar a leitura do grande volume de documentos produzidos pela SEE-SP seja fundamental para as práticas dos professores coordenadores ou, ainda, que dominar seus conteúdos se traduziria em ganhos qualitativos. Tal exemplo apenas ilustra que as políticas educacionais e seus direcionamentos criam demandas para a escola que, como é o caso da rede estadual paulista, se colocam como obstáculo para a efetivação de práticas de reflexão crítica, discussão e elaboração de sínteses coletivas.

2. As políticas educacionais do Estado de São Paulo

As práticas escolares que se desenvolvem nas escolas estaduais paulista são marcadas por condicionantes estruturais e conjunturais, pela cultura escolar e pela organização institucional da rede estadual paulista de ensino a qual está submetida às políticas educacionais reformistas da série de governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) iniciada no Estado de São Paulo em 1995.

As políticas educacionais dos governos consecutivos deste mesmo partido político no Estado de São Paulo, embora sejam marcadas pela descontinuidade de projetos e medidas, possuem claramente contornos de continuidade quanto aos seus princípios norteadores, uma vez que seguem a mesma orientação das reformas educacionais de cunho neoliberal, iniciadas no país na década de 1990. Cada nova medida educacional no Estado tem visado o aprimoramento da consecução de um mesmo plano para a Educação adequado às exigências das agências multilaterais e aos princípios por elas propalados naquela década.

Tais agências, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização das Nações Unidas (ONU) com seus órgãos e programas - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC) - desempenharam um papel definitivo no direcionamento das políticas educacionais no Brasil na década de 1990.

A ampliação do poder político do Banco Mundial na década de 1980 possibilitou, segundo Fonseca (2001), que este ocupasse uma posição central nos processos de cooperação internacional, se estabelecendo, na década seguinte, como um dos principais financiadores de projetos voltados para os setores sociais nos então chamados países de Terceiro Mundo. Os modelos de cooperação do Banco Mundial passaram a incluir, além do aporte de recursos financeiros para projetos, também apoio técnico. Para tanto,

> o Banco desenvolve[u] considerável e contínua produção de pesquisas e estudos na área social, que [foram] negociados com equipes decisórias do país, da região, ou da localidade a que o projeto se destina[va]. No campo da educação, os estudos [abrangeram] uma variedade de temas voltados para a relação entre educação e desenvolvimento, educação-emprego-renda, além

> de análises na linha de custo-benefício que mostra[vam] a importância de fatores escolares (professores, material didático e metodologias) para o desempenho dos alunos. (FONSECA, 2001, p.24)

Em consonância com as orientações neoliberais das diretrizes das agências multilaterais, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do PSDB, promoveu profundas reformas no país com destaque para a reforma do Estado. Tal reforma, como alegava Cardoso (1998), se colocava como uma necessidade para a adaptação do país às novas demandas do mundo globalizado. Para ampliar as perspectivas de desenvolvimento nacional, segundo seu discurso reformista, seria preciso abandonar velhos paradigmas de Estado paternalista e assistencialista superando os modelos burocráticos e incorporando técnicas de administração gerencial que visassem introduzir na cultura do serviço público as noções de qualidade, produtividade, eficiência, eficácia e resultados.

Nesta perspectiva, os problemas enfrentados no Brasil naquela época pareciam adquirir um caráter de ordem puramente técnica, decorrência de gestões ineficientes, ignorando o processo histórico, evidenciando o caráter ideológico do discurso disseminador da adequação do emprego da administração capitalista a diferentes organizações, públicas ou privadas.

Sobre o caráter ideológico da universalização da administração capitalista, Paro (1986, p.125) conclui que

> Na verdade, essa absolutização da administração capitalista – considerada *a* administração por excelência, produto do progresso humano, que se aplica aos mais diversos tipos de situações – nada mais é que um caso particular da absolutização da própria sociedade capitalista, considerada, no nível da ideologia dominante, como organização social perene e insuperável, pairando acima da própria história como o mais perfeito modelo de sociedade possível.

Com este direcionamento, durante os dois mandatos de FHC, reduziu-se expressivamente os gastos do governo com políticas sociais, principalmente as de caráter universal, por meio da focalização das políticas permitindo a redistribuição dos gastos públicos dos setores médios para os pobres e a transferência de setores médios para o mercado (GENTILI e OLIVEIRA, 2013).

Sem desconsiderar a eficiência do processo de focalização das políticas sociais em grupos específicos para se atingir os objetivos imediatistas de equilíbrio fiscal, tal processo, ao buscar minimizar gastos públicos, implicou na diminuição da qualidade dos serviços sociais (CORAGGIO, 1996).

Para a educação, no governo FHC, firmou-se com Banco Mundial, um modelo de cofinanciamento, “segundo o qual o Banco não empresta diretamente, mas ressarce o país por investimento paralelo, denominado contrapartida nacional, que se mantém pelo período de duração dos projetos”. Neste modelo, a cooperação técnica do Banco Mundial para a educação se dava por meio de projetos voltados para o desempenho da escola e a melhoria da qualidade de ensino, transferindo a racionalidade instrumental dos modelos de “gerência moderna e eficiente” para os projetos educacionais (FONSECA, 2001, p.17).

As propostas oficiais para as políticas educativas, formuladas com base nos princípios defendidos pelo Banco Mundial, passaram a pensar a escola como empresa, a assemelhar os fatores envolvidos no processo educativo a insumos, e a ver a eficiência e as taxas de retorno como critérios essenciais na tomada de decisões sobre a educação (CORAGGIO, 1996).

Dois eventos internacionais promovidos pelas agências multilaterais nos anos 1990, que tiveram o Banco Mundial como um de seus principais financiadores, foram emblemáticos para o direcionamento das políticas educacionais brasileiras: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial; a Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, que deu origem ao relatório Jacques Delors (1998).

Como apontam Ciavatta e Ramos (2012), a reforma da educação brasileira com a aprovação da LDB 9.394/96, veio a se consubstanciar após a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, cujos princípios e fundamentos se assentam nas diretrizes dos documentos produzidos pelas agências multilaterais. As autoras afirmam que

> O termo “diretrizes” não é novo na educação brasileira, mas a política de sua utilização como instrumento de obtenção de consenso dos professores e das escolas, por meio da distribuição extensa de publicações, com o apoio de instrumentos normativos, decretos e pareceres do Conselho Nacional de Educação – é um fato novo que marcou a ação do governo FHC por quase uma década (1994-2002). Sua difusão, como ideário para o nível médio e, particularmente, para a educação profissional, foi tão orgânica que se manteve ao longo do governo Lula (2003-2010), perdurando no atual governo Dilma. (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.32)

No âmbito nacional, as políticas sociais, e em especial as educacionais, passaram por importantes mudanças no governo do presidente Lula (2003-2010). Dentre as principais ações para a educação daquela gestão destacam-se a ampliação da obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, a criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério) e a ampliação do acesso ao ensino superior

por meio de programas como o PROUNI (Programa Universidade para Todos) e o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) (GENTILI e OLIVEIRA, 2013).

Entretanto, o ensino e a avaliação por competência continuam dando suporte às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, reformuladas no governo Dilma Russef (2011-2014), revelando, de acordo com Ciavatta e Ramos (2012, p.32):

> uma visão adaptativa e acrítica ao mercado de trabalho em um momento de mudanças nas bases produtivas, de redução do nível de emprego e de transferência de responsabilidade aos trabalhadores de se manterem empregados através da formação – sob a ideia de empregabilidade, laboralidade, empreendedorismo, amplamente criticadas, mas de grande influência na população.

As políticas educacionais reformistas do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) na esfera estadual em São Paulo sugerem uma continuidade conceitual na formulação das propostas deste partido político, desde a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/96), dos subsequentes Parâmetros Curriculares Nacionais, no âmbito federal, e das políticas educacionais dos governos estaduais do PSDB em São Paulo desde 1995.

O conjunto de medidas da reforma educacional de caráter técnico-estrutural da chamada "Escola de Cara Nova" iniciada no governo de Mario Covas (1995-1998), de acordo com Fernandes (2008, p.83-84), "deu origem a uma série de alterações sem precedentes na rede estadual de ensino" impondo mudanças que afetaram profundamente a organização pedagógica e administrativa praticamente todas as unidades escolares da sua rede, configurando, assim, "um pacote de medidas [...] articuladas e capazes de alterar substancialmente as escolas".

> Com a reforma vieram, por exemplo, a adequação do fluxo escolar e as classes de aceleração que anteciparam a progressão continuada, os ciclos de aprendizagem e a recuperação de férias. Houve a reorganização da rede física escolar em função dos ciclos de ensino, abrindo caminho para a futura municipalização do ensino das séries iniciais, bem como a implantação de tele-salas para atendimento dos alunos mais velhos e a consequente redução do ensino supletivo regular. Tudo em defesa da melhoria da qualidade do ensino que seria avaliado, a partir de 1996, pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) (FERNANDES, 2008, p.85).

Com a saída da secretária estadual de educação Rose Neubauer em 2002, as medidas implantadas pela “Escola de Cara Nova” perderam força e algumas foram até mesmo extintas com a implementação da reforma educacional que ficou conhecida como “Escola do Acolhimento” do novo secretário de educação Gabriel Chalita.

> Em ano de eleição para governador, algumas propostas da “Escola de Cara Nova” começaram a ser diluídas em função da substituição da secretária estadual de educação. Sem muitas explicações ao grande público, a secretária Rose Neubauer, considerada intransigente pelas forças sindicais e pela imensa maioria dos professores, foi substituída por um novo e jovem secretário de fala mais branda e com propostas menos “drásticas”. No entanto, podemos dizer que para o governo o “caminho” já estava pavimentado para novas medidas enquanto que às escolas faltava ainda o “chão” perdido com as mudanças anteriores. (FERNANDES, 2008, p.90)

Com a troca de governo em 2007, uma nova reforma chega à rede estadual paulista com a então nova secretária de Educação, Professora Maria Helena Guimarães de Castro. Fundamentado nas ideias da denominada Pedagogia das Competências, a proposta curricular do programa “São Paulo faz escola” foi lançada no Governo Serra (2007-2010) como uma das ações centrais da reforma do ensino da rede estadual paulista.

Fernandez (2008) afirma que o programa “São Paulo faz escola” “é o novo jargão utilizado para as medidas centralizadoras que tem chegado até as escolas” nos mesmos moldes adotados nos últimos dez anos. Com estas medidas se busca estabelecer “novas relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação” conferindo aos sujeitos nas escolas “uma dimensão assentada cada vez mais no trabalho individual em detrimento do coletivo” (p. 94).

O conjunto de ações para a implementação daquele programa referia-se à organização didática das unidades escolares, às atribuições das funções dos profissionais envolvidos no processo educativo e ao estabelecimento de procedimentos didático-pedagógicos de funcionamento das escolas e do currículo, com o objetivo anunciado de mudar o perfil da rede escolar e os indicadores de qualidade da educação paulista, que se encontravam entre os piores do país. Em 2009, ocorreu a substituição da secretária pelo ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza que deu continuidade aos projetos iniciados na gestão da ex-secretária.

Também o novo secretário da Educação do governo Alckmin (2011-2014), Herman Voorwald, decidiu pela continuidade do programa “São Paulo faz escola” e, em 2011, anunciou que a proposta curricular do referido programa continuaria como Currículo oficial consolidado da rede de ensino paulista.

Reafirmando tal continuidade, em 2013, a SEE-SP publicou a segunda edição do Currículo do Estado de São Paulo, articulando explicitamente as orientações curriculares do Programa "São Paulo Faz Escola" com o programa educacional do governo Alckmin (2011-2014) "Educação – compromisso de São Paulo". Na carta de abertura dos documentos do Currículo, agora assinada pelo secretário Voorwald, os Cadernos do Currículo, com suas orientações para o trabalho em sala de aula, e os Cadernos do Professor e do Aluno são vistos pela SEE-SP como resultados de seus esforços contínuos para "apoiar e mobilizar os professores a implantação de níveis de excelência na Educação Básica no Estado de São Paulo".

2.1. A implementação do programa "São Paulo faz escola"

A reforma do ensino paulista lançada em 2007 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) previa um conjunto de ações para implantação das dez metas prioritárias estabelecidas no plano de ação do governo Serra (2007-2010) para melhorar a qualidade do ensino na rede estadual paulista. Estas ações se referiam à organização didática das unidades escolares, às atribuições das funções dos profissionais envolvidos no processo educativo e ao estabelecimento de procedimentos didático-pedagógicos de funcionamento das escolas e do currículo.

Dentre as principais ações, merecem destaque: a reorganização da progressão continuada com a implantação de ciclos de dois anos no primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) a partir de 2008 e implantação de ciclos de dois anos no segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) a partir de 2009; a gestão dos resultados com a publicação dos boletins da escola e o estabelecimento de metas a serem cumpridas no IDESP atrelada a política de remuneração por incentivos; a criação função de professor coordenador com a coordenação por segmentos; e a unificação do currículo e a padronização do material didático.

A SEE-SP anunciou que assumiu "[...] a liderança na formulação dos currículos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio visando aprimorar o trabalho pedagógico e docente na rede pública de ensino[9]" com o objetivo expresso de mudar o perfil da rede de ensino estadual paulista. E assim, lançou a proposta curricular do programa "São

[9] Fonte: http://www.educacao.sp.gov.br/. Acesso em 03/06/2008.

Paulo faz escola" como uma das ações centrais desta reforma do ensino da rede estadual paulista.

A construção da Proposta Curricular do referido programa, segundo a SEE-SP, articulou-se em torno de três eixos: a Proposta Curricular propriamente dita; os Cadernos do Gestor (documentos de orientações para a organização das ações dos diretores e professores coordenadores na escola); e os Cadernos do Professor e do Aluno (material didático padronizado que inclui sugestões de aulas, de materiais complementares, de avaliação e até de projetos de recuperação paralela).

As ações da SEE-SP para divulgar os princípios e fundamentos da sua proposta de unificação do currículo para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio tiveram início ainda em 2007, prevendo a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo na rede estadual paulista para o início do ano letivo de 2008.

Em outubro de 2007, para apresentar a organização da Proposta Curricular e o andamento dos trabalhos da SEE-SP em relação à reforma do ensino na rede estadual paulista, foram realizadas videoconferências para supervisores e assistentes técnico-pedagógicos (ATP) nas Diretorias de Ensino. No mês subsequente, estas videoconferências foram direcionadas para diretores, vice-diretores e professores coordenadores com a mesma finalidade. Em seguida, este material foi disponibilizado no portal do programa "São Paulo faz escola", juntamente com os arquivos da versão preliminar da Apresentação da Proposta Curricular para que, segundo a SEE-SP, os professores pudessem tomar conhecimento da proposta e encaminhar suas dúvidas por meio do site. Esta ação funcionou muito mais como estratégia da SEE-SP para posteriormente afirmar que contou com a participação dos docentes na elaboração de sua Proposta Curricular do que para o propósito anunciado.

Posteriormente, os vídeos produzidos pela SEE-SP para a apresentação da Proposta foram distribuídos na rede escolar em DVDs que continham entrevistas com os especialistas das diferentes áreas do conhecimento discorrendo sobre os princípios e fundamentos teórico-metodológicos da Proposta Curricular com o claro objetivo de utilizar a "autoridade acadêmica" daqueles *experts* para conferir um tom de inquestionabilidade à proposta.

A Coordenação Geral do programa "São Paulo faz escola" ficou a cargo de Maria Inês Fini; a concepção dos cadernos de apoio ao ensino com Guiomar Namo de Mello, Lino de Macedo, Luis Carlos de Menezes, Maria Inês Fini e Ruy Berger. A coordenação do Desenvolvimento dos Conteúdos Programáticos e dos Cadernos dos Professores em cada área ficou a cargo: nas Ciências Humanas e suas Tecnologias: de Angela Corrêa da Silva e Paulo Miceli; nas Ciências da Natureza e suas Tecnologias: de Sonia Salem; em Linguagens,

Códigos e suas Tecnologias: de Alice Vieira; e em Matemática: de Nilson José Machado. Os responsáveis pelo Caderno do Gestor foram Lino de Macedo, Maria Eliza Fini e Zuleika de Felice Murrie.

Como o cronograma da SEE-SP pressupunha a implantação da proposta curricular em todas as séries do ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio já no início do ano letivo de 2008, a SEE-SP distribuiu em sua rede as 12 propostas curriculares, uma para cada disciplina prevista na grade curricular, estabelecendo os conteúdos, habilidades e competências a serem trabalhados nos quatro bimestres em cada série, além de repetir o texto-base do documento de Apresentação da Proposta Curricular naqueles volumes.

Para o início de 2008, estava também planejado disponibilizar ainda no mês de fevereiro, quando ocorrem as atividades de planejamento escolar, o Caderno do Gestor volume 1, os Cadernos do Professor e os Cadernos do Aluno para todas as disciplinas e séries, contemplando os conteúdos relativos ao primeiro bimestre. Na prática, esta distribuição não se deu de modo uniforme para todas as unidades escolares da rede e muitas acabaram recebendo o material somente no segundo bimestre.

Concluindo um ciclo de trabalho em 2010, de acordo com a SEE-SP, a Proposta Curricular elaborada em 2008 foi avaliada e revista, editando-se a versão definitiva dos textos-base do Currículo da Secretaria da Educação para o Ensino Fundamental - Ciclo II e para o Ensino Médio. A Proposta Curricular do programa “São Paulo faz escola” passa agora a ser denominada pela SEE-SP de Currículo do Estado de São Paulo e é composta apenas por quatro documentos relativos às áreas do conhecimento (Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias), nos quais foram redistribuídos os conteúdos dos 12 volumes originais da Proposta Curricular.

Entre a Proposta Curricular de 2008 e a versão definitiva do Currículo do Estado de São Paulo de 2010, não encontramos mudanças significativas. Identificamos algumas poucas alterações como: a adequação da nomenclatura ao Ensino Fundamental de nove anos; o item de Apresentação da Proposta Curricular, que abre todos os documentos, passou a ser de Apresentação do Currículo e teve o tempo verbal de sua redação modificado para reforçar a ideia de currículo consolidado; e, por fim, um novo item foi adicionado aos documentos do Currículo, “Sobre os subsídios para a implementação do currículo proposto”, para ressaltar a importância para a SEE-SP do uso dos Cadernos do Professor pelos docentes.

Neste item, a SEE-SP também destaca o material de apoio disponível na internet, em especial, os roteiros no formato de videoaulas que, segundo a SEE-SP:

> têm como principal objetivo fortalecer o vínculo entre a reflexão sobre a prática docente e o fazer pedagógico em sala de aula. Nessa direção, pretendem ser um instrumento de apoio à discussão sobre estratégias didático-pedagógicas e ao aprofundamento de conceitos e conteúdos mobilizados nos Cadernos do Professor e do Aluno.

Desde 2008, a SEE-SP já contava com a página do programa "São Paulo faz escola", que tem sido periodicamente atualizada e acrescida de novos documentos e principalmente de videoconferências e vídeos acerca da organização dos conteúdos da Proposta Curricular, das metodologias recomendadas no Caderno do Professor, sempre apresentados pelos especialistas que participaram da elaboração dos Cadernos do Professor e dos Cadernos do Aluno.

Uma adição significativa ao conteúdo virtual deste programa, em 2010, é o item "Apoio à implementação do Currículo" no qual se concentram os diferentes materiais produzidos no âmbito do programa "São Paulo faz escola": os Currículos das quatro áreas do conhecimento; 509 vídeos, produzidos desde 2008, de apresentações dos Cadernos do Professor, videoaulas do curso "A Rede Aprende com a Rede" e videoconferências do programa Apoio à Continuidade de Estudos; e os roteiros que propõem a discussão de temas específicos das diferentes disciplinas ou de temas inter ou multidisciplinares quer envolvendo professores de todas as disciplinas ou de determinadas áreas do currículo.

Os documentos do Currículo do Estado de São Paulo destacam como princípios norteadores o currículo como espaço de cultura inserido em uma escola que aprende, que tem como eixo de aprendizagem o desenvolvimento de competências, priorizando a competência de leitura e de escrita e a articulação das competências para aprender, currículo este em que os conteúdos estão contextualizados no mundo do trabalho.

A adoção de uma educação centrada em competências como eixo de aprendizagem é justificada pela SEE-SP como o modelo pedagógico capaz de permitir que a escola cumpra bem o papel que se espera dela, ou seja, o de promover o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos para solucionar ou gerir problemas, selecionando dentre as inúmeras possibilidades o modo apropriado de agir. O desenvolvimento das habilidades de aprender a aprender, a fazer e a conviver, nesta perspectiva, prevê a continuidade da produção cultural e a manutenção das práticas sociais (SEE-SP 2008(a)).

As competências podem ser entendidas, na perspectiva construtivista piagetiana, como estruturas ou esquemas mentais que possibilitam a interação dinâmica entre os saberes dos indivíduos e o meio social e natural. Tal interação possibilitaria a construção de novas

competências pelo indivíduo quando da sua ação diante de situações desafiadoras (RAMOS, 2001).

Como princípio organizador do currículo, de acordo com Ramos (2001), a noção de competências veio para substituir o currículo centrado nos conteúdos, tendo sua origem no setor produtivo que, de modo análogo, substituiu os princípios ordenadores das relações de trabalho de qualificação e profissionalização pelo de competências. Como alerta esta autora, ao contrário do que acontece nas organizações produtivas, onde as competências são expressas pelo que o trabalhador é capaz de fazer, na educação escolar, os currículos estabeleceriam as estratégias para construir essas capacidades, no entanto, acabam descrevendo atividades ou objetivos como sendo as próprias competências.

> Muitas vezes as normas de competência são apresentadas como se fossem as competências em si mesmas ou o próprio currículo. Entretanto, é óbvio que as normas, ao não responderem à lógica de ensino e aprendizagem, não apresentam nenhuma sequência que observe uma metodologia própria para a formação. [...] Elas expressam um objetivo, um resultado esperado e não uma metodologia de como aprender a chegar ao resultado. A descrição de atividades não é suficiente para a aprendizagem dos respectivos fundamentos técnico-científicos (RAMOS, 2001, p.82).

O discurso da SEE-SP reforça a ideia de que por meio do uso do material do programa "São Paulo faz escola", elaborado com base nos princípios da Pedagogia de Competências, será possível melhorar a qualidade da educação escolar, desde que os professores aceitem e se apropriem dos seus princípios, e assim se tornem capazes de planejar o que os alunos irão aprender e não o que irão ensinar, e de avaliar não o que foi ensinado, mas o que os alunos são capazes de demonstrar que podem fazer.

A SEE-SP defende que o Currículo além das competências, habilidades e estratégias metodológicas, também descreve os conteúdos que se espera que os alunos aprendam em cada ano do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, uniformizando o percurso dos alunos nas disciplinas básicas na rede estadual paulista. Esta base curricular comum permite que se definam "metas que os alunos têm direito a alcançar nas disciplinas estudadas e, consequentemente, avaliar o seu progresso em relação a essas metas" (SEE-SP 2008(a)).

Em relação às políticas de currículo, Lopes (2011) entende que se em outro momento seria impensável associar a defesa dos conteúdos disciplinares com a defesa do desenvolvimento de habilidades e competências, atualmente ambas se articulam de modo a hegemonizar a disseminação de princípios curriculares específicos com o estabelecimento de conteúdos curriculares mínimos. O consenso em torno destes seria garantido "tanto por

propostas curriculares centralizadas quanto pela distribuição de livros didáticos, entendidos como guias curriculares" (p.39). Ainda segundo a autora, "a busca desse consenso em relação aos conteúdos encontra-se articulada à defesa de uma avaliação centralizada desses mesmos conteúdos, como forma de garantir o que se supõe ser a maior qualidade do ensino" (p.40).

No discurso reformista da SEE-SP sobre a necessidade de melhorar a qualidade de ensino da rede estadual paulista, os indicadores de desempenho do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) foram tomados como sendo a própria qualidade de ensino. Outras ações se somaram à implementação do currículo do programa "São Paulo faz escola" articulando-o com a avaliação externa e esta última com a remuneração por desempenho.

Assim, o Programa de Qualidade da Escola se articulou aos demais programas e projetos da reforma com a finalidade de estabelecer parâmetros indicativos dos avanços produzidos pelas ações da reforma. Este programa segue a mesma lógica da sistemática de avaliação introduzida no Estado de São Paulo por meio do SARESP, em 1996, que passou a monitorar e avaliar o desempenho das escolas e do trabalho docente em função de padrões genéricos e pré-definidos de qualidade do trabalho escolar (ADRIÃO, 2006).

O Programa de Qualidade da Escola foi lançado em maio de 2008 pela SEE-SP, para avaliar anualmente cada escola da rede estadual paulista, por meio do IDESP, e propor metas para o aumento dos índices de qualidade do ensino. De acordo com a nota técnica da SEE-SP (anexo C), o IDESP é um indicador composto por dois critérios de avaliação da qualidade da escola. De um lado, se mede o desempenho dos alunos nos exames do SARESP, que avalia quanto os alunos aprenderam das competências e habilidades requeridas para a sua série; e de outro, o fluxo escolar, que avalia se estes aprenderam dentro do período de tempo considerado ideal, um ano letivo.

Nesta mesma nota técnica, a SEE-SP apresenta as formas de cálculo do IDESP, do Índice de Cumprimento de Metas e do Adicional por Qualidade (IQ), que regem o pagamento do bônus por resultado. Nela se afirma que qualquer avanço no IDESP de um ano para o outro é bonificado, sendo esta gratificação proporcional à parcela cumprida da meta estabelecida para a escola.

Segundo o Caderno do Gestor, os resultados do SARESP, que fazem parte da composição do IDESP, são importantes indicadores da qualidade do ensino oferecido na unidade escolar e que o SARESP (avaliação estadual) permite a comparação de seus resultados com os obtidos no SAEB e Prova Brasil (avaliações nacionais), por se valer da

mesma escala de medição de desempenho. Cabe lembrar que a partir de 2008 os níveis de desempenho passaram a ser interpretados à luz da Matriz de Referência do SARESP e do Currículo do Estado de São Paulo.

Nos documentos do programa "São Paulo faz escola" publicados a partir de 2010, Paulo Renato Souza, o então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, afirma na carta de abertura dos Cadernos do Professor, do Aluno e do Gestor, que estes documentos constituem "referências essenciais para o estabelecimento das matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), dos programas de reforço e recuperação e dos cursos de formação continuada de nossa Escola de Formação de Professores" (SEE-SP, 2010, p.3).

A coexistência do SAEB com avaliações estaduais e com a Prova Brasil reforça a tendência de focalizar o uso dos resultados da avaliação como subsídio para políticas de responsabilização, destituindo a finalidade diagnóstica inicialmente apregoada para tais avaliações (BONAMINO e SOUZA, 2012). As atuais políticas de avaliação externa no Estado de São Paulo também envolvem a publicidade dos resultados por escolas e o estabelecimento do bônus atrelados aos resultados da aprendizagem dos alunos.

Não há dúvidas que no contexto da rede estadual paulista o eixo da avaliação medeia a relação entre a implementação das políticas educacionais no Estado e o desenvolvimento do currículo nas unidades escolares, especialmente tendo em vista a ênfase dada pela SEE-SP em relação ao cumprimento das metas de aumento dos indicadores de qualidade para a função do professor coordenador, a quem também coube criar consensos na escola sobre o SARESP.

2.1.1. O professor coordenador no programa "São Paulo faz escola"

A SEE-SP "[...] considera que a coordenação pedagógica constitui-se em um dos pilares estruturais da sua atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os professores coordenadores devem atuar como gestores implementadores dessa política (2008b, p.6)", reiterando que o professor coordenador deveria assumir a função de protagonista na implantação da Proposta Curricular.

A resolução SE nº88 de 19-12-2007, que dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador, estabeleceu para a função as seguintes atribuições:

> I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;

> II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
>
> III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
>
> IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
>
> V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
>
> VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;
>
> VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

Esta resolução também estabeleceu que cada Diretoria de Ensino realizasse seu processo de designação do docente para a função de professor coordenador, observando o credenciamento, válido por 3 anos, obtido em processo seletivo que consiste em uma entrevista individual e um projeto para a unidade escolar. É exigida para o exercício da função, a licenciatura plena em qualquer área do conhecimento e 3 anos como docente da rede estadual em caráter efetivo ou estável na unidade em questão, porém, em não havendo um docente credenciado da própria unidade, a função poderá ser exercida por um docente classificado em outra unidade escolar (resolução SE nº10, de 31-1-2008).

De acordo com Fernandes (2008), as novas mudanças para a função de professor coordenador relacionadas ao processo de escolha para o desempenho temporário da função, à avaliação anual do trabalho e à substituição dos ocupantes da função, trazidas pelo programa "São Paulo faz escola", centralizaram o poder de decisão nas mãos de diretores e supervisores, conferindo-lhes também o poder de substituir o ocupante da função.

> A avaliação passa a ser feita totalmente sem a participação dos representantes dos diferentes segmentos [da escola] e se concentrará a partir do final de 2008 nas mãos dos diretores e supervisores que, em função do não cumprimento das atribuições legais e das determinações impostas pela atual reforma, poderão decidir sozinhos pela saída do professor da função de coordenação. (FERNANDES, 2008, p.134)

Outra alteração apontada como significativa pela autora se refere à remuneração do professor coordenador que em 2007 teve seu salário equiparado ao do diretor, criando uma hierarquia salarial que o distingue dos demais professores.

Entre os diferentes meios utilizados pela SEE-SP para a apresentação do Programa "São Paulo faz escola", cabe destacar o Caderno do Gestor, documento elaborado para subsidiar a atuação do professor coordenador.

No início de 2008, foi distribuído o volume 1 do Caderno do Gestor, material direcionado especialmente para o professor coordenador, com o objetivo de subsidiar suas ações, "apresentando formas possíveis de intervenção nas práticas escolares que visem à construção de uma prática cuja meta seja responder às necessidades educacionais da escola e conduzir a melhoria do processo de ensino do professor e da aprendizagem dos alunos" (p.6).

Na etapa inicial de implantação da Proposta Curricular foi atribuída ao coordenador pedagógico a tarefa de "identificar as tensões e criar consensos" na escola. No Caderno do Gestor, o professor coordenador é orientado a considerar "a insuficiente formação dos professores nas áreas citadas [pedagógica, didática, psicológica, sociológica, filosófica, política e normativa], o que fará com que [o professor coordenador] encontre na escola muitas opiniões de senso comum, com uma reflexão pouco sistematizada sobre a educação pública (SEE-SP, 2008(b), p.31)"; e por conseguinte, disseminar e promover a assimilação das ideias propostas pela Secretaria, por meio do caráter formativo da capacitação em serviço.

O volume 2 do Caderno do Gestor, lançado em 2009, tem por objetivo principal ajudar o professor coordenador, na organização das discussões coletivas dos resultados do SARESP 2008, uma vez que a SEE-SP o considera o responsável por direcionar essa reflexão na escola. O documento expressa que "o SARESP deve ser compreendido como mais um instrumento que está a serviço da escola. [E que] os dados precisam ser contextualizados e compreendidos por todos aqueles que vivem a educação escolar: políticos, técnicos, gestores, professores, pais e alunos (SEE-SP, 2009(a), p.7)", novamente esperando do professor coordenador a geração de consensos sobre outro elemento daquela reforma.

Assim, a função do professor coordenador é alçada a condição de um dos pilares fundamentais na consecução dos objetivos de melhora na qualidade do ensino na rede. Suas atribuições são apresentadas na forma de tarefas a serem executadas no cotidiano das escolas e são claramente direcionadas para garantir as determinações centrais.

> No início de 2008, as escolas estaduais foram impactadas pela implantação de novas medidas que visam alterar o trabalho dos supervisores, diretores e

> professores coordenadores. Esses três elementos presentes na cadeia hierárquica das escolas têm recebido materiais prontos a serem aplicados nas reuniões com os professores. Os materiais, verdadeiros manuais neotecnicistas, definem desde as temáticas a serem trabalhadas nos HTPCs até a definição dos horários de pausa para o café. (FERNANDES, 2008, p.131)

Esta nova condição atribuída aos professores coordenadores é também destacada por Russo e Carvalho (2008) que acrescentam que a SEE-SP espera que os gestores escolares assumam a missão de divulgar e implementar a proposta curricular do "São Paulo faz escola", ainda que não tenham sido convocados a participar de sua elaboração.

Outro ponto destacado pelos autores é a diretividade das instruções para a atuação dos professores coordenadores trazida pelo Caderno do Gestor volume 1 de 2008:

> O texto contém instruções detalhadas para guiar as ações do professor coordenador na divulgação da proposta curricular que deveria ocorrer durante encontro de dois dias inteiros com os professores da escola. Chama atenção o grau de detalhamento das instruções oferecidas aos professores coordenadores e sua apresentação sob forma de bula ou receita. Assim, com o uso de uma linguagem imperativa o texto indica os passos a serem seguidos pelo professor coordenador na condução do encontro com os professores. (RUSSO e CARVALHO, 2008, p.10)

No Caderno do Gestor, a SEE-SP afirma que, dentre as dez metas definidas no Plano Político Educacional do Governo do Estado de São Paulo, quatro (metas 2, 3, 4 e 5) estão diretamente relacionadas com a função do professor coordenador, visando melhorar a aprendizagem dos alunos e aumentar em 10% os indicadores do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações externas. São elas:

> 2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
>
> 3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
>
> 4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
>
> 5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.

Na carta de abertura dos documentos que apresentam o currículo oficial do Estado de São Paulo, o então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Paulo Renato Souza afirma que o documento de apresentação dos princípios da proposta dá origem aos Cadernos

do Professor, do Aluno e do Gestor, além de constituir as "referências essenciais para o estabelecimento das matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), dos programas de reforço e recuperação e dos cursos de formação continuada de nossa Escola de Formação de Professores" (SEE-SP, 2010, p.3).

Fernandes (2008, p.127) chama a atenção para o uso dos termos desempenho, eficácia e avaliação externa na Resolução SE nº 88, que dispõe sobre a função de professor coordenador nesta última Resolução, demonstrando "o domínio do gerencialismo e da performatividade nas políticas educacionais paulistas" e destaca que

> a preocupação da atual resolução com a atuação dos PCs aponta mais claramente que os coordenadores deverão ser os "gerentes" da reforma, os responsáveis por incutir nos professores uma cultura de envolvimento pessoal e de responsabilização por resultados julgados externamente (*idem*).

Embora Fernandes (2008) reconheça tais mudanças como significativas e reveladoras dos propósitos reformistas de se ter na função do professor coordenador um claro mecanismo de controle do trabalho docente nas escolas, a autora não entende este como um momento de mudança significativa na constituição da função, mas antes o vê como um aprimoramento das medidas anteriores para a função.

> A chamada "criação", como se fosse algo totalmente novo, da função de professor coordenador, e as novas funções atribuídas a ela deixam evidentes os propósitos reformistas. A análise da legislação nos permite acreditar que está ocorrendo um aprimoramento das questões relativas ao controle do trabalho do professor em sala de aula. Este controle se expressa, entre outras coisas, pela aplicação de avaliações externas, pelo envio de projetos formatados sem a discussão docente, pelo planejamento centralizado, pela imposição do modelo das competências e pela atuação do professor coordenador como disseminador das propostas oficiais (FERNANDES, 2008, p.141-142).

Paula (2012) conclui em sua pesquisa que os professores coordenadores reconhecem que o papel proposto pela SEE-SP para sua função é o de condutor e direcionador dos trabalhos pedagógicos no interior da escola e que a Proposta Curricular constitui um instrumento regulador da sua prática. Os dados de sua pesquisa revelaram também que os professores coordenadores entendem que sua prática decorre das exigências da Proposta Curricular, embora, para o autor, eles "estejam apenas reproduzindo as velhas práticas que já se faziam nas escolas da rede estadual" (p.138) antes de sua implementação.

> Nos relatos dos professores coordenadores para esta pesquisa podemos verificar na sua rotina e nas práticas realizadas hoje que sua função continua não apenas indefinida, mas que abrange um amplo entendimento sobre suas múltiplas atribuições, suas responsabilidades e seus afazeres. Assim os Professores reúnem em seus afazeres diários atividades pragmáticas, que exigem decisões e ações imediatas na vida da escola. (PAULA, 2012, p.158).

Entendemos ser necessário retomar o percurso histórico da coordenação pedagógica na rede estadual paulista a fim de compreender, na sua relação com a totalidade, o significado desta chamada criação da função de professor coordenador na reforma educacional de 2007.

3. O percurso histórico da coordenação pedagógica na rede estadual paulista

Retomamos na literatura o percurso histórico da constituição da função de coordenação pedagógica no Estado de São Paulo, desde antes da sua criação oficial nos anos 1970 até a reforma educacional lançada no Governo Serra (2007-2010), que instituiu a função de professor coordenador, com o objetivo de ampliar e aprofundar a compreensão sobre a função e a prática de coordenação pedagógica naquela rede de ensino.

As continuidades e os padrões estruturais que se mantêm neste percurso normativo de constituição da função também constituem mediações das práticas no cotidiano da escola por pressuporem regras e princípios que, mesmo não mencionados ou reconhecidos na vida diária, moldam as ações, as experiências e as mentalidades facilitando o entendimento e a experiência dos sujeitos no mundo (POPKEWITZ, 1997).

A coordenação pedagógica no Estado de São Paulo surgiu na década de 1960 com a criação das escolas experimentais, das escolas vocacionais e dos ginásios pluricurriculares. As experiências bem sucedidas daquele trabalho representaram momentos de vanguarda da coordenação pedagógica na rede estadual paulista e, de acordo com Almeida (2010), foram possibilitadas pelas condições especiais daquelas escolas, tanto em termos de elementos materiais, quanto em termos de pessoal qualificado.

Aquela autora entende que o sucesso de tal experiência decorreu da importância atribuída à participação coletiva de gestores e professores, na unidade escolar, e da SEE-SP na viabilização de propostas coletivas, nas atividades de planejamento anual e na operacionalização e acompanhamento do mesmo. Outro ponto destacado por Almeida (2010) foi a valorização da autorregulação do trabalho em função da constante autoavaliação, que independia de avaliações externas.

Diferentemente do modo de organização escolar centralizada e burocratizada predominante naquele momento, Fernandes (2008) destaca as características do trabalho assentado em um modelo de organização progressista presentes nas práticas de coordenação desenvolvidas naquelas experiências dos anos de 1960. A autora aponta que:

> o papel desempenhado pelos coordenadores nestas escolas não tinha relação com a centralização burocrática e a hierarquização do poder características da organização escolar pautada na racionalidade técnica (tão em voga naquele momento). A rigor, o trabalho de coordenação se assentava

> efetivamente na necessidade de formação e articulação pedagógica do trabalho dos professores (p.120).

Almeida (2013) se refere a este período como coordenação de vanguarda. De caráter eminentemente pedagógico, a coordenação era vista como parte integrante da gestão escolar e se consubstanciaram em experiências progressistas pautadas pela qualidade do ensino. “As referidas experiências educacionais dos anos 1960 [...] apresentaram-se como laboratórios de estudo para metodologias renovadas, propostas curriculares e de gestão” (ALMEIDA, p. 517, 2013) e até hoje, pela qualidade de seus projetos, servem de base para discussões sobre o tema. De acordo com esta autora, os coordenadores pedagógicos deste período:

> Vivenciaram uma época de renovação no cenário educacional, de proposições e avaliação de novas formas de gerir a classe e a escola, de poder contribuir para um ensino de qualidade, e com a pretensão de expandir seus achados para toda a rede pública. Foi uma época de euforia. (ALMEIDA, p. 520, 2013)

Em 1974, a função de coordenador pedagógico apareceu pela primeira vez regulamentada em lei, no Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo (Lei 114/74). Fernandes (2004) supõe que a possibilidade legal de criação desta função tenha sido influenciada pela experiência positiva do trabalho realizado nas escolas experimentais e vocacionais.

Além da função de coordenador pedagógico - um especialista com formação em Pedagogia - o estatuto previa também a função de professor coordenador pedagógico, de quem era exigido apenas licenciatura em qualquer disciplina, sendo ambas as funções temporárias e preenchidas por professores aprovados em exames de seleção da Secretaria Estadual de Educação e designados para trabalhar em escolas consideradas carentes.

Em 1978, a Lei Complementar do Estatuto do Magistério (Lei 201/78), substituiu a legislação anterior transformando a função de coordenação pedagógica em cargo. “Aqueles que ocupavam temporariamente a função de coordenador pedagógico puderam, de acordo com as orientações legais, se efetivar no cargo e serem incorporados à hierarquia administrativa da Secretaria de Educação” (FERNANDES, 2004, p.58). Este Estatuto do Magistério continuou a prever a função de professor coordenador pedagógico, o que, entretanto, não se efetivou na prática.

Cabe aqui esclarecer a distinção entre cargo e função na estrutura hierárquica da rede de ensino paulista. Enquanto os cargos são estáveis e compõem o quadro de funcionários

efetivos da rede, as funções são postos de trabalho ocupados temporariamente. Fernandes (2004, p.52) esclarece que

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

Já no início dos anos 1980, como resultado da inexistência de concursos para o preenchimento do cargo, os coordenadores pedagógicos foram desaparecendo gradativamente da rede de ensino estadual paulista em função de aposentadorias e exonerações. Somente a partir de 1983, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), se retomou o provimento de coordenadores pedagógicos com a incumbência de assessorar o diretor e os professores. Naquele momento, o processo seletivo de professores para a função-atividade, e não mais cargo, passou a se dar entre os pares (BERTUNES, 2008). Além das escolas de ciclo básico, a função se estendeu também às escolas do Projeto Noturno e do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) da rede estadual paulista (ALMEIDA, 2010 e FERNANDES, 2008).

O trabalho do professor coordenador pedagógico (PCP), já previsto em outros estatutos, foi regulamentado pelo Estatuto do Magistério de 1985 (Lei 444/85). Feito de modo genérico e sem especificar ou diferenciar suas atribuições, novamente a legislação não se traduziu em ações concretas para a expansão da função do professor coordenador pedagógico na rede estadual (FERNANDES, 2004).

Uma nova seleção para o exercício da função de professor coordenador pedagógico nas escolas se deu em 1988 e acrescentou às atribuições de assessorar o diretor e auxiliar os professores, já previstas anteriormente, também a incumbência de informar os professores das ações e objetivos da Secretaria da Educação; conduzir as práticas de planejamento, construção e implementação da proposta pedagógica da escola; verificar o desempenho dos alunos; e atuar no aperfeiçoamento, formação e capacitação dos professores (BERTUNES, 2008).

A coordenação pedagógica neste período de 1970 – 1995, ou coordenação para projetos especiais, segundo Almeida (2013), se moldava de acordo com as diretrizes dos

projetos aos quais se destinava, mas ainda possuíam um caráter predominantemente pedagógico e, guardadas suas especificidades, em comum, as escolas participantes destes projetos receberam recursos humanos, materiais e de assistência técnica que permitiram aos coordenadores realizar um trabalho de qualidade, atuando "com poucos desvios de função, embora isto ocorresse em quase todos os casos" (ALMEIDA, p. 518, 2013).

Na década de 1990, após a implantação do Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual (Decreto 40.473 de 21 de novembro de 1995), o projeto "Escola de Cara Nova", por meio da Resolução SE nº 28 de 04 de abril de 1996, expandiu a coordenação na rede estadual como função.

Fernandes (2008, p.123) aponta que "a implantação da função de professor coordenador pedagógico (PCP) em todas as escolas estaduais com mais de dez classes em funcionamento, o que constituía a quase totalidade da rede estadual," foi uma importante conquista das escolas e do movimento sindical no âmbito das reformas do final da década de 1990.

> Diversamente às criticas destinadas a outras medidas que chegaram às escolas, a criação da função de PCP no âmbito da reforma foi digna de comemoração tanto nas escolas como no movimento sindical, pois a criação da função parecia atender uma reivindicação antiga na luta dos professores por uma escola pública, democrática e de qualidade, favorecendo a articulação do trabalho coletivo - uma bandeira progressista e uma necessidade histórica da escola pública paulista (FERNANDES, 2008, p.123).

Neste mesmo sentido, Almeida (2013) entende que a expansão da coordenação pedagógica para toda a rede estadual paulista representou sim um ganho para a escola pública, mas aponta que isto se deu sem que houvesse uma expansão compatível de recursos materiais e humanos, colocando a função pedagógica da coordenação em segundo plano no decorrer dos anos.

A Resolução SE nº 28/96 também estabeleceu as orientações quanto ao processo de escolha e designação dos professores coordenadores pedagógicos - selecionados pelas Diretorias de Ensino, e cuja designação dependia da aprovação do Conselho de Escola - e quanto às atribuições de assessoramento da direção na articulação das ações pedagógicas e didáticas e de subsídio dos professores no desenvolvimento do seu trabalho (BERTUNES, 2008).

> De acordo com a Resolução [SE nº 28/96], as atribuições do professor coordenador pedagógico são eminentemente pedagógicas: articular e integrar ações pedagógicas; planejar, acompanhar e avaliar os projetos de recuperação e reforço; coordenar as reuniões coletivas, favorecendo momentos de reflexão; garantir a articulação do currículo através da articulação entre a escola e a Delegacia de Ensino. Para viabilizar o trabalho a ser desenvolvido pelos professores coordenadores pedagógicos, também foi estabelecido legalmente um horário semanal de encontro com os professores. Este momento, que deveria ser organizado e direcionado pelo PCP, ficou conhecido como HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e deveria servir prioritariamente para a reflexão e o estudo dos professores que, em parceria, deveriam encontrar propostas e alternativas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem das escolas (FERNANDES, 2004, p.35).

Como discutimos no capítulo anterior, as medidas articuladas do pacote de reformas da "Escola de Cara Nova" traziam constantes demandas às escolas e, embora a retórica das reformas neoliberais apregoasse o oposto, Fernandes (2008) entende que "a criação do PCP pode ter sido necessária no pacote de reformas para que o professor atuasse no sentido de "gerenciar" as propostas da "Escola de Cara Nova", garantindo que elas saíssem a contento" (p.124).

A comparação e análise das cinco Resoluções relativas ao professor coordenador desde a criação da função em 1996 (Resolução SE 28 de 04/04/1996, Resolução SE 76 de 13/06/1997; Resolução SE 35 de 07/04/2000; Resolução SE 66 de 03/10/2006 e Resolução SE 88 de 19/12/2007), feita por Fernandes (2008), buscou compreender se as novas Resoluções apenas corrigiram rumos e falhas apresentadas pelas anteriores como afirmado pelo discurso oficial ou se estas medidas aprofundaram o caráter gerencialista da função no sentido de aproximá-la dos mecanismos de poder e controle do sistema educacional.

Nas Resoluções de 1996 e 1997 a função aparece com a nomenclatura de professor coordenador pedagógico, com atribuições genéricas, assentadas no assessoramento da direção na articulação das ações pedagógicas e didáticas e no subsídio do desenvolvimento do trabalho dos professores.

Na Resolução de 2000, o adjetivo pedagógico desaparece da nomenclatura da função. Agora apenas professor coordenador, suas atribuições se tornam mais detalhadas, evidenciando seu caráter pedagógico. No entanto, Fernandes (2008, p.133) questiona se a concepção do que a SEE-SP denomina como pedagógico não "seria apenas [...] o acompanhamento das ações desenvolvidas pela Secretaria em contraposição à autonomia das escolas e à profissionalização dos professores".

Nas Resoluções relativas à “Escola de Cara Nova” (1996, 1997 e 2000), as justificativas para a função estão focadas na articulação das ações pedagógicas e na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. Na “Escola do Acolhimento (2006)” o foco passa para a articulação das ações que otimizassem os recursos e as parcerias da escola com a comunidade.

Segundo Fernandes (2008), nas Resoluções publicadas a partir de 2000 os professores coordenadores passam ser cobrados pela “orientação dos professores em relação aos referenciais teóricos defendidos pela SEE, [pelo] desenvolvimento e análise de referenciais de desempenho escolar e até mesmo [pela] ampliação da articulação escola e comunidade” (p.133).

Nas duas primeiras Resoluções (1996 e 1997), o processo de seleção para a função temporária de professor coordenador esteve centralizado nas escolhas dos professores e ambas previam apenas a ratificação do Conselho de Escola, órgão que passa a ser o responsável pela escolha na Resolução de 2000. A participação dos diretores no processo de escolha do ocupante da função de professor coordenador é ampliada na Resolução de 2006 retirando, na análise de Fernandes (2008) “parte do ‘poder’ que os professores tinham no interior das escolas” (p.130).

Em todas as Resoluções a necessidade de avaliação anual do trabalho do professor coordenador esteve presente. Fernandes (2008) entende que também neste âmbito o espaço de participação e de decisão dos professores foi reduzido, pois,

> a avaliação que era responsabilidade exclusiva do Conselho de Escola, passou (a partir de 2006) a ter a participação incisiva do diretor, reduzindo a participação e decisão do grupo de professores e dos demais segmentos da escola, além de poder viabilizar situações de manipulação e relações de favorecimento pessoal (p.134).

Dentre as mudanças trazidas pelo programa “São Paulo faz escola”, em comparação com as Resoluções anteriores sobre a função de coordenação pedagógica, Fernandes (2008) destaca como significativas as alterações relativas: à justificativa para a função de professor coordenador; a suas atribuições e remuneração; ao processo de escolha para o desempenho temporário da função; à avaliação anual do seu trabalho; e à substituição dos ocupantes da função.

A continuidade dada ao programa “São Paulo faz escola” pelos secretários de Educação que sucederam Maria Helena Guimarães de Castro, o ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza em 2009, ainda durante o governo Serra (2008 - 2010), e o novo

secretário da Educação do governo Alckmin (2011-2014), Herman Voorwald, em 2011, parece indicar que as determinações legais acerca da função coordenadora chegaram a um ponto de aprimoramento que atende aos interesses do plano para a Educação do PSDB para o Estado de São Paulo.

Concordamos que há mais continuidades que rupturas no percurso da função coordenadora na rede estadual paulista, no qual se destacam as mudanças ocorridas nos anos de 1970, com a criação legal da função, e nos anos de 1990, com a sua expansão na rede estadual de ensino (BERTUNES, 2008; FERNANDES, 2008). Contudo, parece haver uma explicitação inédita das expectativas da SEE-SP quanto ao papel da coordenação pedagógica no gerenciamento e controle da implementação do programa "São Paulo faz escola" e no desempenho da escola nas avaliações externas, o que justificaria assumir um terceiro marco de inovação nas normas legais desta função com as mudanças trazidas pela resolução SE nº88/2007.

3.1. A função do professor coordenador neste percurso

Evidentemente, mudanças normativas não implicam em alterações simples e diretas nas práticas de coordenação pedagógica. Como já discutimos anteriormente, as propostas que chegam as escolas são apropriadas e ressignificadas ao serem objetivadas na prática cotidiana. Entretanto, não podemos desconsiderar a importância das alterações no plano das normas legais trazidas pela implementação do programa "São Paulo faz escola", uma vez que estas influenciam as alternativas possíveis na objetivação da prática e atuam moldando a compreensão da realidade e do processo de escolarização.

A partir da literatura e da legislação produzidas acerca da coordenação pedagógica na rede estadual paulista, Almeida (2013) organizou em três momentos os estilos de coordenação em função das políticas educacionais que os condicionaram: coordenação de vanguarda (década de 1960); coordenação para projetos especiais (1970 – 1995); e coordenação para todas as escolas da rede pública estadual (1996 – 2010).

O que estamos defendendo aqui é que a partir de 2008 as características da coordenação pedagógica na rede estadual paulista têm tomado feições que justificam considera-la como um momento distinto do período de expansão da coordenação na rede entre 1996 e 2007, em função dos condicionantes das políticas educacionais paulistas. Inicia-se em

2008, um momento anunciadamente de coordenação para o gerenciamento e controle das propostas oficiais para a escola.

Diferentemente das medidas relativas à coordenação pedagógica na primeira década do período de expansão, que também ajustaram e aprimoraram tal função de acordo com os interesses do governo do Estado, as medidas articuladas com o programa "São Paulo faz escola" em 2007, levou a destituição de todos os designados para a função de professor coordenador pedagógico ao final daquele ano letivo, para que, no ano seguinte, todos os professores coordenadores fossem credenciados e designados pela SEE-SP para a ocupação temporária desta função nas unidades escolares de acordo com o novo processo de seleção estabelecido pela resolução SE nº88 de 19-12-2007 (PAULA, 2012).

Se deste fato não podemos inferir que a coordenação pedagógica foi inteiramente renovada pela substituição de todos os ocupantes da função de professor coordenador, já que estes também tiveram a oportunidade de passar pelo processo de credenciamento da SEE-SP, como foi o caso do ex-professor coordenador na escola pesquisada, podemos sim afirmar que todos os ocupantes daquela função a partir de 2008 foram "reciclados" por meio do credenciamento.

A bibliografia das provas, que passaram a fazer parte dos processos seletivos para o credenciamento nas Diretorias de Ensino, era nuclearmente composta pelos documentos de apresentação da proposta curricular do programa "São Paulo faz escola", dos cadernos do gestor e de livros presentes na bibliografia destes documentos. Ou seja, para se credenciar para a função de professor coordenador a partir de 2008, tendo ou não ocupado anteriormente a função, foi necessário estudar os documentos elaborados pela SEE-SP e pensar seus projetos para a escola também com base neles.

Embora as pesquisas de Fernandes (2008), Paula (2010) e Almeida (2013) não apontem mudanças expressivas nas práticas de coordenação pedagógica decorrentes da prescrição normativa de 2007 para a função do professor coordenador, entendemos que mesmo as pequenas e sutis modificações naquelas práticas podem vir a afetá-la significativamente. Isto porque as prescrições oficiais que chegam as escolas não são capazes de produzir mudanças ou transformações bruscas nas práticas e culturas escolares, justamente porque é no processo de reprodução dessas práticas que ocorre seu processo de transformação (FARIA FILHO, 2007), assim, modificações nas rotinas, hábitos e padrões existentes de coordenação pedagógica na rede somente se revelarão ao largo do tempo.

Os dados empíricos que coletamos em 2013, ou seja, no sexto ano de vigência da legislação nos moldes atuais para coordenação pedagógica na rede estadual paulista, indicam

que as avaliações externas estão sendo incorporadas no discurso e na prática do professor coordenador como sinônimo de qualidade do ensino, o que se alinha perfeitamente com a atribuição de criar consenso na escola sobre o SARESP dada pela SEE-SP ao professor coordenador.

Em meio a todos os desafios e obstáculos enfrentados pela professora coordenadora no cotidiano da escola para realizar o seu trabalho, como discutimos no primeiro capítulo, sua fala sobre a qualidade de ensino deixa claro a relação estabelecida com os indicadores de desempenho da escola: “se aumentar um número para nós já é muito bom, quer dizer que houve uma melhoria na qualidade e eu acho que vai ter” (PC).

Os indicadores numéricos de desempenho do IDESP, que levam em conta o fluxo escolar e as notas do SARESP, cujas provas avaliam apenas parcialmente o desempenho dos alunos em Português e Matemática em um dado momento, podem aumentar ou diminuir sem que haja uma correlação direta com a qualidade do ensino objetivado na escola.

Os resultados das avaliações externas, quando tomados como sinônimo de qualidade educacional, implicam em riscos, como alertam Bonamino e Souza (2012), de estreitamento do currículo, que passa a ser determinado pelas avaliações externas, e do ensino para os testes, instrumentalizando os alunos para a realização das provas por meio de simulados e exercícios de formato semelhantes às provas do SARESP.

> os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação. (BONAMINO e SOUZA, 2012, p.12)

O eixo do currículo constitui uma categoria fundamental para a compreensão das práticas de coordenação pedagógica na escola pública, dado que este eixo, além de abarcar os espaços e papéis exercidos pelos diferentes atores envolvidos no processo educativo, também define “o aproveitamento do tempo escolar, a articulação entre as diversas áreas do conhecimento, os conteúdos e programas, a definição de normas e padrões de comportamento, a escolha de técnicas, de procedimentos didáticos e de avaliação, assim como as intenções relativas aos aspectos valorativos e morais projetados pela escola” (Pinheiro, 2011, p.81).

Em suma, o que pudemos observar é que a coordenação pedagógica na rede estadual paulista tem buscado adequar o currículo desenvolvido na escola aos conteúdos e formatos

das avaliações do SARESP, consequentemente, o professor coordenador, consciente ou não do direcionamento de sua prática, passou a gerenciar e controlar o desenvolvimento do Currículo Oficial do Estado de São Paulo nas escolas, ainda que não o faça necessariamente por meio do material didático do programa “São Paulo faz escola”, o faz pelo seu conteúdo que é o mesmo cobrado no SARESP.

4. Abordagem teórica das práticas de coordenação pedagógica

Esta pesquisa acerca da coordenação do trabalho pedagógico no cotidiano da rede estadual paulista se desenvolveu com base em um referencial teórico-metodológico materialista histórico-dialético, pautando-se em dois pressupostos teóricos sobre nosso objeto de estudo, a partir dos quais fomos construindo e reelaborando todo o processo da pesquisa.

O primeiro pressuposto adotado foi o de que a coordenação pedagógica é parte do conjunto de práticas que compõem a gestão escolar, podendo ser definida como a coordenação do esforço humano coletivo para a consecução dos objetivos de ensino-aprendizagem, cerne do trabalho escolar.

A despeito das propostas críticas de administração escolar desenvolvidas nas últimas três décadas, na escola pública predominam as concepções de gestão fundamentadas na administração empresarial. Porém, uma vez que a administração em si não possui objetivos próprios, seus objetivos devem ser aqueles do objeto administrado, ou seja, o objetivo da administração escolar deve ser realizar com a máxima eficácia e eficiência o trabalho escolar e, para tanto, deve estar assentada na especificidade do processo de produção pedagógico da escola (RUSSO, 2011).

Entretanto, esta não é a concepção usualmente presente no senso comum. O que normalmente se considera como práticas relativas à estrutura administrativa da escola na rede estadual de ensino, segundo Paro (2011, p.20), são as "atividades de planejamento, organização, direção e controle do pessoal e dos recursos materiais e financeiros, deixando de incluir no plano explicitamente administrativo as atividades imediatamente pedagógicas".

Deste modo, o risco de se incluir nas práticas administrativas apenas as atividades-meio (aquelas viabilizadoras da realização do processo pedagógico) é deixar as atividades-fim (a atividade de ensino-aprendizagem propriamente dita) em segundo plano, burocratizando o processo administrativo "à medida que as atividades meio se 'degradam' em fins em si mesmas, deixando de servir aos fins da instituição escolar, por perderem sua característica própria de sustentáculo das atividades-fim" (PARO, 2011, p.21).

Russo (2011) nos alerta ainda para outro risco:

> É preciso não confundir o caráter ou natureza burocrática da escola com a existência de tarefas administrativas a cargo dos dirigentes escolares ou, pelo menos, sob sua responsabilidade. As tarefas administrativas na escola têm que ser encaradas sob a perspectiva de que são meios necessários para

> garantir a realização das finalidades educacionais e criarem as condições para o funcionamento das ações pedagógicas. (RUSSO, 2011, p.512).

A coordenação do trabalho pedagógico, para este autor (2011) constitui uma prática específica no âmbito das práticas de gestão escolar que se propõe a integrar os trabalhos individuais por meio da coordenação do esforço humano coletivo dos professores "sob o campo de forças de um projeto unitário para a instituição escolar (p.513)". Deste modo, as práticas de coordenação pedagógica são práticas sociais desenvolvidas dentro de um contexto histórico e cultural concreto determinado pelas condições próprias de cada organização escolar.

De acordo com Paro, a administração, em seu sentido mais amplo, é composta por dois amplos campos que se interpenetram: o da racionalização do trabalho e o da coordenação do esforço humano coletivo. Estes não podem ser separados na prática, uma vez que, para cumprir sua função no processo, a racionalização do trabalho, enquanto gestão dos elementos materiais e conceituais, precisa do emprego do esforço humano coletivo; do mesmo modo, "o esforço humano coletivo necessita dos elementos materiais e conceptuais para ser aplicado racionalmente" A coordenação do esforço humano coletivo refere-se "às relações que os homens são levados a estabelecer entre si para que o processo [de trabalho] se realize" (PARO 1986, p.24).

O trabalho da escola é sempre coletivo, à medida que a natureza do processo de produção pedagógico exige que o aluno participe do "processo ao mesmo tempo como objeto e como sujeito da educação" (PARO, 1986, p.141) o que faz com que não seja possível que o trabalho docente se realize sem a participação do aluno como coprodutor no processo pedagógico. Além disto, para a consecução do produto efetivo do processo pedagógico escolar entendido como "uma real transformação na personalidade viva do educando" (p.144), é necessária a ação de múltiplos sujeitos na escola, além do professor e do aluno.

Sem a articulação do conjunto de práticas de todos os profissionais da escola, tanto as pedagógicas quanto as administrativas, na busca dos fins da educação escolar, os esforços individuais se dissipam, assim, a coordenação do trabalho pedagógico se torna imprescindível. Primeiramente, por dirigir-se às atividades que constituem o cerne do trabalho escolar, ou seja, ao ensino-aprendizagem. Em segundo, por visar à construção do trabalho coletivo na escola, condição necessária para que a escola realize sua função formadora (PINTO, 2006).

Dado ao exposto, entendemos que a coordenação pedagógica, enquanto "campo de interesse teórico-prático da administração que diz respeito ao emprego racional do esforço humano coletivo" (PARO, 1986, p.23), se torna parte indissociável das práticas de gestão escolar voltadas para a realização das finalidades da escola e, assim, deve estar assentada nas características próprias do trabalho pedagógico.

O segundo pressuposto adotado foi o de que a coordenação pedagógica, como toda prática escolar, constitui-se em uma práxis social concreta teleologicamente orientada. Em outras palavras, trata-se de uma prática social intencional e voltada para um fim específico[10]. Assim, para compreender as práticas de coordenação pedagógica no cotidiano da escola é necessário entendê-las em sua totalidade, como parte de um dos complexos que compõem a sociedade, na perspectiva lukacsiana, um "complexo composto de complexos" (DUARTE, 2012).

Para tanto, dentro da nossa opção teórico-metodológica, elegemos a categoria trabalho como modelo explicativo da práxis, por sua afinidade ontológica com as práticas sociais (LUKÁCS, 1981), a fim de, por processos de abstração, diferenciar os momentos específicos da totalidade, ou seja, do fenômeno singular imediato que se nos apresenta na empiria, para reinseri-los no todo, agora como concreto pensado. Nas palavras de Saviani (2012, p.128):

> O pensamento que intenciona compreender o concreto real começa pela observação imediata, procede à sua análise fazendo intervir as categorias simples num processo de abstração podendo, de posse destes elementos, retornar ao todo reproduzido, agora, como concreto de pensamentos enquanto síntese de relações e determinações numerosas.

Tomando emprestada a advertência de Lucien Goldmann (1967 apud SAVIANI, 2012, p.125) sobre o pensamento dialético tratar-se "evidentemente de um método mais difícil de realizar e de fazer compreender que o método analítico e linear do racionalismo, mas a ciência e a filosofia não conhecem caminhos fáceis, do mesmo modo que a vida e a ação", nos próximos itens, nos deteremos na tarefa de discutir os elementos centrais dos dois pressupostos adotados: a natureza do processo pedagógico e a categoria trabalho como modelo explicativo da prática escolar.

---

[10] Dada a essa compreensão, usamos ao longo do texto a expressão "prática" para a coordenação pedagógica como sinônimo de práxis e não de atividade.

4.1. A natureza do processo pedagógico e o trabalho como princípio educativo

Ao entendermos com Russo (2011) que a administração escolar deve estar assentada na especificidade do processo de produção pedagógico, por conseguinte, entendemos que a coordenação pedagógica como parte indissociável desta, também o deva estar para que a escola realize seu trabalho educativo com máxima eficiência e eficácia.

Assumimos em nosso referencial teórico-metodológico que a escola objetiva trabalho, mais especificamente, trabalho educativo como definido por Saviani (1991, p.21):

> O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

Reconhecemos que existem várias críticas no âmbito da discussão acadêmica à concepção de que a escola realiza trabalho, de que o trabalho possa ser tomado como princípio educativo e ainda, críticas diretas a obra do professor Demerval Saviani[11], entretanto, a argumentação dialética do próprio Saviani[12], coerente com seu posicionamento marxista, nos são suficientes para adotar o trabalho como princípio educativo. O trecho abaixo é um tanto longo, porém bastante elucidativo e, de certo modo, até sintético se considerarmos a complexidade tanto do conceito quanto da polêmica em torno deste:

> Tendo em vista que é o trabalho que define a essência humana, podemos considerar que está aí a referência ontológica para se compreender e reconhecer a educação como formação humana. O homem se constitui como homem, ou seja, se forma homem no e pelo trabalho. Esse processo de produção do homem, que coincide com seu processo de formação, vai se complexificando ao longo da história dando origem a diversas modalidades

---

[11] Ver: SÁ, N. P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. Em: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Nº 57, 20-29, maio, 1986.; TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, vol. 26, n.90, 2005.; LESSA, S. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.; TONET, I. Educação e revolução. *Germinal*: marxismo e educação em debate. Londrina, vol. 2, n. 2, 2010.; LAZARINI, A. Q. *A relação entre capital e educação escolar na obra de Demerval Saviani:* apontamentos críticos. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

[12] Trata-se da argumentação feita por Saviani nos capítulos "Debates sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético" e "História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista" publicados no livro: SAVIANI, D. e DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

> de trabalho, entre as quais assume particular relevância a diferenciação entre trabalho manual e intelectual ou entre trabalho material e não material. Cada uma dessas duas grandes divisões, por sua vez, se diferencia internamente, daí decorrendo diversas modalidades específicas de trabalho. Eis por que se pode falar em trabalho rural ou agrícola, trabalho industrial ou fabril, trabalho comercial etc. E, igualmente, em trabalho musical, trabalho literário, trabalho político, trabalho parlamentar, trabalho administrativo e trabalho educativo ou trabalho pedagógico. Então educação também é trabalho. Mas [...] isso não significa [...] que se estaria simplesmente identificando trabalho e educação [...]. não chegamos à conclusão de que trabalho e educação são idênticos, mas que são antes elementos de uma totalidade, diferenciações no interior de uma unidade, concluindo com [Marx que] há reciprocidade de ação entre os diferentes momentos. O que acontece com qualquer totalidade orgânica. Estão aí, aplicadas por Marx explicitamente, as categorias dialéticas da totalidade, contradição e ação recíproca. (SAVIANI, 2012, p.132-3)

Quanto à natureza do processo pedagógico, Paro (1986) entende com Saviani que o trabalho docente é de natureza não-material, do tipo em que produto não se separa do processo de produção e amplia suas especificidades examinando o papel do educando no processo de produção pedagógico; o conceito de produto da educação escolar; e a natureza do saber envolvido no processo educativo escolar.

Ao examinar o papel do educando no processo de produção pedagógico, Paro (1986, p.141) conclui que "é próprio da atividade educativa o fato de que ela não pode realizar-se a não ser com a participação do educando. Esta participação se dá na medida em que o aluno entra no processo ao mesmo tempo como objeto e como sujeito da educação". A presença do consumidor no ato de produção da atividade educativa escolar com a especificidade de que o educando não apenas está presente como também participa do processo, faz com que não seja possível que o trabalho docente se realize sem a participação do aluno como coprodutor no processo pedagógico.

Não se pode assumir que o produto do trabalho docente é a aula. Embora do ponto de vista da remuneração muitas vezes o trabalho docente seja considerado como sendo somente a aula, Paro (1986) demonstra que o produto efetivo do processo pedagógico escolar é "uma real transformação na personalidade viva do educando", ou seja, a escola, mediante a ação do professor, do aluno e demais agentes envolvidos na atividade educativa, produz o "aluno educado" (p.144).

> Entendida a educação como apropriação de um saber historicamente acumulado, e tendo-se a escola como uma das agências que provêem a educação, a consideração de seu produto não pode restringir-se ao ato de aprender. Neste ato o indivíduo apropria-se de um saber (conhecimentos,

> atitudes, valores, habilidades, técnicas etc.) que é nele incorporado. [...] a própria necessidade de participação ativa do aluno como sujeito do processo só se faz presente porque a educação supõe uma modificação na natureza de seu objeto. É por isso que se considera que, se a educação realmente se efetivou, o aluno sai do processo diferente de como ele era quando aí entrou. [...] Partindo do aluno em determinado estágio de desenvolvimento pessoal, e mediante a ação desse mesmo aluno, do professor e das demais pessoas envolvidas na atividade educativa, a escola produz o 'aluno educado'. Claro que esta expressão não pode se referir a uma educação completa do aluno [...] de qualquer forma, nessa educação (inacabada), há uma porção que foi realizada pela escola, e é aí que se encontra o produto de sua ação (p.144).

A constatação de Paro (1986) acerca do saber escolar revela que o conhecimento do professor entra no processo educativo também como matéria-prima. Na produção material em geral, o saber entra como instrumento de trabalho (em educação como saber instrumental de métodos e técnicas), porém, no processo de produção pedagógico entra ainda um outro tipo saber que se comporta mais como matéria-prima na produção pois incorpora-se, ainda que em partes, no produto. Este é "um dos elementos que fazem a especificidade do processo pedagógico: o saber não se apresenta nesse processo apenas como algo que possa ser separado dele, como concepção; ele se apresenta também como objeto de trabalho e, como tal, é inalienável do ato de produção" (PARO, 1986, p.148).

Outro conceito importante que requer nosso posicionamento é o trabalho como princípio educativo. Desde os anos 1990, o trabalho como princípio educativo tem figurado em documentos norteadores da educação em diferentes acepções[13].

Entendemos o trabalho como princípio educativo na dimensão ontológica do trabalho, ou seja, trabalho como forma de produzir a humanidade nos indivíduos. Como aponta Duarte (2012, p.52), trata-se de tomar o trabalho como referência para a formação do indivíduo como membro do gênero humano o que se estabelece "como um dos valores fundamentais da educação e do desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho".

4.2. A categoria trabalho como modelo explicativo da prática escolar

A fim de refletir criticamente sobre a prática escolar de coordenação pedagógica entendida como realidade fenomênica e como práxis social concreta, adotamos a categoria

[13] Ver "Pedagogia das Competências" Marise Nogueira Ramos, 2001.

trabalho em Lukács (1981), para quem “o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, de todo modo – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – são sempre transformadas em realidade posições teleológicas, em termos que, em última análise, são materiais” (p.6).

Cabe destacar que, ainda que para Lukács a categoria trabalho seja a forma originária e o fundamento ontológico das diversas formas de práxis social, isso não implica que todos os atos humanos possam ser reduzidos a atos de trabalho, já que outros tipos de ação dos homens também são necessários para a reprodução social. “Sem o trabalho, porém, as inúmeras e variadas formas de atividade humano-social não poderiam sequer existir” (LESSA, 2007, p.36).

> E é suficiente um olhar muito superficial ao ser social para perceber a inextricável imbricação em que se encontram suas categorias decisivas como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho e para perceber que aí surgem novas relações da consciência com a realidade e, em decorrência, consigo mesma. (LUKÁCS, 1981, p.i)

Segundo Lukács (1981), as práticas sociais possuem uma afinidade ontológica com o trabalho, que possibilita que a categoria trabalho sirva de modelo para compreender outras “posições sócio-teleológicas”, por serem ambas (categoria trabalho e posições sócio-teleológicas) formas originárias do ser social.

Toda práxis social é inseparável de uma posição teleológica, ou seja, de fins traçados pela consciência que, de acordo com Sánchez Vázquez (2007), se apresentam em um processo que só termina quando o fim, ou resultado ideal, depois de sofrer mudanças impostas pelas exigências da realidade, se concretiza em um produto real.

> A atividade prática implica não só a sujeição de seu lado material a seu lado ideal, como também na modificação do ideal em face das exigências do próprio real (matéria-prima, atos objetivo, instrumentos ou meios, e produto). A prática exige uma constante passagem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo o processo prático. [...] Desse modo, ajustando-se mutuamente uma a outra, e avançando por caminhos diferentes em direção ao final do processo de hipótese em hipótese – a atividade teórica – e de tentativa em tentativa – a atividade prática –, ambas convergem no produto objetivo ou resultado real. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p.263)

Ainda que o produto real seja distinto do ideal, a teleologia se torna concreta no processo de objetivação da práxis, o que significa que a teleologia só pode funcionar como

categoria posta. Para Lukács (1981), o único complexo do ser no qual a posição teleológica (prévia-ideação) tem um papel real de modificação da realidade é o trabalho. Para que uma finalidade assuma uma posição de pôr teleológico, ou seja, se torne categoria posta, é necessário iniciar a busca dos meios para realizar tal fim. Este ato de busca necessita do conhecimento dos nexos causais do mundo objetivo e dos processos cujo movimento pode levar a alcançar o fim posto.

> No ser-em-si da pedra não há nenhuma intenção, e até nem sequer um indício da possibilidade de ser usada como faca ou como machado. Ela só pode adquirir uma tal função de instrumento quando suas propriedades objetivamente presentes, existentes em si mesmas, sejam adequadas para entrar numa combinação tal que torne isto possível. E isto, no plano ontológico, já pode ser encontrado claramente no estádio mais primitivo. Quando o homem primitivo escolhe uma pedra para usá-la, por exemplo, como machado, deve reconhecer corretamente este nexo entre as propriedades da pedra — que nas mais das vezes tiveram uma origem casual — e a possibilidade do seu uso concreto. (LUKÁCS, 1981, p.13)

Paniago (1996) comenta que para Lukács o processo de conhecimento necessita do estímulo do próprio real para iniciar o pensamento. A subjetividade captura o real e o representa na consciência sem se identificar com o objeto, o qual é distinto da consciência e existe independentemente de seu prévio conhecimento, uma vez que o objeto é dado no mundo real. A ação consciente do sujeito sobre aquele, por meio do trabalho, pode gerar objetividades antes inexistentes, conservando a exterioridade e a autonomia do ser diante do pensamento.

A autora salienta que, de acordo Lukács,

> a apreensão do real pelo pensamento consegue apenas uma aproximação do objeto e não uma reprodução perfeita, pois sua concreticidade é resultado de uma constante tensão entre a singularidade e a universalidade, que compõem um complexo campo de mediações constituído de uma gama de possibilidades altamente dinâmicas, conferindo a cada objeto um caráter particular e único. Portanto, o objeto é impossível de ser conhecido como um ser estacionário e alheio à pulsão dialética. (PANIAGO, 1996, p.6)

O contato do sujeito com o objeto singular inicia um intenso exercício de abstração, no qual a consciência nega o singular imediato e por abstrações no pensamento busca definir a realidade com conceitos mais elaborados como forma de particularização do objeto, agora concreto pensado e não mais aquele singular imediato. O processo de conhecimento do real continua, “a abstração passa a negar-se ao alcançar um nível de generalização mais

determinada, fazendo com que o pensamento percorra o campo de mediações entre a singularidade e a universalidade no sentido de aproximação do concreto". Tem-se na consciência uma representação de uma totalidade de determinações, "bem como a identificação, pelo pensamento, das múltiplas e diversas relações do real concreto" (PANIAGO, 1996, p.4):

> De maneira enfática Lukács afirma, a respeito dos três graus de generalidade, que não basta estabelecer que a natureza objetiva do mundo nos impõe a diferenciação entre singularidade, a particularidade e a generalidade [...] há que compreender ademais que também a conexão dessas categorias é um processo elemental determinado pela objetividade. Isto posto, verifica-se uma relação dialética entre o objeto em-si e o produto do pensamento – uma reciprocidade entre o real e o conhecimento adquirido pela consciência.

Assim, o reflexo da realidade na consciência é condição fundamental para a presença do fim e do meio no trabalho, o reflexo mais próximo possível da realidade é decisivo para a colocação de séries causais e, portanto, para a objetivação do fim posto.

No momento da prática em que predomina a apropriação, o fim ou produto ideal vai sofrendo modificações determinadas pelas exigências das condições materiais, porém ainda é apenas potência que pode ou não vir a ser objetivada. "Não-realizado o fim posto, a apropriação reduz-se ao plano da consciência e não possibilita a complexificação da sociabilidade humana, e menos ainda da objetividade social, podendo, no entanto, aumentar o conhecimento do indivíduo sobre aquele objeto da sua prática" (SILVA JR. e FERRETTI, 2004, p.88).

Em sendo objetivado em um segundo momento, a prática ganha materialidade como fim ou pôr teleológico do qual se pode abstrair a apropriação realizada neste processo. A objetivação, de acordo com Silva Jr. e Ferretti (2004, p.91) é:

> [...] o momento do trabalho e da prática social em que a teleologia, e nela a apropriação, tornam-se causalidade posta pelo ser humano. [...] A objetivação é a articulação da teleologia com a materialidade da objetividade social. Nesse momento da prática – a objetivação –, o ser social incorpora muitas generalidades em-si, resultado de práticas sociais que já foram realizadas na história humana e encontram-se à disposição na natureza e na objetividade social.

Ainda de acordo com Lukács (1981), outro ato de consciência que está presente como categoria mediadora durante todo o processo de trabalho é a alternativa. A escolha do fim

posto ou dos meios mais adequados para sua realização se dá por meio do espelhamento e da elaboração na consciência, que reconhecem certas propriedades ou valores que tornam determinada alternativa adequada. A verdadeira essência da alternativa se revela com maior clareza quanto mais complexa a forma de trabalho: "não se trata apenas de um único ato de decisão, mas de um processo, uma ininterrupta cadeia temporal de alternativas sempre novas" (LUKÁCS, 1981, p. 34).

> Essa estrutura ontológica do processo de trabalho, que o torna uma cadeia de alternativas, não deve parecer menos correta pelo fato de que, ao longo do desenvolvimento e mesmo em fases relativamente iniciais, as alternativas singulares do processo de trabalho se tornem, através do exercício e do hábito, reflexos condicionados e, deste modo, possam ser enfrentados "inconscientemente" no plano da consciência. [...] Observemos apenas que, na sua origem, todo reflexo condicionado foi objeto de uma decisão alternativa, e isto tanto é válido para o desenvolvimento da humanidade como de cada indivíduo, que só pode formar estes reflexos condicionados aprendendo, exercitando, etc. e no início de um tal processo estão precisamente as cadeias de alternativas. (LUKÁCS, 1981, p. 39)

Sánchez Vázquez (2007) considera a práxis como atividade teórico-prática, com um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático que, apenas por um processo de abstração, podem ser separados. "Teoria e prática se vinculam, se desenvolvem, em estreita unidade e nessa vinculação seus limites são relativos, mas sem que desapareçam por completo (p.259)".

Na constante passagem de um plano a outro na dinâmica do processo de apropriação e objetivação, Sánchez Vázquez (2007) distingue dois níveis da práxis: a práxis criadora, que permite ao homem realizar um processo de humanização do mundo (natureza) e de si próprio; e a práxis imitativa ou reiterativa, que repete uma práxis já estabelecida.

> Enquanto na práxis criadora o produto exige não só uma modificação da matéria, como também do ideal (projeto ou fim), aqui o ideal permanece imutável como um produto acabado já de antemão que não deve ser afetado pelas vicissitudes do processo prático. Na práxis criadora, não só a matéria se ajusta ao fim ou projeto que se quer plasmar nela, como também o ideal tem de se ajustar às exigências da matéria, e às mudanças imprevistas que surgem no processo prático. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ 2007, p.274)

Sánchez Vázquez (2007) considera ainda a existência de dois níveis de consciência da práxis: o da reflexiva (nível mais elevado de consciência do processo prático) e o da espontânea (nível mais baixo desta). O autor afirma que o reflexivo e o espontâneo não se

estabelecem de modo absoluto, toda práxis pressupõe os dois níveis dela, mas com o predomínio de um ou do outro.

Assim como não podemos concluir que a teoria e a prática se identifiquem, Sánchez Vázquez (2007) adverte que também não podemos supor que a atividade teórica se transforme automaticamente em prática.

Segundo Lukács (1981), a práxis é que se revela como o critério da teoria devido ao "fato de que a realização das séries causais postas fornece o critério para saber se o ato de pô-las foi certo ou errado". Este critério, porém, possui uma relatividade histórica o que lhe confere uma validade geral processual, ou seja, que só é legitima no seu respectivo contexto histórico.

De acordo com Lukács, nas formas mais simples de trabalho "o caráter cognitivo dos atos se revela com maior pureza em relação aos níveis superiores, nos quais é inevitável que os interesses sociais intervenham já no reflexo dos fatos". Por isso, até aqui consideramos a categoria trabalho em sua forma mais elementar como atividade humana de transformação da natureza para melhor compreender o processo de objetivação do trabalho, abstraindo seus momentos: teleologia, causalidade, reflexo na consciência e alternativa.

Passando para as formas mais evoluídas de práxis social, o fundamento ontológico-estrutural da categoria trabalho permanece o mesmo, porém, destaca-se agora a ação entre homem e homem e entre homem e sociedade, na qual o principal teor da posição teleológica é a tentativa de levar outras pessoas a realizar determinadas posições teleológicas concretas.

Não apenas estas posições se tornam mais complexas na práxis social, como também qualitativamente distinta das encontradas nas formas mais primitivas de trabalho. Nestas, a posição das séries causais se refere a objetos e processos que são inteiramente indiferentes em relação ao fim teleológico. Já na práxis social, trata-se da relação do homem com outros seres sociais que não são indiferentes às alternativas e já tem em si movimentos favoráveis ou desfavoráveis a um pôr teleológico, que de acordo com Lukács (1981), pretende mudar, reforçar ou enfraquecer certas tendências na consciência dos homens, a fim de que o sujeito se autotransforme.

> Quando o fim teleológico é o de induzir outros homens a posições teleológicas que eles mesmos deverão realizar, a subjetividade de quem põe adquire um papel qualitativamente diferente e, ao final, o desenvolvimento das relações sociais entre os homens implica em que também a autotransformação do sujeito se torne um objeto imediato de posições teleológicas, cujo conteúdo é um dever-ser. [...] Todas [as] relações do dever-ser, atos nos quais não é o passado, na sua espontânea causalidade que determina o presente, mas, ao contrário, é o objetivo futuro,

> teleologicamente posto o princípio determinante da práxis. (LUKÁCS, p. 61-62)

A práxis social que nos interessa neste estudo, a de coordenação pedagógica, refere-se à coordenação do esforço humano coletivo que, como já apontamos no início deste capítulo, diz respeito às relações que os homens estabelecem entre si para que o trabalho escolar se objetive. O sujeito da prática de coordenação pedagógica na rede estadual paulista é o ocupante da função de professor coordenador cujas atribuições e expectativas postas pela SEE-SP constituem fins que podem ou não se tornarem teleologia posta.

De acordo com Vasconcellos (2009, p.87), "a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo". Na perspectiva do autor, a importância de tal articulação se refere à busca de clareza conceitual quanto aos objetivos da escola e ao direcionamento das práticas, proporcionando o conhecimento e o discernimento na elaboração de sínteses pessoais, sempre visando favorecer a síntese coletiva.

A coordenação do esforço humano coletivo constitui uma práxis complexa na qual o objetivo da teleologia da ação coordenadora inevitavelmente será o de levar um grupo de professores, que não são indiferentes na escolha individual das alternativas, a adotar posições teleológicas coletivas e estabelecer uma cadeia de alternativas comum no processo de objetivação do trabalho docente.

Assim, podemos assumir que o principal teor do por teleológico do professor coordenador passe a ser a tentativa de levar os outros sujeitos envolvidos no processo educativo a objetivar posições teleológicas concretas fundamentadas nas sínteses coletivas acerca dos objetivos da escola, geralmente expressos no Projeto Político Pedagógico da escola.

Os dados da empiria, no entanto, revelaram que na escola pesquisada não houve a participação coletiva na elaboração do Projeto Pedagógico e, como discutimos no primeiro capítulo, embora a professora coordenadora tivesse a intenção de iniciar um trabalho de reelaboração do Projeto Pedagógico existente na escola, ela não o fará por orientação do diretor. Desse modo, os objetivos expressos no Projeto Pedagógico são ideações prévias que não foram elaboradas coletivamente pela escola e que não se tornam teleologia posta.

As práticas observadas revelaram que as atribuições e expectativas da SEE-SP relativas ao SARESP, foram ressignificadas de modo tal na escola que se colocam como teleologia posta, ainda que esta não esteja fundamentada em uma síntese coletiva.

Como exemplo, citamos o repasse para os professores de Português e Matemática dos materiais de treino instrumental dos alunos para a prova do SARESP distribuídos nas reuniões na Diretoria de Ensino. Esta prática corresponde à objetivação pela professora coordenadora de uma práxis imitativa ou reiterativa e que, por tanto, não transforma a realidade. Por abstração, entendemos que as cadeias de alternativas postas durante esse processo reflete o discurso incutido pela SEE-SP nos professores coordenadores via Diretoria de Ensino e, que neste caso, dirigiu as escolhas da professora coordenadora sem que esta tivesse consciência das suas alternativas revelando, assim, tratar-se também de uma práxis espontânea.

As mediações do contexto da prática do professor coordenador, que também já discutimos anteriormente, vão influenciar de modo decisivo o espelhamento e a elaboração na consciência das alternativas adequadas à escolha de uma finalidade que se tornará posição teleológica quando o professor coordenador colocar em ação a busca dos meios, ou como vimos em Lukács, transformar os nexos causais existentes em causalidade posta.

Consideramos que no exemplo citado, a práxis é imitativa por tratar-se de uma prática recorrente nas escolas da rede estadual paulista. O ex-professor coordenador, por exemplo, também o fazia e já até se antecipava à SEE-SP, distribuindo seu próprio material de treino para o SARESP com o objetivo de alcançar um maior indicador numérico para a escola no IDESP:

> *A cobrança da diretoria de ensino era basicamente o desempenho no SARESP. Eles querem que você mostre resultado, não importa como. Era focado em resultado, na melhoria do índice. Quando estava chegando perto, eles ficavam pregando aquilo na cabeça, martelando, martelando. A maioria já desistia, já cansava. É que eu já era velho, por isso eu já ia trabalhando desde o começo, dava material para os professores, aqueles livros com questões para fazer prova, para não ter que fazer simulado correndo. (ex-PC)*

Embora também se trate de uma práxis imitativa ou reiterativa, neste caso específico o ex-professor coordenador revela um maior nível de consciência da sua prática ao escolher um meio que considera mais adequado para atingir o fim posto, ou seja, trabalhar com os alunos ao longo do ano em oposição a fazê-lo muito próximo à prova do SARESP. Assim, quanto maior a inserção da consciência do professor coordenador no processo prático, mais reflexiva será a sua práxis e maior a probabilidade de que a sua opção por uma práxis criadora ou imitativa se adeque ao fim teleológico posto.

O estabelecimento de nexos causais e o reflexo mais próximo da realidade na consciência do professor coordenador não dependem apenas do seu conhecimento teórico sobre a prática coordenadora, uma vez que a práxis se revela como o critério da teoria, como

aponta Lukács, a complexificação do conhecimento sobre a sua própria prática se dá também por meio da objetivação do seu trabalho. A possibilidade de escolher outras alterativas está posta para o ex-professor coordenador, como ele mesmo colocou, porque ele já era velho, ou seja, sua experiência na função lhe trouxe um maior conhecimento sobre a sua própria prática.

Algumas das práticas que observamos da professora coordenadora – como as de orientação do preenchimento dos diários para atender as exigências da SEE-SP e não para registro das atividades efetivamente realizadas; a repetição dos dados do conselho de classe do bimestre anterior sem a discussão ou participação coletiva para o preenchimento das fichas individuais de avaliação periódica dos alunos; e o foco na elevação numérica dos indicadores de desempenho da escola no IDESP – demonstram que o reflexo da realidade e os nexos causais estabelecidos pela ocupante da posição de professora coordenadora estão relacionados com o cumprimento das exigências da SEE-SP.

As práticas objetivadas revelam o caráter gerencialista do papel atribuído ao professor coordenador. Somando-se as condições de trabalho que não promovem ou possibilitam reflexões críticas aprofundadas que levem a discussões e elaborações de sínteses coletivas, a complexificação do conhecimento sobre as próprias práticas da professora coordenadora tenderá a permanecer no de uma práxis espontânea cuja cadeia de alternativas serão postas em função da finalidade de melhor atender as exigências da SEE-SP.

Considerações finais

Os desafios teórico-práticos para a objetivação das práticas de coordenação pedagógica que historicamente se apresentam na rede estadual paulista, como pudemos constatar por meio da revisão de literatura e da análise dos dados empíricos, se colocam como limites para o desenvolvimento de práticas reflexivas coletivas e transformadoras da realidade da escola pública.

No cotidiano da escola, seus trabalhadores enfrentam questões muito amplas fora da alçada do campo educacional. São questões sociais, culturais, psicológicas, econômicas e políticas, transferiu-se para a escola um papel que não se limita ao do ensino e aprendizagem e para o qual esta instituição não foi pensada ou preparada para atender, contribuindo para o quadro de intensa desmoralização social da escola.

O clima organizacional desalentador presente na escola, enquanto um dos aspectos da cultura escolar que influencia a produtividade de alunos e professores (TEIXEIRA, 2002), desfavorece a articulação do trabalho coletivo na escola, em partes devido à persistência de práticas centralizadoras, como as do diretor, consagrada pelo modelo de organização burocrática da escola (RUSSO, 2007) e também ao predomínio do trabalho individual e da visão fragmentadas sobre a educação, produto da hierarquização e burocratização da organização escolar que isola indivíduos (PINHEIRO, 2011) e não favorece a articulação do trabalho coletivo nas escolas.

A estrutura, a organização e o funcionamento tanto da rede estadual de ensino quanto de suas unidades escolares não oferecem e, tampouco, promovem as condições de trabalho necessárias para a consecução de uma educação pública de qualidade. Tanto a rede estadual paulista, quanto suas unidades escolares funcionam dentro de uma estrutura fortemente burocratizada que não se adequa a uma concepção de educação como formação humana pela apropriação do saber historicamente acumulado, como adverte Paro (2011):

> A persistência do modelo hierarquizado e em desacordo com uma concepção democrática de prática pedagógica destoa do desenvolvimento histórico em outras áreas e parece denunciar precisamente a persistência também de um tipo de prática educativa que não logra realizar os objetivos de formação de personalidades humano-históricas à altura do desenvolvimento histórico-cultural da sociedade (p.33).

Alguns dos obstáculos estruturais e organizacionais poderiam ser considerados como conjunturais por decorrerem de condicionamentos presentes nas políticas educacionais em vigor no Estado de São Paulo. Em sendo conjunturais, poderíamos supor que estes seriam passíveis de transformação significativas com a implementação de novas políticas educacionais que apresentassem objetivos e direcionamento distintos dos que pautam as atuais políticas educacionais de cunho neoliberal. Entretanto, as perspectivas para que tal mudança ocorra, no entanto, não estão postas.

Entendemos com Russo (2009) que a subordinação das unidades escolares em uma relação de dependência tecnoburocrática com o aparelho burocrático do Estado, vem se colocado como um obstáculo para que as escolas adquiram a competência técnica e o compromisso político necessários para a construção da sua autonomia (RUSSO, 2009). Temos observado a intensificação no processo de despolitização, desarticulação e desmantelamento das escolas, favorecendo uma maior interferência do Estado nas práticas escolares por meio do controle do currículo, como apontamos, mais por sua articulação com as avaliações externas que propriamente por meio dos materiais didáticos unificados desenvolvidos pela SEE-SP, desde o início da hegemonia do PSDB no estado de São Paulo em 1995.

Desse modo, as modificações na cultura escolar, nas práticas de ensino e nas práticas de gestão nas escolas foram outrora decorrentes de conjunturas políticas, mas que acabaram se consolidando ao longo do tempo. As sucessivas reformas, programas e projetos implantados nas escolas estaduais paulistas nas últimas décadas enfraqueceram-nas técnica e politicamente, configurando um desafio estrutural complexo e de difícil superação.

Entendemos que no percurso histórico da coordenação pedagógica, as alterações das normas legais e as descontinuidades nas formas de provimento daquela função contribuíram para a não consolidação de uma cultura própria da coordenação pedagógica na rede estadual paulista, o que se revela na falta de clareza sobre a função do professor coordenador na escola e na desconstrução do caráter progressista da coordenação pedagógica, como se manifestava nas experiências de vanguarda dos anos 1960, que se deu ao longo das modificações no percurso de constituição da função na rede.

As constantes alterações com implementação de reformas e ações que interferiram diretamente nas práticas docentes, também contribuíram para a conformação de uma cultura de resistência a mudanças por parte dos professores, mais um elemento dificultador da articulação e da coordenação do trabalho coletivo nas unidades escolares da rede. Por inúmeras vezes, os problemas da educação pública foram atribuídos aos professores como

forma de justificativa para a implementação de reformas educacionais, que impuseram de maneira autoritária conteúdos e métodos de ensino elaborados sem a sua participação, desqualificando e desvalorizando social e politicamente os docentes da escola pública. Foi neste contexto que se atribuiu aos professores coordenadores a função de implementador das reformas da SEE-SP.

Seria possível então pensar a superação dos desafios e limites para a objetivação das práticas de coordenação do esforço humano coletivo nas escolas da rede estadual paulista sem a indispensável transformação estrutural da rede e de suas escolas?

Entendemos ser necessário questionar certos discursos, que nada mais são do que produtos histórico-sociais da ideologia neoliberal, como o das competências individuais dos ocupantes da função de professor coordenador e o da naturalização da impossibilidade da objetivação de práticas articuladoras do esforço humano coletivo nas escolas da rede estadual paulista. A ausência de condições concretas para a objetivação das práticas de coordenação pedagógica não é vista como um produto histórico de um contexto e período determinado o que naturaliza a visão da impossibilidade de transformação por desconsiderar o papel dos sujeitos histórico-sociais como produtores da prática.

A superação dos limites e desafios para a objetivação de práticas de coordenação pedagógica que contribuam para a melhoria da qualidade da educação não depende de competências, características ou esforços individuais dos ocupantes da função de professor coordenador. Tais condições podem ter efeitos positivos em determinados contextos onde as condições específicas de determinadas escolas permitam, porém, estes efeitos são momentâneos e não transformam a realidade nem daquela unidade escolar e tampouco da rede, pois se limitam ao tempo de ocupação do indivíduo na função.

A almejada superação, como já provou a história, também não pode ser alcançada por meio de mudanças no âmbito normativo da função, de reformas educacionais ou tampouco por meio de prescrições ideais da prática de coordenação pedagógica ou do perfil do sujeito ocupante da função.

Em sendo o homem sujeito histórico-social que produz e reproduz a realidade por meio da objetivação de sua práxis, torna-se possível pensar a existência, na categoria alternativa, de espaços de resistência aos condicionantes conjunturais e estruturais da prática de coordenação pedagógica. Quanto maior o nível de consciência sobre o processo de objetivação da prática, maior a possibilidade de escolhas que desencadeiem práticas escolares transformadoras.

Se pensarmos na perspectiva de superação das práticas vigentes é possível abstrair as potencialidades da coordenação pedagógica na influência que o professor coordenador pode ter sobre as escolhas dos docentes na ininterrupta cadeia temporal de alternativas que se põem durante o processo de objetivação do trabalho pedagógico e, assim, favorecer as sínteses coletivas e a formação dos sujeitos no e pelo trabalho. São nos espaços coletivos de formação e discussão, já previstos na organização escolar na forma dos ATPCs, que o professor coordenador pode reforçar valores, objetivos e posicionamentos teóricos e promover as elaborações individuais e coletivas que vão ampliar o conhecimento do grupo sobre a realidade em que atuam. Neste espaço também é possível refletir sobre práticas objetivadas, revelando ou criando novos nexos causais, contribuindo para a ampliação do conhecimento sobre as próprias práticas de modo a contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

A partir da reflexão aqui exposta, parece-nos necessário pensar formas de desnaturalização do discurso das dificuldades, ou mesmo da impossibilidade, da objetivação de uma prática efetivamente pedagógica por parte do professor coordenador, fortemente presente no senso comum da escola e que obscurece a possibilidade de se pensar alternativas com vistas à transformação da realidade da escola.

Para além das reflexões desenvolvidas ao longo deste relato, a partir dos dados da prática escolar pesquisada e com fundamento nas categorias teóricas adotadas, cremos que este estudo agregou algumas contribuições complementares aos poucos estudos já realizados sobre o tema da coordenação pedagógica, especialmente aos estudos de Fernandes (2004 e 2008) e Almeida (2010 e 2013). Dentre aquelas contribuições destacamos a identificação dos principais desafios, limites e potencialidades da prática de coordenação pedagógica nas escolas de rede pública estadual de São Paulo.

Cremos, também, ter cumprido o objetivo de construir algum conhecimento sobre essa prática escolar a partir dos dados da realidade empírica, ponto de partida para qualquer reflexão que se proponha avançar no domínio teórico e que, assim, possa fazer avançar a prática. Não oferecemos conclusões porque cremos serem sempre provisórias e não construímos recomendações para a prática porque não acreditamos que ela possa ser modificada com orientações prescritivas. Ao contrário, cremos na importância e necessidade de os agentes produzirem os projetos político-pedagógicos das suas escolas levando em conta seu contexto específico, perspectiva que nos inspirou nas reflexões aqui desenvolvidas e que acreditamos aplicar-se integralmente à função coordenadora na escola pública.

Referências

ADRIÃO, Theresa. *Educação e produtividade:* a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A coordenação pedagógica no estado de São Paulo nas memórias dos que participaram de sua história. Em: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.* São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. Estilos de coordenação pedagógica na rede pública estadual paulista no período 1960-2010. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v.29, n.3, p.503-523, set/dez, 2013.

ANDRADE SILVA, Valéria. *A apropriação da Proposta Curricular do programa "São Paulo faz escola" pelos professores de Língua Portuguesa.* Dissertação (Mestrado), Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2010.

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. Em: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas Educacionais:* questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BERTUNES, Iva Evangelista Barreto. *A coordenação pedagógica e os delineamentos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, desde sua criação*. São Paulo, UNINOVE, 2008. (Dissertação de Mestrado).

BONAMINO, A. e SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa.* São Paulo, v. 38, n. 2, 2012.

CARDOSO, Fernando Henrique. Reforma do Estado. PEREIRA, Luis Carlos Bresser; SPINK, Peter (Org.). *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

CHIAVENATO, Idalberto. *Administração* – teoria, processo e prática. 3.ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2000.

CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de Educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação.* Rio de Janeiro, v.17, n. 49, 2012.

CORAGGIO, José Luis. As propostas do banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Em: WARDE, M.; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.* São Paulo: PUC-SP, Cortez/Ação Educativa, 1996.

DOMINGUES, Isaneide. *O Coordenador Pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.* Tese (Doutorado). USP, 2009.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. Em: SAVIANI, D. e DUARTE, N. (orgs.) *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

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). UNESP Araraquara, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas:* itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, M. J. S. *Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas.* Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

_____. *A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007).* Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

FONSECA, Marília. A gestão da Educação Básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? Em: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e FONSECA, Marília (org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico:* novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001.

GENTILI, Pablo e OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. Em: SADER, Emir (org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil:* Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.

LESSA, Sergio. Para compreender a ontologia de Lukács. Ijuí: Ed. Unijuí, 3ª ed., 2007.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa.* São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. Em: LOPES, A. C., DIAS, R. E. e ABREU, R. G. de (orgs.). *Discursos nas políticas de Currículo*. Rio de Janeiro: FAPERJ/QUARTET, 2011.

LUKÁCS, György. *O Trabalho*. Em: Per l´ontologia dell´essere sociale. Trad. de Alberto Scarponi. Roma: Editori Riuniti. Tradução livre para o português de Ivo Tonet. 1981.

MILITÃO, A. N. *O plano das orientações para a ação: a produção normativa-legal para a educação paulista (2004-2013).* Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Instituto Politécnico do Porto, Portugal, 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/AndreiaNunesMilitao_GT5_integral.pdf

PANIAGO, Cristina. Possibilidade Ontológica do Conhecimento. Em: Lessa, S. (org.). *Habermas e Lukács:* método, trabalho e objetividade. Maceió: EDUFAL, 1996.

PARO, Vitor Henrique. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *Administração escolar*: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

PAYNE, Charles M. *So much reform, so little change:* the persistence of failure in urban schools. 4.ed. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2011.

PAULA, Adelgício R. de. *Proposta curricular do estado de São Paulo: novos papéis ou continuísmo na prática escolar do professor coordenador?* Tese (Doutorado). UFSCar, 2012.

PINHEIRO, Maria Eveline. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. Em: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (org.). *Escola:* espaço do projeto político-pedagógico. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

PINTO, Umberto de Andrade. *Pedagogia e pedagogos escolares.* Tese (Doutorado). USP, 2006.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Marise N. *A Pedagogia das Competências:* autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RUSSO, Miguel H. Trabalho e administração da escola**:** desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógico. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v.27, n.3, p.495-519, set/dez, 2011.

_____. Trabalho e gestão na escola: especificidades do processo de produção pedagógico. *XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação.* ANPAE/UFRS, Porto Alegre, RS, 2007. (Cadernos ANPAE, n.4, 2007, CD-Rom - ISSN 1677-3802).

_____ e CARVALHO, Celso. *A política educacional do governo Serra.* Anais do IV Simpósio Internacional. Universidade Federal de Uberlândia, 2008. Disponível em http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC38.pdf

SAVIANI, D. Debates sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. Em: SAVIANI, D. e DUARTE, N. (orgs.) *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.* Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 2ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 2012.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis.* Tradução: María Encarnación Moya. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SÃO PAULO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo:* Língua Portuguesa. FINI, Maria Inês (coord.). São Paulo: SEE, 2008a.

SÃO PAULO (Estado). *Caderno do Gestor.* Gestão do currículo na escola. vol. 1. MURRIE, Zuleika de Felice. São Paulo: SEE, 2008 (b).

_____. *Currículo do Estado de São Paulo:* Linguagens, códigos e suas tecnologias. Coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2010.

SILVA JR. João dos Reis e FERRETTI, Celso João. *O institucional, a organização e a cultura da escola.* São Paulo: Xamã. 2004.

SILVA JR. João dos R. *Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. Cultura organizacional e projeto de mudança em escola pública. Campinas: Autores Associados, São Paulo: UMESP: ANPAE, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.* 7.ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. Em: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e FONSECA, Marília (org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico:* novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação:* a observação. Série Pesquisa, v. 5. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas.* 2ª ed. Madri: Morata, 2006.

Anexos

Anexo A – Roteiros de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES COORDENADORES

Informações gerais

- Qual a sua formação inicial? Formação na graduação (Curso e Ano de conclusão)
- Há quanto tempo trabalha na rede estadual paulista?
- Qual cargo ou função atual? Quais cargos já ocupou?
- Quanto tempo ocupa ou ocupou a função de Professor Coordenador?
- Já atuou como Professor Coordenador Pedagógico?

Questões

1. Qual o objetivo da coordenação pedagógica na escola? Segundo sua compreensão? Segundo a SEE-SP?

2. Quais as principais atribuições e expectativas da SEE-SP para o ocupante da função de Professor Coordenador?

3. Como e por quem você tem sido orientado para a realização do seu trabalho na escola?

4. Houve alguma mudança na prática que era desenvolvida pelo PCP com a criação da função de Professor Coordenador?

5. Qual o maior desafio para a realização do trabalho do Professor Coordenador na rede estadual paulista?

6. Quais as principais contribuições que o trabalho do Professor Coordenador poderia trazer para a escola? Como seria possível concretizá-las?

7. Qual a importância do projeto pedagógico para a orientação do trabalho pedagógico da escola?

8. Como ocorre a integração do trabalho do PC com os demais membros da equipe gestora?

9. Como ocorre a integração do trabalho do PC com os professores? Quais as atividades que promovem essa integração?

10. Qual a função das ATPCs para a realização do trabalho de coordenação?

11. Qual sua avaliação para os resultados do trabalho do CP?

12. Qual a contribuição efetiva da CP para a melhoria da qualidade de ensino? O que você entende como qualidade de ensino?

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES

Informações gerais

- Qual a sua formação inicial? Formação na graduação (Curso e Ano de conclusão)
- Há quanto tempo trabalha na rede estadual paulista?
- Qual cargo ou função atual? Quais cargos já ocupou?
- Já atuou como Professor Coordenador Pedagógico?

Questões

1. Quando você precisa tratar de questões relativas ao aprendizado dos alunos, quem você procura na escola? Por quê?

2. O Novo Currículo Oficial do Estado de SP tem trazido novas demandas para o seu trabalho? Se sim, quais?

3. Como e por quem você tem sido orientado para a execução do novo currículo em sala de aula?

4. Como e por quem você tem sido orientado para a utilização dos materiais pedagógicos que acompanham a execução do novo currículo?

5. Como e por quem você tem sido orientado para a realização do seu trabalho em sala de aula?

6. Na sua opinião, qual é o papel do Coordenador Pedagógico na escola?

7. Quais as principais fontes que você utiliza na elaboração do planejamento do seu trabalho?

8. Quais as principais atribuições e expectativas da SEE-SP para o ocupante da função de Professor Coordenador?

9. Qual a importância do trabalho do Professor Coordenador para o seu trabalho como professor?

10. Qual o maior desafio para a realização do trabalho do Professor Coordenador na rede estadual paulista?

11. Qual a importância do projeto pedagógico para o seu trabalho?

12. Qual a avaliação que você faz da atuação do CP na sua escola? Quais as principais contribuições que o CP dá para o funcionamento e melhoria do processo educativo?

ROTEIRO DE ENTREVISTA - DIRETORES

Informações gerais

- Qual a sua formação inicial? Formação na graduação (Curso e Ano de conclusão)
- Há quanto tempo trabalha na rede estadual paulista?
- Qual cargo ou função atual? Quais cargos já ocupou?
- Já atuou como Professor Coordenador Pedagógico?

Questões

1. Qual o objetivo da coordenação pedagógica na sua escola? Segundo a SEE? Segundo sua opinião?

2. Qual a importância do trabalho do Professor Coordenador para o seu trabalho como diretor?

3. Como ocorre na prática a integração do seu trabalho de Diretor com o trabalho do Professor Coordenador?

4. Quais as principais atribuições e expectativas da SEE-SP para o ocupante da função de Professor Coordenador?

5. Qual o maior desafio para a realização do trabalho do Professor Coordenador na rede estadual paulista?

6. Quais as principais mudanças, na prática, entre o trabalho do antigo Professor Coordenador Pedagógico e do atual Professor Coordenador?

7. Quais as principais contribuições que o trabalho do Professor Coordenador poderia trazer para a escola? Como seria possível concretizá-las?

8. Qual a importância do projeto pedagógico para a orientação do trabalho pedagógico da escola?

Anexo B – Transcrições das entrevistas

ENTREVISTA COM A PROFESSORA COORDENADORA - PC

Informações gerais

P: Qual a sua formação inicial, tempo na rede estadual paulista, cargo, tempo que ocupa a função de Professor Coordenador?

F: Eu sou formada em Letras - Português Inglês com especialização na PUC em Práticas Reflexivas da Língua Inglesa. Estou na rede desde 1984, eu sou OFA, PEB II de Português e Inglês, agora no momento eu estou ocupando essa função de Coordenadora pela primeira vez, antes só trabalhei em sala de aula.

Questões

P: Segundo a sua compreensão, qual o objetivo da coordenação pedagógica na escola?

F: O objetivo da função do Professor Coordenador na escola ele simplesmente não é cumprido porque ele é desviado, ele tem que cuidar da parte pedagógica e ele acaba cuidando da parte, por exemplo, de disciplina de aluno. Nesta escola principalmente, o coordenador faz papel de inspetor, ele corre atrás de problemas de indisciplina de alunos e o pedagógico mesmo vai ficando. Na realidade eu não sei nem te dizer mesmo porque esse cargo se na maioria das escolas desvia a função.

P: E qual seria o objetivo da coordenação pedagógica na escola segundo a Secretaria?

F: É a formação do professor, é a parte pedagógica, de melhoria dos alunos, ver onde é que está o foco do problema do aprendizado do aluno e isso não tem como fazer.

P: Quais as principais atribuições e expectativas da SEE-SP para o ocupante da função de Professor Coordenador?

F: Para te falar exatamente, eu tinha que ver lá. Eu não lembro, é tanta coisa que eu tinha que pegar lá para te falar detalhadamente.

P: Mas o que te vem assim de memória?

F: É a formação, a parte pedagógica, cuidar da aprendizagem do aluno, recuperação de nota, problema de falta. É nesse sentido.

P: Como e por quem você tem sido orientado para a realização do seu trabalho na escola?

F: Eu vou pelo o que eu vejo os outros fazerem, na medida do possível. Pelo que eu vivenciei de ATPCs na outra escola eu aplico aqui, mas eu não tive uma orientação de ninguém. Eu vou pelo bom senso.

P: Você não tem recebido nenhum tipo de orientação da Secretaria?

F: A gente vai lá na Diretoria de Ensino para ter orientação, por exemplo, do Conselho de Classe porque vai ter o Conselho Final. A Secretaria de Educação não quer aluno reprovado, ela quer que passe todo mundo. Essa é uma das orientações que eu recebi e que a gente não concorda, mas vem de cima, é mandado e você tem que fazer. Ensinar como fazer o Conselho de Classe final, não precisa ensinar, porque é o sistema que toda escola tem, é aquele, o aluno que tem rendimento, tem presença vai passar de ano, quem não tem vai ser reprovado. Mas não é isso, a Secretaria quer que aprove um aluno que tem uma nota azul. Ela não quer aluno reprovado.

P: E por que você acha que veio essa orientação?

F: É porque o aluno sai caro pro Estado. O Estado não quer gastar, essa é a pura e dura e crua realidade.

P: Então a sua prática tem sido mais orientada pelas experiências anteriores que você teve com os Professores Coordenadores nas escolas que você trabalhou?

F: Sim, e também pelo meu curso na PUC. Ele me ajudou bastante, então eu tenho condições de analisar a situação.

P: Em 2008 foi criada a função de Professor Coordenador que anteriormente era de Professor Coordenador Pedagógico. Houve alguma mudança na prática que era desenvolvida pelo PCP para a do PC?

F: Eu acho que a mudança ficou na nomenclatura somente porque por mais que o professor queira fazer como manda o figurino, ele não consegue. Não mudou nada. Lá no Caetano eu até via a Coordenadora tentando fazer a parte dela pedagógica, mas não tem jeito, ela vai lá tirar aluno da sala que tá dando problema para o professor. Essa função seria mais da direção, mas a direção não faz. A direção deixa mesmo pra coordenação.

P: E qual a parte pedagógica que você via aquela Coordenadora fazendo?

F: Sinceramente falando, muito pouco. Às vezes ela convidava alguém para fazer uma palestra, uma dinâmica, era o que eu via. Algum passeio, divulgar algum teatro, algum passeio cultural.

P: E quais contribuições o trabalho do Professor Coordenador poderia trazer para a escola? Como seria possível ele realmente fazer esse trabalho pedagógico?

F: Se ele conseguisse fazer realmente o trabalho da coordenação, deixa eu ver como eu vou te falar, trabalhar naquela parte da formação, de ver os problemas dos alunos com defasagem de conteúdo, com problemas de falta, então traria sim uma grande contribuição para a escola. Trabalhar as questões do SARESP que a Secretaria pede, orientar os professores que seria melhor fazer isso e não aquilo e trabalhar em conjunto com todos.

P: E quais seriam os ganhos para a escola?

F: Para a escola seria a aprendizagem do aluno, a melhoria da qualidade do ensino e assim por diante.

P: E como seria possível colocar isso em prática?

F: É difícil, trabalhar com professor é realmente difícil. Uns querem, outros não estão nem aí pra nada. Outros só estão ali para esquentar a cadeira e todo mundo sabe.

P: E quais seriam as funções que o Professor Coordenador deveria desempenhar se ele não fosse desviado de suas funções como você comentou no início?

F: Primeiramente, eu insisto na formação, porque é o que eles dizem. Mas muitos professores falam que eles já são formados, professor que tem a mente antiga. E cuidar da parte do aluno para a melhoria do aprendizado dele. Ver onde o aluno está com problemas e como poder ajudar. O aluno que tá dando problema que já passou do limite, chamar os pais, conversar com aluno, conscientizar o aluno, mas tudo em função da melhoria do aprendizado dele e não da indisciplina.

P: Então a questão da indisciplina tem desviado o foco do pedagógico?

F: E vai continuar assim. Não vai ter como. Por exemplo, aqui eu pedi para o diretor ver um mediador de conflito. Isso seria legal se tivesse em todas as escolas, independente do número de alunos, mas falaram que o número de alunos aqui não comporta. Daí sobra pra quem? Para o Coordenador.

P: Qual a importância do projeto pedagógico para a orientação do trabalho pedagógico da escola?

F: A partir deste projeto a escola vai ter um objetivo, ele vai ajudar que esse objetivo seja cumprido, por exemplo, formar um aluno crítico e ir atrás do que precisa para formar esse aluno crítico. Ajudar a concretizar o projeto e não ficar só no papel, mas é difícil porque precisa de um trabalho em conjunto, de um comprometimento e um envolvimento de todos.

P: Como a sua entrada aqui é recente, você não participou da elaboração do projeto pedagógico desta escola?

F: Não, o projeto está lá para ser revisto. Ele já existe, ele tem que ser revisto, ele tem que ser atualizado. Eu tentei fazer isso e eu não consegui porque o Supervisor quer que seja feito e o Diretor não. Agora está lá parado.

P: E você tem planos para trabalhar com ele no próximo ano?

F: No próximo ano eu pretendo sim, se eu continuar aqui. E tiver uma direção comprometida, porque com os professores eu acho que eu posso contar. Mas precisa ter um diretor e uma vice-diretora comprometidos com os objetivos da escola, se não tiver eu não fico. Já deixei isso bem claro para o diretor.

P: Como ocorre a integração do trabalho do PC com os demais membros da equipe gestora?

F: Tem algumas divergências porque eu estou muito ansiosa querendo ver as coisas acontecerem e não vejo o mesmo comprometimento.

P: Vocês tem tido reuniões? Ou algum trabalho sistematizado?

F: Não, não. Tudo que eu quero colocar em prática... Porque as pessoas acham que não vão ficar no ano que vem, acham que não tem que se preocupar, que o ano já está perdido e querem deixar tudo para o ano que vem. Quer dizer, eu cheguei com muita sede ao pote e ficou por isso mesmo.

P: Como ocorre a integração do trabalho do PC com os professores? Quais as atividades que promovem essa integração?

F: Somente nas ATPCs e ultimamente a gente não tem nem feito. No último mês a gente praticamente não teve ATPCs. Acaba sendo mais informação mesmo, não dá pra fazer uma interação legal. Passo as informações que vem da diretoria de ensino, curso daquilo, reunião daquilo e assim vai.

P: E por que isso tem ocorrido? O quê tem atrapalhado a realização das ATPCs?

F: Simplesmente eu fico no pátio cuidando de aluno. De manhã quando eu chego, chego a ficar até as 9h no pátio.

P: Está faltando inspetor de aluno? Já foi solicitado o preenchimento da vaga à secretaria?

F: Sim, e como está chegando o final do ano eles não aparecem mesmo. Isto é fato. Temos vagas para dois funcionários, mas por causa da fama da escola ninguém vem. Esse é um grande problema aí também para o próximo ano.

P: Qual a importância das ATPC para a realização do trabalho de coordenação pedagógica?

F: Eu acho que se ela realmente for feita do jeito que tem que ser feita, eu acho que é tudo. Para que se tenha um bom trabalho, um momento de reflexão, leitura de textos pedagógicos, a troca de informação com os colegas. Eu acho que vai ser um todo, em cima de alguma reflexão, para a melhoria do que se pretende na escola. Se eu continuar aqui no ano que vem e houver condições, eu vou fazer esse trabalho de reunir os professores, ver o que nós queremos para aquele ano, que tipo de projeto nós vamos trabalhar, se vai ter projeto, se realmente vai acontecer aquilo ou se vai ficar só no blá-blá-blá, que é o que acaba acontecendo.

P: Na sua experiência como professora com os coordenadores que você trabalhou e nos quais você se baseia para sua prática, eles costumavam acompanhar os planos de ensino e os planos de aula? Observação de aula

F: Não, não dá. Impossível, pelo menos onde eu vi. Um coordenador para tomar conta de 24 salas de aula...

P: Observação de aula...

F: Imagina, nada. Absolutamente nada. Tem professor que não gosta porque vai tirar a liberdade do professor. Eu não concordo muito não [com observar aulas], mas se a escola tiver isso como objetivo, eu até acho válido, mas eu não gostaria de fazer isso e nem que viessem na minha aula.

P: Qual sua avaliação para os resultados do trabalho do CP?

F: O quê que eu vou te dizer? Eu acho que é difícil. Ele faz o trabalho da vice-direção, o trabalho mesmo dele, ele não faz.

P: Qual a contribuição efetiva da CP para a melhoria da qualidade de ensino? O que você entende como qualidade de ensino?

F: É fazer um acompanhamento através dos projetos. Eu acho que seria uma boa ver o desenvolvimento dos projetos, ver se o professor está precisando de alguma coisa para desenvolver aquele projeto. Tentar, se o professor falar que um aluno tal precisa de um acompanhamento, uma recuperação, ajuda de um professor, por exemplo, na parte de Português. Encaminhar o aluno para um projeto de recuperação, assim por esse caminho.

P: O que você entende como qualidade de ensino?

F: Qualidade de ensino... Como é que eu posso te falar isso? [pausa]. Primeiro lugar, comprometimento de todos no objetivo do projeto *coletivo* pedagógico da escola. Ver o que eles querem, o objetivo, e ajudar na concretização do objetivo. Isso daí ajudaria como um todo na melhoria da qualidade de ensino.

P: Quais foram as orientações da secretaria para a realização do SARESP este ano?

F: As orientações foram legais, teve lá uma palestra, uma oficina digamos assim. Eles passaram um vídeo, eles pediram para que os professores trabalhassem textos do cotidiano do aluno, ou seja, os gêneros textuais. Aquele texto que circula na vida do aluno o tempo todo e que é o que é cobrado no SARESP. Eu achei legal, achei válido, inclusive nós fizemos isso aqui e segundo a professora que aplicou bastante, os alunos gostaram porque aquele tipo de texto é o texto que faz parte do cotidiano do aluno, então fica fácil pra ele.

P: E orientações quanto ao desempenho da escola no IDESP?

F: Isso daí nós analisamos no terceiro bimestre. Nós pegamos os resultados dos dois últimos anos e comparamos, teve uma melhora. E o comprometimento foi que nós iríamos trabalhar em cima das questões do SARESP. Mas por conta da falta de professor ficou difícil fazer alguma coisa aqui. Agora no finalzinho até que nós conseguimos alguma coisa. Eu tenho até esperança de que melhore um pouquinho o resultado da escola.

P: E qual a importância do resultado da escola?

F: Porque ela está entre as piores, se aumentar um número para nós já é muito bom, quer dizer que houve uma melhoria na qualidade e eu acho que vai ter. Um número ou dois pode ser até...

P: Mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

F: Acho que eu já falei tudo. Professor coordenador não faz a função dele, não tem como. Dificilmente ele vai fazer.

ENTREVISTA COM O DIRETOR

Informações gerais

P: Qual a sua formação inicial, tempo na rede estadual paulista, cargo, tempo que ocupa a função de Diretor?

C: Eu sou professor de Matemática com a Pedagogia. Estou há 22 anos, atuei como professor, já trabalhei como assistente técnico da diretoria, como coordenador, como vice-diretor e diretor. Então, eu já passei em todas essas áreas.

P: E como foi a sua experiência como Professor Coordenador Pedagógico?

C: Na época era bom, hoje nem tanto.

Questões

P: Qual o objetivo da coordenação pedagógica na sua escola? Segundo sua opinião?

C: Hoje a coordenação está mais burocrática que propriamente pedagógica. Deveria ser muito mais pedagógico, mas os empecilhos dentro da escola são muito grandes.

P: E as expectativas da SEE-SP para o ocupante da função de Professor Coordenador?

C: Eu acho que falta rumo na situação da SEE. Eles não têm um rumo muito coerente sobre a situação. Existe a determinação do que é a função, mas a preparação do coordenador e a cobrança do coordenador não são muito claras.

P: Então as orientações que os Coordenadores têm recebido na SEE, na sua opinião...

C: Olha, tem [orientação] dentro da situação da coisa, mas eu ainda acho que deixa a desejar até pelo lado de quem está dando essas capacitações. A informação correta para chegar ao coordenador sobre o que ele deve atuar e como deve atuar, eu vejo muitas falhas nas oficinas pedagógicas das diretorias que não têm assim claro o que eles vão realmente fazer. Eles fazem muitas coisas, mas nem sempre isso que eles fazem é a coisa correta ou como deveria ser. Eles tem uma realidade da SEE e não a realidade das escolas. Sem falar que cada escola é um caso.

P: Então na sua opinião, a visão que a SEE tem de fora é muito longe da realidade da escola?

C: Ainda está muito longe entre a SEE e a escola, não que eles tenham uma visão [longe da realidade], o trabalho entre os dois é longe. Os canais de comunicação têm muitas passagens pelo meio que acaba não se chegando a uma conclusão. Sem falar que cada governo que entra tem uma filosofia diferente. Cada mudança na secretaria, muda todo o rumo do pensamento

do que deve-se fazer. Uma hora vem com caderno, outra hora vem com capacitação dentro de uma área, outra hora simplesmente você manda o material e [o professor] que se vire. Cada um trabalha uma coisa. A secretaria de hoje a gente não sabe muito até agora, estamos quase com dois anos esse governo, e claro, claro do que eles querem, eu não tenho. É bem por aí, pontuais, pontuais. Mas qual é o princípio de trabalho real da coisa ainda a gente não sabe.

P: Qual a importância do trabalho do Professor Coordenador para o seu trabalho como diretor?

C: Ele é muito essencial, porque apesar de não fazer, é quem faz a ponte entre a área pedagógica, entre os professores, é ele que tem coisa [acesso?], principalmente porque o diretor, por mais que queira não age tanto no pedagógico como deveria. Ele age, apesar de a filosofia ser que o diretor seja mais pedagógico do que administrativo, o diretor ainda é muito administrativo.

P: E por que você acha que o Coordenador não consegue fazer essa ponte?

C: Olha, vem a situação assim, hoje o coordenador que está entrando como coordenador, muitos são novos. Os novos ainda não tem a experiência, então eles têm que ser preparados para isso. Muitas vezes eles caem de paraquedas dentro da escola. O meu caso aqui, o meu coordenador aqui veio no meio do ano, nunca trabalhou. Vai ter que aprender muito antes de poder agir e nem sempre eles estão a fim de aprender. Não estou dizendo que seja o meu caso, mas muitos vão para a coordenação para sair da sala de aula, então muitos vão ser coordenadores sem saber o que é ser um coordenador. Eles têm uma perspectiva de uma coisa e quando vão ver exatamente não é bem isso que acontece. E também vai da direção, do que a direção cobra de cada coordenador, do quê que ela quer. Se ela quer ele para ser mais um para cuidar da disciplina ou ser mais um para cuidar do pedagógico, que deveria ser o correto, e nem sempre isso. Como você não tem uma coisa clara, eles não tem uma autonomia direito sobre a situação, quantos não passam pela situação de fazer o que o diretor quer e não o que a secretaria manda.

P: Qual o maior desafio para a realização do trabalho do Professor Coordenador na rede estadual paulista?

C: Mudar toda a estrutura, todo o pensamento da SEE. Para nós trabalharmos com outros tipos de recursos, outro tipo de situação. Nós estamos em uma encruzilhada, a educação em si hoje está em uma encruzilhada. Nós não temos mais ânimo para o trabalho, não ponho nem mais a situação salarial, tá? Hoje você não tem mais incentivo, pra muitos professores, porque a disciplina é ruim, o local de trabalho é ruim, o horário de trabalho é ruim, então, tudo isso

deixa a desejar. É o pedagógico que sai perdendo, porque no demais as pessoas vão se adaptando e o pedagógico vai ficando pra trás. Veja a realidade dessa escola aqui, ela foi maltratada, foi mal... Você tem uma quantidade de alunos grande que vem pra escola por vir e não para aprender e você tem que mudar a filosofia e isso não é de um dia para o outro, são anos pra mudar. É complicado, o pedagógico tem que vir acompanhado de outras coisas.

P: Como ocorre na prática a integração do seu trabalho de Diretor com o trabalho do Professor Coordenador?

C: Olha, aqui é assim, eu deixo o coordenador trabalhar, eu deixo ele e dentro do que ele precisa eu vou acompanhando, dando orientação, dando retaguarda, mas eu deixo liberdade para trabalhar, vendo, acompanhando. Todos os lugares que eu trabalhei com a coordenação, com o pessoal da coordenação eu sempre tive um bom relacionamento. Eu acho que também tem que ser isso, porque o coordenador tem que ser uma pessoa de confiança do diretor se não ele não segue as regras do diretor. Querendo ou não querendo somos nós que vamos, sem fugir do que manda a lei e as diretrizes da SEE, tem que ser o diretor quem vai orientar. Muitos conseguem já ir sozinhos pela experiência quando eles são inexperientes, estão começando a gente tem que coisa [orientar]... Não pode ter é atrito dentro dessa situação.

P: Quais as principais atribuições e expectativas da SEE-SP para o ocupante da função de Professor Coordenador?

C: É isso que tá aí. Existe uma [resolução sobre] os procedimentos que são do cargo de coordenador. Só que o que está acontecendo hoje na secretaria é exatamente isso, não existe a política clara desse gover..., dessa gestão propriamente dita, sobre qual é o papel que o coordenador vai ter dentro dessa função. Tem algumas que a gente sabe que é aquilo que vem [da SEE], por exemplo, ele tem que procurar manter que o professor siga o SARESP, aquelas situações de avaliação, preparar para aquilo, orientar para aquilo, mas não é só isso. Eu acho que tem que vir uma política de como você vai trabalhar o ano todo, porque todas essas avaliações que vem nessas situações, para mim, é consequência. Ah, o professor tem que usar os cadernos dos alunos, para mim é relativo, se o professor der o conteúdo dele, dentro daquilo que está na proposta do Estado, e aquilo dê resultado e não precise usar o caderno, ótimo. E a gente vê que isso vem dando resultado, pra quê que a eu vou usar uma coisa que não há necessidade. Então há outros, não sei, talvez para outros professores precise o caderno porque ele não tem o rumo. E o papel difícil do coordenador hoje é exatamente ele saber integrar com todas as áreas, que não é da área dele. Então, por exemplo, a gente que é da direção e coisa [coordenação] tem que trabalhar com professor de português, matemática, blá-

blá-blá e coisa, então o coordenador tem que saber trabalhar com isso. E diretrizes para como ele vai trabalhar com todas essas áreas é uma coisa que eu não vejo. Ninguém levanta da situação como o professor, porque o professor coordenador é um professor que tem uma formação, qual a formação dele? Deve ser Português, matemática, história, etc., dentro da área ele conhece bem, e as outras que não é da área de formação dele? Como que ele vai cobrar desse professor se ele está trabalhando conteúdo e as coisas, então ele tem que ser preparado para poder interpretar todas essas outras áreas. Se ele não for preparado para isso, como é que ele vai saber se o professor está trabalhando o que manda ou o que não manda.

P: E como ele poderia ser preparado?
C: Então, é isso que a secretaria não tem uma regra. Eu acho que isso, eu não sei, eu também, até eu deveria ser preparado com as diretrizes claras de como vai se trabalhar. Então esse pra mim é o erro da SEE, das oficinas da secretaria e tudo mais.

P: Então você acha que as oficinas e as orientações da SEE acabam sendo muito pontuais e não te dá uma visão...
C: Do todo exatamente e coisa [tudo mais].

P: Quais as principais mudanças, em relação as orientações da SEE para o trabalho do antigo Professor Coordenador Pedagógico e do atual Professor Coordenador?
C: Foi muita mudança, não. De vez em quando vem algumas diretrizes, mas a função de coordenador não mudou não...

P: E na prática?
C: Não evoluiu, muito pelo contrário. Muita coisa regrediu, já se tinha muito mais coisa lá atrás, muito mais clara porque era..., você não tinha tanta cobrança divergente da coisa e era mais fácil. Hoje não, hoje eu acho que se cobra muito burocrático do coordenador, muita pesquisa, muito relatório, muita coisa e na realidade esses relatórios a gente não vê o retorno deles lá [SEE]. Talvez o coordenador consiga até trabalhar um ou outro, por que cada caso é um caso, cada escola, cada um vai trabalhar. Mas eu não vejo o retorno de muito relatório. Se trabalha muito por número e na realidade não se trabalha com o conteúdo de cada situação, de cada coisa. É preocupação com número e não com a qualidade. Eu não vejo qualidade, eu vejo número. Os números estão indo bem, eles acham que é qualidade. Não, nem sempre isso é verdadeiro.

P: Na sua opinião os indicadores numéricos que o governo usa não representam diretamente a qualidade da escola...

C: Não porque cada escola tem uma realidade diferente. Apesar deles usarem número de coisas diferentes, partindo de um número, cada ano que passa a escola é uma coisa. Eu posso receber alunos esse ano que tiveram sorte de receber uma preparação boa e o ano que vem os que eu recebo tiveram uma defasagem por n motivos, ou tiveram falta de professor ou de mudanças constantes daqueles professores e eles se perderam dentro de uma situação. Eu pego, por exemplo, uma quinta série, eu posso receber alunos de uma quinta série que vieram de uma sequência de trabalho com professores constantes, todo dentro de uma situação que não houve faltas, os professores trabalharam, tinham interesse, esse tipo de coisa. E de repente eu posso pegar uma quarta e virou quinta série para mim e que vieram em vários anos mudando de professores, sem continuidade, sem coisa, mas chegaram aqui, de um ano pro outro isso acontece. Então, a realidade da escola vai ser outra. Eu posso subir, como eu posso descer na minha avaliação. Os professores vão ter uma outra dificuldade, um outro trabalho para ser com esses alunos. Eu posso estar numa ascensão, mas a série que está sendo avaliada também ainda não é a série que conseguiu evoluir. Para ter um resultado de coiso, você tem que avaliar todos. Não sexta série, depois oitava, depois primeiro ano, depois terceiro ano. É quem nem fazer avaliação do Estado com o terceiro ano do ensino médio, isso é vergonhoso. O aluno de terceiro ano não tem uma consciência, se aquilo não tem validade nenhuma para ele propriamente, para quê ele vai perder tempo respondendo uma prova. Alguns usam aquilo como preparação de outras provas, outros... É feito no final do ano, o aluno já está esgotado, o aluno não quer saber de mais nada, ele já quer mais é terminar aquele ciclo da vida dele, como que ele vai fazer uma avaliação que não vale nada para ele. Vale pra escola? Tudo também vai depender do ambiente que você teve dentro dessa escola.

P: E desempenho do aluno na prova, avalia o trabalho do professor?

C: Não obrigatoriamente. Para mim, não porque o aluno, por exemplo, pode ser um bom aluno, mas aquilo que está sendo questionado para ele naquele momento não..., como se diz, dá um branco naquele momento, né? Eu fui uma pessoa na minha vida, por exemplo, em certa época na faculdade, eu era excelente aluno daquela matéria, mas quando eu ia fazer prova era um constante branco. Eu sabia que sabia aquilo, mas na hora de por no papel, na hora de responder bloqueava tudo e não consegui responder nada. Isso quer dizer que de repente até com uma questão de múltipla escolha, o aluno pode ser um..., ele não sabe, mas ele, era o dia de sorte dele e... Ou mesmo o que caiu ali era justamente aquilo que ele acha e sem querer ter uma resposta correta. Prova não pode ser de coisa [múltipla escolha], eu acho que para ter avaliação tem que se ter avaliação constante e não um único instrumento. O governo prega

uma coisa e faz outra. Ele prega na sua avaliação anual do aluno que você tem que fazer uma avaliação constante, progressiva. Aí para ver o resultado de desempenho da escola você faz um único instrumento de avaliação, quer dizer, ele mesmo vai contra aquilo que ele prega durante a situação. Essa prova tem que ter alguma validade para o aluno, para que ele também interprete isso como uma coisa [importante]. Para ter um prêmio, alguma coisa. Ninguém faz nada de graça. Todo mundo quer fazer alguma coisa tendo algum lucro na vida, ou pessoal, ou financeiro. Agora fazer por fazer, ninguém vai ter incentivo pra isso.

P: Quais as principais contribuições que o trabalho do Professor Coordenador poderia trazer para a escola? Como seria possível concretizá-las?

C: Acho que as contribuições seria a proposta que sempre se teve, o coordenador coordenar esse trabalho para que as diretrizes fossem seguidas, dar uma melhorada no estudo, uma continuidade, fazer a ligação entre o diretor e os professores, entre o meio da coisa. Mas eu não sei se isso está sendo alcançado. Não vejo como seria possível [concretizar esse trabalho]. No momento eu não sei te dizer. Teria que ser parado, pensado com várias pessoas, levantar, tentar fazer uma coisa... É difícil pra você daqui parar para pensar em uma coisa que a gente sabe que é difícil colocar em prática. Porque essas coisas vêm de cima para baixo, não tem como ser outra coisa. Mas [a gente] poderia ter sido escutado. Isso mesmo que você faz, nessas entrevistas, escutar, tentar ver..., mas esbarra na política. Infelizmente a Educação é política. Esbarra na situação do que as pessoas querem, no governamental, a coisa é bem clara. A gente sabe que hoje tem que mudar o pensamento da família para que a criança venha estudar. Não adianta a gente falar que tem aí escola pra todo mundo e tá ótimo. A escola pra todo mundo é maravilhosa, desde que todos queiram a escola. Não adianta você falar que é pra todo mundo, mas eu como pai não me interesso em mandar meu filho pra escola, eu mando meu filho pra escola porque eu sou obrigado. A lei obriga que se eu tenho um filho eu tenho que mandá-lo pra escola. Eu não posso deixa-lo em casa e tentar educa-lo porque a lei não permite. Só que eu tenho que ter consciência que o meu filho vai pra escola pra aprender e ter um futuro de alguma coisa. Mas isso o pai não está preocupado. O pai tá preocupado em ganhar dinheiro pra sustentar a família. Se o filho dele vai aprender ou não, ele vai cobrar depois. No momento não, no momento é ter onde colocar o filho no momento em que ele está trabalhando. Se ele não tiver onde colocar, ele vai ter que pagar uma babá, ter alguém pra cuidar do filho dele. Porque não é só pai, né? Quando eu digo pai, é pai e mãe, os dois saem pra trabalhar. Quando tem pai e mãe, né? Porque hoje eu costumo dizer que nós temos uma boa parte das nossas crianças, órfãos de pais vivos. Eles são criados pela tia, pelo vô, pela

empregada, porque a maioria não tem pai cuidando. Cuida no fim de semana. Então é complicado demais a situação. Não adianta ter coordenador e tudo mais, a criança não vem pra escola pra aprender, vem pra comer, pra ter onde ficar. Você pega uma criança, como muitos que eu sei aqui nessa escola, eles moram lá em Pirituba e o pai trabalha aqui do lado, a criança sai sete horas da manhã junto com o pai, fica aí não sei aonde, muitas vezes numa meia creche ou fica com ele no local se serviço, quando chega uma hora vem pra escola pra depois o pai vir pegar, você acha que uma criança que não vai ter onde se divertir, não vai ter o que fazer, muitas vezes tem que ficar quieta num lugar, tem que não sei o quê, quando ela chega na escola, a escola vai ser o local de diversão dela, não de estudo. Ele não quer estudar, de jeito nenhum, ele quer é usar os companheiros pra se divertir, o que ele não tem fora desse período. Então a escola não vai ser nunca o local de estudo.

P: Qual a importância do projeto pedagógico para a orientação do trabalho pedagógico da escola?

C: Olha, o projeto político pedagógico da escola é mais um documento do que propriamente algo para ser trabalhado. Não... A política é o que vem da secretaria, do modo que ela vem. E fazer projeto político pedagógico é muito bonito pra você colocar no papel, na prática ele não funciona absolutamente em nada. Eu não dou importância nenhuma pro projeto, pro documento do projeto pedagógico da escola. Você tem sim dentro daquilo que você vai evoluindo dentro da escola. É bonito você fazer uma coisa pra quatro anos e que o ano que vem a secretaria muda sua política e você tem que implantar uma coisa completamente diferente e aquilo que você pôs lá de proposta não ser mais nem nada, mas ele [ppp] está lá. Então, a proposta pra mim deve ser uma coisa que você vai sentar com os seus pais na escola e ver o que nós vamos fazer pra escola. Vamos incentivar a qualidade, vamos procurar melhorar a condição de trabalho, o prédio ter condição de trabalho, as políticas da secretaria quais são no momento que dá pra ser implantada, vamos implantá-las, né?

P: E quais os espaços ou momentos em que é possível se fazer isso na escola?

C: Isso são os planejamentos quando dá pra fazer no começo do ano, o replanejamento na metade. E os HTPCs que tem que ser aproveitados dentro da coisa. E o trabalho que você tem que fazer diariamente, porque se você não tiver o corpo docente do seu lado para trabalhar, não projeto nenhum que funcione.

P: Aqui as ATPCs são divididas em três momentos durante a semana. Falta um momento em que se possa reunir todos num mesmo momento?

C: Eu sou da opinião que o HTPC não deveria ser semanal. Você deveria ter um HTPC uma vez a cada quinze dias, uma vez por mês. Que fosse num sábado, como querem [na SEE] que a gente trabalhe de sábado, ou mesmo durante a semana, que fosse dividido em uma ou duas turmas, mas que fosse uma proposta de trabalho geral e por área, e que parasse todo mundo só pra isso. Essa história de fazer HTPC três vezes, duas vezes durante a semana, uma hora ou duas horas, isso não resolve. Se discute o momento, muitas vezes se discute o problema da escola naquele momento e não se trabalha a proposta toda da situação. Muitas vezes você não tem assunto para trabalhar no HTPC. Tem que ter pauta, mas naquele momento ninguém está nem preparado para aquela história, o coordenador faz uma pauta meia hora antes porque ele passou a semana inteira na diretoria recebendo outro tipo de capacitação. Às vezes ele nem pode dar [o HTPC] porque ele está convocado para alguma outra coisa. Então, eu acho que tem que ser uma coisa mais bem preparada e em um período maior. Não tem a necessidade de ser todo dia. Tem que ter esse espaço, mas não dessa forma aí, obrigatório, o cara tem que fazer três horas, no fim um faz uma hora aqui o outro faz uma hora lá e acaba não coisa... Para mim a questão dessas duas, três horas é uma questão financeira. Tem que ter pra dizer que paga e pra dizer que acontece, mas o real dele não sei se acontece.

ENTREVISTA COM O EX-PROFESSOR COORDENADOR - ex-PC

Informações gerais

P: Qual a sua formação inicial, tempo na rede estadual paulista, cargo, cargos que já ocupou?

R: Eu sou Engenheiro agrônomo formado pela ESAQ-USP, depois eu fiz Matemática no Oswaldo Cruz, especialização no Mackenzie em Matemática e agora eu faço UNESP Pedagogia. Estou na rede desde 1999 e como professor coordenador desde 2002 nesta unidade, dez anos de coordenador.

Questões

P: Segundo a sua compreensão, qual o objetivo da coordenação pedagógica na escola?

R: Tem o objetivo real e o objetivo legal. O objetivo legal seria dar esse apoio para o professor nas ações para a melhoria da aprendizagem do aluno. Agora o real, o professor coordenador ele é um faz tudo na escola. Então ele tem múltiplas funções, eu na coordenação vi que eu atuei em muitas áreas que não eram as minhas. [Por exemplo,] inspetor de aluno, direção, vice-direção, coordenação mesmo. Porque minha função seria assistir aula, ir atrás de material para professor, só que a gente não consegue por que você vai fazer outras coisas que não compete ao coordenador, mas [que] torna o ambiente mais fácil para ser trabalhado. Então, acho que o coordenador é um elo de ligação entre os professores, alunos e direção. É ele quem vai dar esse equilíbrio na escola, ele é uma peça fundamental aqui dentro e em qualquer unidade escolar.

P: Quais as principais atribuições e expectativas da SEE-SP para o ocupante da função de Professor Coordenador?

R: A questão da aplicação do currículo oficial do estado de São Paulo. Eles querem que cumpra-se com o currículo e aí o coordenador tem que fazer esse papel. Só que aí eles também vêm com n projetos que o coordenador tem que cumprir, que a própria secretaria manda. Então, assim fica um papel muito atribulado do coordenador, às vezes por isso que muitos coordenadores não ficam na coordenação, eu lembro que eu era um dos mais velhos esse ano no começo do ano enquanto eu estava. Nas reuniões, tinha meia dúzia de coordenadores que eram antigos, o restante tudo novo. Sempre mudava, de dois, três meses tinha gente nova. Então é assim, eles acham que sair da sala de aula, vou ser coordenador para sair da sala de aula. Se for esse o pensamento do professor, quando ele chega na coordenação, acaba desistindo mesmo. Porque você tem tantas funções além do que você imagina que

acaba desistindo mesmo. Mas a secretaria é aplicação do currículo e dar esse apoio para o professor.

P: Como você era orientado para a realização do seu trabalho na escola?
R: De 15 em 15 dias nós tínhamos reuniões na diretoria de ensino e lá era orientado. Tinha todas essa orientações quanto à questão do currículo, SARESP, avaliações externas, avaliações internas que a gente tinha que fazer. Eu na época quando eu tinha autonomia, eu fazia provão na escola, então eu tinha uma avaliação interna, nas reuniões com os professores a gente fazia a análise das avaliações externas comparadas com as internas. O levantamento das notas, a gente fazia e via o porquê que determinada área o aluno... então, qual a facilidade ou dificuldade do aluno por área.

P: Com a mudança da função de Professor Coordenador Pedagógico para Professor Coordenador em 2008, houve alguma mudança, na prática, no seu trabalho?
R: Não, houve todas essas denominações aí, só que na prática continuou a mesma coisa. Não teve diferença nenhuma, tanto nas reuniões quanto... Eu como eu estava nessa fase, a função continuou a mesma.

P: Você chegou a fazer aquela prova de credenciamento?
R: Sim, eu fazia todo ano a prova, tinha que fazer e depois tinha que passar por entrevista. Depois de 2008, você tinha que passar por uma entrevista, além da prova, você tinha que fazer o projeto, apresentar na escola e fazer a entrevista com o supervisor de ensino e o diretor para ser aprovado para o cargo, a função perdão que não é cargo, a função de professor coordenador.

P: Qual o maior desafio para a realização do trabalho do Professor Coordenador na rede estadual paulista?
R: É que a gestão realmente, gestão que eu digo é a direção e vice-direção, deixem ou permitam com que o coordenador realmente faça o papel de coordenador. E não que a direção ou vice se omitam da função deles e deixem tudo na mão do coordenador. A função do coordenador não é presidir o conselho de classe, o conselho de classe é presidido conforme a lei pelo diretor ou vice-diretor. O coordenador auxilia o diretor ou vice e o que eu vejo nas escolas, tanto que eu estou em outra escola também, e lá também não tem vice ou diretor. Aqui também nunca teve. Sempre quem faz é só o coordenador e não é isso, se não você acaba... o coordenador tem que só analisar os dados e não conduzir uma reunião [do conselho de classe]. Isso é um exemplo só, então você imagina as outras coisas que acontecem, se no

próprio final de ano que não tem aluno, tá só diretor e professor e nem nessa época participa, então você imagina durante o ano como que fica a correria.

P: Quais as principais contribuições que o trabalho do Professor Coordenador poderia trazer para a escola? Como seria possível concretizá-las?
R: Eu acho que é isso, o que me interessou muito em ser coordenador era esse trabalho com o professor. Porque eu gosto disso, procurar coisas novas, métodos novos, materiais novos, eu ia atrás. Saída da escola eu adorava fazer, para que os alunos saíssem, a questão da sala ambiente que eu sempre preguei aqui pra não deixar o aluno na sala, para que ele ande e se movimente, não deixar o aluno preso. Então isso é a função primordial do coordenador, é trazer isso para o professor. Agora que eu estou em sala de aula, eu vejo que a gente não tem tempo às vezes de pesquisar e ver coisas que tem aí e tem muita coisa. Essa função seria do coordenador, de estar auxiliando o professor nisso. E o que quê acontece, todos veem o coordenador como um faz tudo e acaba caindo nele disciplina de aluno que não é a função dele e uma das principais funções que eu vejo dos coordenadores nas escolas é cuidar de disciplina que é função do vice-diretor e diretor.

P: Nesse momento que você está em sala de aula, faz falta esse apoio do coordenador?
R: Sim, porque não tem em nenhuma escola, nem na outra e nem nessa. Eu estou sozinho, você se sente sozinho. Por isso que os professores falavam tanto quando eu estava aqui, que tinha apoio, que eu ajudava, porque eu estava sem com eles, apoiando. E agora eu vejo nas duas escolas que eu estou, não tem apoio nenhum.

P: Quando você precisa tratar de questões relativas ao aprendizado dos alunos, quem você procura na escola? Por quê?
R: É por minha conta. Eu fui atrás, eu vi material. Mas isso é tudo fora [do horário de trabalho], você acaba perdendo final de semana, noite. Ainda mais que estou estudando, isso ajuda muito. E como eu estou fazendo faculdade de novo, lá eu tenho muita coisa que eu acabei trazendo para a sala de aula. Porque esse curso que eu faço é só de professores, era só para quem já dava aulas. Então lá a gente tem muito disso, porque a gente relata as experiências, então a gente tem muito apoio entre nós lá. E aqui também, com os professores. Na outra escola não tem nem conversa com os outros professores, intervalo acabou vai embora. Você não tem troca de experiência nenhuma e aqui não. Pelo menos no intervalo, em algum momento a gente acaba tendo essa troca de experiência e um ajudando o outro. Mas é entre a gente, é uma coisa pessoal da escola e dos professores que aqui estão porque na outra [escola] você vê que [os professores] são totalmente independentes. Ninguém fala com

ninguém. E uma coisa que eu reparei na outra [escola] é que acabou batendo a minha forma de avaliação, eu cheguei em agosto lá, e a minha forma de avaliar condiz com a de física e condiz com o professor de química. E eu matemática. Então na área de exatas você vê que tem uma certa coerência, mas se fosse outro que não avaliasse da forma que eu avalio, ia estar totalmente discrepante, aí ia falar como tem nota de física e química e não tem de matemática ou vice-versa. A minha sorte foi que eu sigo um pouco do tradicional e um pouco do novo.

P: Você utiliza os cadernos do aluno?
R: Eu utilizo o conteúdo. O conteúdo sim, mas o caderno eu não uso. Eu faço auto-avaliação , que é uma coisa nova, mas dou prova também, dou trabalho semanal, dou várias atividades. Tenho diversas formas de avaliar. E ainda dou uma avaliação de participação.

P: Você segue as recomendações de avaliação processual dos cadernos do professor?
R: Sim, eu não avalio pontualmente, só no final do bimestre. Tanto que tem aluno, você vai até estranhar, ele desistiu, mas ele tem nota. Em algumas atividades ele veio, não foi avaliado nas outras, ele desistiu logo no comecinho, em menos de um mês de aula eu já tinha dado atividade para nota. Por isso que ele vai ter nota. Ah, mas como ele vai ter nota se ele não veio? Não é que ele não veio [nunca], por isso que eu não criticava isso com os professores porque ele veio no começo, enquanto ele veio, ele foi avaliado.

P: Quais as principais fontes que você utiliza na elaboração do planejamento do seu trabalho?
R: O livro didático deles. Eu me baseio muito no que eu tive, eu vou muito no que eu aprendi, como eu tive e o que eles vão usar para SARESP, ENEM e vestibular. É uma coisa que eu insisto muito com eles. Tanto que no terceiro ano do ensino médio e na oitava eu fiz lista de exercícios pro SARESP. Eu dei vinte exercícios com o conteúdo que cai. Porque o que eu prego bastante principalmente no terceiro ano do ensino médio é isso, é lá fora, o que eles vão usar. Infelizmente vai ter coisa de matemática que eles não vão ver nunca mais, mas vai em algum momento precisar. Eu pego muita prova de policial, mostro pra eles e falo: olha às vezes precisa lá na frente, às vezes pro emprego fazer uma redação, uma prova de matemática com conceitos básicos. Então, eu friso bastante isso com eles. Mas eu vou no que eu tive, material deles que é o livro didático e eu faço muito uma relação, desde a quinta [série] eu já começo a falar o que eles vão ter lá no ensino médio, que se eles não aprenderem isso agora, depois lá eles vão ter dificuldades.

P: Qual a importância do projeto pedagógico para o seu trabalho?
R: Nenhuma. Porque ninguém conhece o projeto pedagógico de escola nenhuma. Tanto aqui, quanto lá. Mesmo quando eu estava na coordenação, a gente não... as direções... as únicas

foram a Tânia e a Luiza que começaram quando as duas estavam, mas ficaram só dois anos. Quando a gente engrenou, que eu fiz junto com elas o Plano Gestão e a gente estava fazendo o PPP, elas saíram. Aí, veio nova direção, já falou que não era para fazer, outro não deixava fazer, querem fazer igual vem da diretoria, então você não cria uma característica da escola, você não tem uma identidade, a escola não tem identidade e por isso fica desse jeito que fica. Cada um que chega, como eu cheguei na outra escola, ninguém me falou como era a escola, como eu tinha que avaliar, qual era o perfil dos alunos. Eu entrei em sala de aula e fiz o meu trabalho. A sorte é que eu trabalho porque se eu quisesse não fazer nada também eu não ia fazer, quer dizer, não tem esse compromisso nas escolas. Os professores quando chegavam aqui, eu tentava falar um pouquinho, mostrar como eles [alunos] eram, mas não tinha nada por escrito. Eu que falava porque PPP... O que eu acho importante e é uma coisa que eu brigava para fazer, mas eu não conseguia por conta de só cuidar de disciplina, é o perfil. Eu queria fazer até questionário para ter o perfil da escola. Para que quem chegasse: olha é assim que funciona, você vai trabalhar desse jeito. Esse ano foi o ano de fazer o Regimento, o PPP e o Plano Gestão. O Regimento tem que ser elaborado agora no Conselho para vigorar o ano que vem.

P: E esse momento de elaboração do projeto pedagógico da escola, ele contribui para a qualidade do ensino na escola?
R: Eu acredito que sim. O ruim só na elaboração do PPP é que você tem que contar com todos os agentes da escola. Pais, professores, funcionários, alunos. E chegar em um consenso para formular ele é complicado. Pais você não consegue trazer mais pra escola, é muito raro. Agora eu acho que o PPP ajuda pra melhoria da escola porque ele dá essa característica, esse perfil. É como se eu for entrar em uma empresa particular como a coca-cola, lá eles vão me falar: aqui funciona assim, assim e assado. E na escola a gente entra...

P: Como ocorre a integração do trabalho do Professor Coordenador com a equipe gestora?
R: É que eu tive só experiência traumática. A única boa foi com a Luiza e a Tânia, porque depois... Foi a única equipe que trabalhava os quatro, a vice, a diretora, eu coordenador do Médio e a outra coordenadora do fundamental. A gente falava que era o quarteto fantástico, a gente trabalhava numa boa porque ela [diretora] dava essa autonomia. Ao mesmo tempo em que ela cobrava, ela dava essa autonomia para a gente. Depois começou a vir gente só que queria cobrar e queria que fosse tudo do jeito dele, que foi o caso da Conceição e do E. [ex-diretor]. O E. era assim: é do meu jeito e acabou. Você não podia discordar, se você discordasse é o que ele fez, ele não queria que eu ficasse, tanto que eu sai. Por ele eu teria

saído no final do ano passado, não tinha nem aguentado até agora o meio do ano. A maioria de diretor é do meu jeito e acabou. Infelizmente, eu acho que a gente não pode agir assim. Se a pessoa se propõe a fazer, a gente tem que entrar em um consenso. Se não consegue entrar num consenso em três, imagina entrar num consenso com todo o grupo de docentes. Aí fica mais difícil e não consegue mesmo, aí desanda tudo. Então primeiro a gente tem que estar bem coeso na equipe gestora, para depois sim a gente querer tomar alguma postura frente aos docentes e aos discentes.

P: Com as mudanças na legislação de 2008 para cá, a decisão da destituição do cargo de coordenador acabou ficando mais nas mãos dos diretores e supervisores. Como foi a sua saída?

R: Esse ano, por mim, pelos professores eu não teria saído. Mas pela direção não. Até o supervisor falou para o diretor ficar comigo até o final do ano, mas ele não queria. Então até eu por mim acabei pedindo a cessação porque quando ele [ex-diretor E.] falou que ia me mandar embora, os alunos pararam a escola, foi uma briga, uma confusão. Me ligaram desesperados que os alunos estavam querendo destruir a escola porque ele ia me mandar embora. Outra coisa que eu acho importante é o vínculo dos profissionais com a escola. Eu estou aqui há doze anos e isso criou um vínculo com a escola, com a comunidade. Eu trabalhei com alunos que foram filhos dos meus alunos logo que eu entrei. Esse vínculo tão importante não se tem mais nas escolas. Ao mesmo tempo em que a gente tem que ter uma visão empresarial no sentido administrativo, a gente tem que ter uma visão de comunidade também, de afetividade com a escola, se não ela não anda. O engraçado é que ou a gente tem direcionamentos para empresa ou pro afetivo. Acaba sendo o tal do oito ou oitenta na educação. Por isso não entra em consenso nenhum. A gente tem que ter os dois, ter vínculo porque isso facilitou muito o meu trabalho. A diferença de quando eu comecei como coordenador pra quando eu sai, eu trabalhava tranquilo, eu chegava na porta da sala pra falar com pai , com aluno, era super tranquilo porque eles já sabiam com que era o profissional. Antes quem escolhia o coordenador eram os professores, os pais, os alunos e o diretor. Eu achava que era muito mais democrático. Agora não, agora quem escolhe é o diretor. O supervisor, filha, ele não sabe nem quem é a escola. Foi a experiência que eu tive com todos os supervisores, eles perguntavam para o diretor: você quer? Então tá. Ele não conhece, não tem vínculo nenhum com a escola. Eles passam uma vez a cada dois meses. Antes eu gostava, tinha que apresentar o projeto e a proposta para os professores. Eu lembro que na primeira vez eu competi com mais três. Comecei como eventual, depois que eu fui, fiz concurso, terminei a

matemática, aí então eu consegui [ser coordenador]. E eu sou a favor ainda de diretor ser eleito. Porque a gente no Estado é número, não é profissional. Eu sou um número, ela é um número, ninguém sabe se eu dou aula, se eu não dou, o que eu faço, o que eu não faço. Eu posso entrar na sala não fazer nada ou entra na sala e trabalhar. E eu sou igual aquele que não faz nada. Por isso que eu acho que a desmotivação do profissional está aí. Não é só a questão salarial que muitos aí da Veja fica pregando, precisa aumentar salário do professor se não não vai mudar nada. Vai, vai mudar pra aquele que trabalha, porque esse vai se sentir melhor e vai fazer mais. Agora ser coordenador é QI também, se o diretor for com a sua cara você é se não você não pode fazer nada...

P: Você gostaria de voltar para a coordenação?
R: Não, não quero. Foi traumático... Tanto que eles querem que eu volte, mas eu não vou por causa disso. Eu comecei na educação por gostar de dar aula e eu voltei para a sala de aula muito tranquilo. A princípio eu estava receoso, foram doze anos sem dar aulas... Uma semana lá na outra escola onde eu não conhecia ninguém, já foi tempo suficiente.

P: Como ocorria na prática a integração do seu trabalho de Professor Coordenador com os professores?
R: Nas reuniões a gente conversava bastante. Mas como as HTPCs acabaram virando sessão de recados com os últimos diretores que estiveram aqui não dava para fazer muita coisa. Antes a gente tinha texto, tinha dinâmicas, tinha planejamentos, eu tenho pastas e pastas de material. Sempre trabalhei com vídeos, gráficos, trabalhei muito a parte expositiva com eles... A gente trocava muita experiência, a gente tinha claro entre nós aqui como era o trabalho de cada professor. A gente conversava tão naturalmente que um professor sabia do trabalho do outro. Mas de três anos pra cá [2009], virou um inferno isso aqui.

P: Qual a principal contribuição que o trabalho do Professor Coordenador poderia trazer para melhorar a qualidade do ensino?
R: Acho que é isso, fazer essa integração entre o grupo primeiro, se não você não consegue nada. Depois fazer essa troca de experiências que eu acho fundamental. Eu tentava juntar todo mundo para todos falarem a mesma língua. Antes eu só tinha um HTPC, depois passou para dois, já piorou e agora com três horários você nunca consegue juntar todo mundo. O E. [ex-diretor] me fez fazer três não sei pra quê. Porque aí ficou tão espalhada a turma que você não consegue... Por exemplo, na outra escola eu não faço [HTPC] porque eu já faço aqui, então às vezes eu chego lá e não sei nem o que está acontecendo. Não tem divulgação, um mural, não tem nada. Eu acho que deveria ter condições para o professor ficar em uma escola e fazer o

seu trabalho nessa escola com todo o grupo. O professor dá aula em duas, três, às vezes quatro escolas, ele não consegue. Teria que ter bloco de aula, não quebrar bloco, ter um monte de coisas na parte administrativa para facilitar esse trabalho do professor.

P: E como se deu a saída do diretor [E.]? Os professores se organizaram?

R: Sim... A gente fez [abaixo assinado?]... Ainda mais quando ele viu que tinha a minha assinatura, aí ele não queria que eu ficasse mais [na coordenação]. Mas não tinha mais condições, para aluno de quinta série bater, xingar diretor e não acontecer nada... não tinha condições de trabalho. Eu não tinha condições psicológicas, mentais de vir trabalhar. Tanto que eu comecei a faltar, eu nunca tinha tirado nem abonada, tirei tudo que eu tinha direito, abonada, falta médica, licença médica, DR, tirei tudo que eu tinha, me afastei o máximo que eu pude porque você não tinha um ambiente psicologicamente sadio para vir trabalhar. Às vezes uma pessoa pode mudar todo um ambiente. Ele conseguiu desestabilizar todo o grupo. Uma escola que não tinha uma pichação, não tinha uma destruição, agora você olha para a escola e dá desgosto. Eu chego aqui às vezes e fico triste de olhar o que eu vejo. A escola toda destruída, quebrada, pichada, o adolescente vai fazer isso mesmo quando ele vê que não tem limite e vai fazer o que ele quer. Tem muitas coisas na escola pública que já está enraizado e que dificulta muito o trabalho quando você quer fazer uma coisa séria.

P: E você vê a possibilidade de mudar isso que já está enraizado?

R: Não mais, antes eu via, agora não mais. Ultimamente eu tenho visto cada coisa que eu estou muito desmotivado. Porque se não tiver uma mudança radical, eu não vejo muito futuro para a escola pública não. O que eu penso é primeiro a valorização do profissional, no sentido de valorizar o profissional que faz um bom trabalho, e não é avaliando aluno que a gente vai avaliar o professor. Tem que ter o apoio da família se não, não tem como a gente trabalhar. Então tem que ter a valorização do profissional, o apoio da família e o trabalho em equipe. Para mim, meu sonho de consumo seria o professor poder trabalhar oito horas por dia em uma escola e ganhar por isso, mas só que ele só dá aulas de manhã, de tarde ele atende aos pais, faz recuperação com os alunos, prepara aula, faz um curso pra formação e reunião como todo mundo. Aquele profissional vai ficar naquela unidade escolar com o tempo todo dele de trabalho, ganhando por aquilo. E de forma digna também, né? Não por para trabalhar o dia inteiro para ganhar mil reais enquanto você vê gente ganhando quinze mil vendendo cachorro-quente na feira. Se não houver um equilíbrio, porque na sociedade houve uma inversão muito grande de valores, quem canta funk e mostra a bunda tem muito mais valor que quem estuda. Então quem vai querer estudar? Acho que tem que ter uma educação dos pais, a valorização

do profissional e uma mudança lá em cima porque cobra-se uma coisa que a gente tem que fazer com o aluno, por exemplo, a avaliação tem que ser global, etc., só que chega na hora do aluno por a cara a tapa para arrumar emprego, é concurso, você é avaliado em prova, no que você faz, como você faz. Você não é avaliado só no seu trabalho de equipe, você tem que provar que você tem conteúdo. Então se não mudar o ensino e mostrar que tem que ser avaliado conteúdo... E eles [SEE] estão mostrando isso, só que vivem pregando que não. A prova do SARESP é conteudista. Calcule, analise, caiu coisa bem teórica nessa última prova. E como você vai falar para avaliar o aluno nisso, naquilo e naquilo outro para promover. Vamos promover, você viu o conselho da quinta série, aluno que não tem condições nenhuma foi promovido, só tem nota baixa. Você vê que é um sistema falido, enquanto eles não sentirem na pele, eles não vão fazer, é o mal do brasileiro, a gente tem que ser cobrado. Você vê que tem aluno no Ensino Médio, chega no terceiro ano e não sabe fazer conta de dividir. Como chegou lá? Eu fui olhar o boletim deles no sistema, eu sou o único professor que está reprovando eles. E eu é que sou ruim, por eu ter a maior quantidade de notas vermelhas eu é que sou o errado, que não sei avaliar.

P: E como eram as orientações da secretaria com relação a avaliação quando você estava na coordenação?

R: A cobrança da diretoria de ensino era basicamente o desempenho no SARESP. Eles querem que você mostre resultado, não importa como. Era focado em resultado, na melhoria do índice. Quando estava chegando perto, eles ficavam pregando aquilo na cabeça, martelando, martelando. A maioria já desistia, já cansava. É que eu já era velho, por isso eu já ia trabalhando desde o começo, dava material para os professores, aqueles livros com questões para fazer prova, para não ter que fazer simulado correndo.

ENTREVISTA COM PROFESSOR “A”

Informações gerais

P: Qual a sua formação inicial, tempo na rede estadual paulista, cargo, cargos que já ocupou?

R: Eu fiz Letras e Pedagogia. Eu estou há 16 anos no Estado, no cargo efetivo de Professora de Língua Portuguesa. Já ocupei cargo de coordenação e de vice-direção. Como Professor Coordenador Pedagógico eu trabalhei mais ou menos de 2001 a 2003. De 2003 a 2007, eu fiquei na vice-direção e por minha opção depois eu voltei para sala de aula.

Questões

P: Quando você precisa tratar de questões relativas ao aprendizado dos alunos, quem você procura na escola? Por quê?

R: O Coordenador Pedagógico. Se for questão de disciplina, chama a vice-direção. Se for questão pedagógica, a gente conversa nos HTPCs, leva os problemas, procura resolver juntos, ver se o problema é só comigo, mas normalmente é com todos os professores.

P: O Novo Currículo Oficial do Estado de SP tem trazido novas demandas para o seu trabalho? Se sim, quais?

R: Novo Currículo...?

P: Depois de 2008, quando foram implementados os cadernos do professor e os cadernos do aluno.

R: Ah, tá. Eu particularmente não gosto dos cadernos do aluno, nunca gostei. Quando foi implantado eu tentei usar a pedido da direção e da diretoria de ensino. Eu procurei usar e usei durante uns dois anos na íntegra, depois eu fui deixando. Eu gosto mais de usar o livro didático e as aulas que eu também trago preparada, o material que eu trago de casa, que eu pesquiso.

P: Mas o Novo Currículo trouxe novas demandas para o seu trabalho ou você continuou trabalhando como antes?

R: Não, eu voltei a fazer..., não exatamente, porque a gente vai se adaptando a nova clientela. Você não pode fazer um trabalho igual, você tem que analisar a sala e ver o que você pode trabalhar naquela sala, tanto na questão do conteúdo, como na questão de atividades diferenciadas para ver como o grupo vai responder melhor.

P: Como e por quem você foi orientada para a execução do novo currículo em sala de aula?

R: Nós recebemos sim uma orientação para usar, mas eu não lembro muito. Não deve ter sido muito profunda não. O material chegou já pronto nas mãos da gente e usamos. Como eu te falei, nos primeiros anos quando foi implantado eu usei, depois muito pouco e fui tirando. Eu acho que o livro tem muito mais conteúdo, os textos são melhores, tem mais bagagem para o aluno. Lá [cadernos] é muito superficial.

P: Você tem recebido alguma orientação para o seu trabalho em sala de aula?
R: Não muito. Isso aí, trabalhar em sala de aula, acho que nós somos um pouco autodidatas. A gente conversa, mas enfim, é cada um... E mesmo faculdade não te prepara para isso. Quando você sai da faculdade, você não sai pronta para a sala de aula, você sai com bagagem para você trabalhar, mas você só vai realmente aprender lá dentro. Esse é o meu ponto de vista, você não vai aprender fora.

P: Na sua opinião, qual é o papel do Coordenador Pedagógico na escola?
R: O coordenador pedagógico é muito importante, eu acho que ele dá um suporte para o professor na área pedagógica, ele dá suporte para o aluno, tudo que o aluno precisa em termos de material, algum problema que ele tenha com alguma disciplina, Matemática, Geografia, ele sempre procura também o coordenador. O coordenador é que faz nossas reuniões de HTPC, onde ele nos dá um suporte, nos socorre nos momentos em que a gente não está conseguindo trabalhar porque a classe não responde, ou a classe tem muitos problemas. Às vezes não é só questão de indisciplina, mas também o nível da sala, que às vezes é muito baixo, você se prepara para fazer algumas coisas e você não consegue levar aquilo para frente porque tem alunos muito defasados que não acompanham e outros que andam bem. O professor tem que trabalhar, eles tem que ir para frente, mas tem alguns que não vai.

P: Você mencionou que o professor não sai totalmente preparado da faculdade. A coordenação pedagógica tem alguma importância para a formação do professor?
R: Tem... Ele pode dar um material diferenciado, ele pode sugerir para você trabalhar de uma maneira... em duplas, por exemplo. Vamos trabalhar em dupla, vamos para a biblioteca, eu acho que isso aí é a função do coordenador pedagógico. É socorrer não só os alunos quando precisa, mas também o professor. Ele apaga um incêndio bravo, rsrs...

P: Na sua experiência como professora, você tem recebido esse tipo de auxílio?
R: Eu até que não tenho precisado. O que eu preciso mesmo é na questão da falta de disciplina, da indisciplina. Meu problema é com a indisciplina. Eu sou uma professora já não tão novinha, então eu não gosto de trabalhar com barulho, o barulho me incomoda demais. Pra sala ficar em uma situação que dê para trabalhar, não dá pra ter barulho, aí eu caminho

melhor. Agora quando tem barulho demais eu não consigo, aquilo vai me irritando. Eu me sinto inútil, que não estou cumprindo o meu papel, eu fico chateada. Mas na questão de material, de preparar aula eu não encho o saco deles não, eu encho é com a questão da indisciplina.

P: Além dos livros didáticos que você mencionou, você utiliza alguma outra fonte para planejar suas aulas?
R: Eu gosto muito de pesquisar material que eu tenho em casa e no google também. Procuro dinâmicas, estratégias, atividades, alguma coisa diferenciada e nisso o computador nos ajuda muito.

P: E você tem utilizado os cadernos do professor no seu planejamento?
R: Cadernos do professor? Aquele dos alunos, você diz? Não, eu uso aquele manual, está errado o termo manual, é um caderno que nos orienta a fazer o planejamento, lá tem todos os conteúdos a serem trabalhados. É o componente curricular, nele tem tudo que você vai trabalhar durante o ano.

P: Seria a proposta curricular de Língua Portuguesa?
R: Isso, é a proposta curricular. Esse aí eu uso, no começo do ano quando eu faço o planejamento. Separo tudo o que é viável, claro que antes de fazer tudo isso tem uma avaliação diagnóstica.

P: Qual a participação do Professor Coordenador no planejamento do seu trabalho? Você faz esse planejamento com alguém ou sozinha?
R: Eu fiz com a minha colega professora. Embora eu tenha Ensino Médio e ela Fundamental, eu tenho uma 8ª e ela também, então a gente conversa um pouco. Mas no Ensino Médio eu tenho que fazer sozinha porque eu não tenho ninguém, e também já faz tempo que eu trabalho com Ensino Médio.

P: Qual a importância do trabalho do Professor Coordenador para o seu trabalho como professor?
R: O professor coordenador é importante porque ele conduz as HTPCs, ele que faz as reuniões com os pais, ele que chama o aluno quando o aluno está precisando melhorar uma nota. Os materiais que ficam disponíveis para a gente poder usar, a sala de multimídia, o controle para todo mundo poder usar para filmes e outras atividades. Então, reunião de pais, conselho de classe também é o professor coordenador e a direção que acompanham. Teve uma época que era só o diretor acompanhava, mas desde a época que eu trabalhei como

coordenador que a gente já ficava junto para poder ouvir do grupo, as questões dos alunos, os que estão bem, os que não estão, quando é questão de disciplina, quando é falta de base, de conteúdo. Eu acho ele um ponto chave na escola, eu acho muito importante.

P: Quais as principais atribuições e expectativas da SEE-SP para o ocupante da função de Professor Coordenador?

R: Olha, eu não tenho muito conhecimento. Eu acho que o professor coordenador ele visualiza todo o painel do que está acontecendo na parte pedagógica e acredito que ele deve dar um retorno quando ele vai para as reuniões [na diretoria]. Porque tem reuniões de diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, quando tem reunião na diretoria é ele quem traz as informações e leva também os problemas que estejam ocorrendo. Ele fica meio que uma "água divisória", ele atende a escola, aluno, professor e direção, e também deve levar para as reuniões específicas.

P: Qual o maior desafio para a realização do trabalho do Professor Coordenador na rede estadual paulista?

R: Talvez a falta de interação do grupo com o coordenador. Desde que tenha diálogo, a coisa anda melhor. Não estou vendo muita coisa não, acho que não estou sabendo responder.

P: Qual a importância do projeto pedagógico para o seu trabalho?

R: O projeto pedagógico é a espinha dorsal da escola. No projeto pedagógico vai estar tudo aquilo que a gente espera dessa escola. Então, você vai preparar nossos alunos para quê? Vestibular, mercado de trabalho, prestação de serviços? Dentro disso você vai adequar, cada professor tem que adequar o seu conteúdo com aquilo que a escola busca. Normalmente, a gente procura sempre preparar o aluno não para o mercado de trabalho, mas para que ele também possa almejar um voo mais alto, né? Também possa prestar um vestibular, a gente não pensa só em prestador de serviço, depois cada um vai fazer aquilo que quer, dependendo do seu nível intelectual e de como ele está preparado. Em casa também a família, eu acredito, que seja importante.

P: Você participou da elaboração do projeto pedagógico desta unidade escolar?

R: Isso aí a gente sempre participa, o projeto pedagógico está pronto e quando tem alguma alteração a gente traz no HTPC, a gente lê os trechos que precisam ser mudados. Tem coisa que não muda, ou não muda muito, e tem alguns itens que vão se alterando, né? A mudança é feita de quatro em quatro anos, ou de três em três que você pode atualizar ele. Ou talvez em uma situação de emergência fazer algum adendo. Ele tem que estar sempre representando o que a gente espera da escola, que os alunos levem dessa escola.

P: Qual a avaliação que você faz da atuação do Professor Coordenador na sua escola?

R: A coordenação pedagógica atualmente está boa. É uma pessoa bastante atenciosa com a gente, atenta, tudo que a gente precisa ela procura nos atender.

P: Vocês passaram por uma mudança recente...

R: Passamos por uma mudança em todo o setor administrativo, mas eu acredito que a coordenação acertou. Temos uma coordenadora que aquilo que é combinado com os professores, ela procura falar a mesma linguagem da gente. E também quando ela precisa da gente está havendo essa troca. Todas as informações para a gente poder terminar o bimestre, como agora os alunos que vem e que não vem, questão de atendimento aos pais. Teve o SARESP, ela deu o suporte todo para o SARESP. Inclusive para mim ela deu um material para eu trabalhar antes da prova oficial, deu pra trabalhar um pouquinho em sala de aula, embora eu tenha tirado uma licença de um mês, mas deu para fazer.

P: Quais as principais contribuições que o CP dá para o funcionamento e melhoria do processo educativo?

R: Eu acho que é o atendimento individual para cada um que precise da coordenação e também as orientações nos HTPCs. Quando nós temos as reuniões, ela traz o que precisa nos comunicar e a gente também traz as reinvindicações que precisamos. Quando nós estávamos com o outro coordenador, ele trazia muitos textos para a gente analisar, avaliar. Agora acredito que com a nova coordenadora, até para ela se situar, conhecer a gente, os alunos, ainda não deu para ela fazer esse tipo de coisa, acredito eu. Mas o coordenador anterior trazia muito texto, material, íamos na sala de multimídia, ele mostrava o painel com o nível da escola pra gente poder chegar a melhorar o índice dos alunos nessas provas do governo, no SARESP, no ENEM. Ele trazia os índices pra gente ficar atualizado do patamar que escola está em relação a outras escolas.

ENTREVISTA COM PROFESSOR “B”

Informações gerais

P: Qual a sua formação inicial, tempo na rede estadual paulista, cargo, cargos que já ocupou?

R: Eu me formei em Letras – Português e Inglês. Eu estou no Estado, efetivo, há dois anos. Eu comecei a dar aulas em 2007 como eventual, e em 2010 eu me efetivei. Eu nunca ocupei cargo de coordenação pedagógica, mas eu acho que eu tenho o perfil porque eu gosto dessa parte administrativa mais burocrática. Eu só preciso adquirir mais experiência...

Questões

P: Quando você precisa tratar de questões relativas ao aprendizado dos alunos, quem você procura na escola? Por quê?

R: Na verdade a gente não tem muito a quem procurar. Nós temos aqui nessa escola, hoje, uma equipe gestora que não nos dá suporte nessas questões. O ideal seria ter o coordenador pedagógico para nos dar esse suporte. Eu teria que estar procurando a coordenação, mas acabo não procurando e tento resolver ou com o pai ou com alguém que possa me orientar, uma pessoa com um pouco mais de experiência.

P: O Novo Currículo Oficial do Estado de SP tem trazido novas demandas para o seu trabalho? Se sim, quais?

R: Eles trazem demandas, eles orientam. Na verdade eles norteiam o que a gente deveria estar trabalhando, então eu acho que ajuda nessa questão. Por exemplo, se eu pego um aluno que veio de outra escola, o meu conteúdo não vai fugir tanto daquilo que ele estava vendo em outra unidade escolar. Eu não utilizo os cadernos do aluno, eu me baseio sim no currículo para montar o meu plano de trabalho anual, mas eu não uso o caderno. Eu não gosto do material, eu acho que limita muito o trabalho do professor, apesar de que toda reunião que a gente vai de diretoria de ensino eles falam que a gente não tem que se prender só ao caderno do aluno. Acho que tem até alguns textos interessantes que eu acabo pegando e trabalhando algumas coisas dos textos, mas não as questões que eles propõem para trabalhar.

P: Quais as principais fontes que você utiliza na elaboração do planejamento do seu trabalho?

R: Uso o livro didático, pesquiso bastante coisa na internet, pego outros livros didáticos. Eu acho que pra questão do SARESP os cadernos ajudam, eles norteiam um pouco, mas só também.

P. Como e por quem você tem sido orientado para a execução do novo currículo em sala de aula?
R: Não tenho sido orientada não.

P: E as reuniões que você mencionou na diretoria, orientam para a utilização dos materiais pedagógicos que acompanham a execução do novo currículo?
R: Não tem orientação não. Por exemplo, quando tem orientação de SARESP ou dessas avaliações externas aí é que o assunto acaba vindo à tona. Os professores acabam comentando sobre os cadernos e acaba surgindo o assunto do caderno do aluno, mas ao reuniões pra orientação das provas externas.

P: Como e por quem você tem sido orientado para a realização do seu trabalho em sala de aula?
R: Aqui na escola, de forma nenhuma. Eu não recebo orientação nenhuma. Eu pego o currículo para me basear no que eu preciso trabalhar com cada série e eu mesmo me oriento...

P: Na sua opinião, qual é o papel do Coordenador Pedagógico na escola?
R: Eu acho que deveria ser esse mesmo de orientar a gente nas questões de aprendizagem dos alunos, questões pedagógicas. Por exemplo, eu tenho um aluno que está na sétima série e ele vai para a oitava série no ano que vem porque ele tem frequência, mas ele não lê e nem escreve sozinho. Então é uma questão que eu me sinto muito responsável por ele. E eu tentei fazer algumas coisas com ele ao longo do ano, mas não compete só a mim. Nesse caso, se eu tivesse uma coordenadora mais presente, talvez a gente conseguiria uma solução para o problema dele. Lógico que não depende só da escola, o aluno precisa estar aberto para receber essa ajuda, os pais também precisam estar abertos, acho que tem que trabalhar a escola junto com a família, junto com a comunidade. Um só trabalhando não funciona mesmo. Acho que essas questões pedagógicas faltam mesmo, essas orientações pra gente, pro professor. Cada aluno é um aluno, não tem como você tratar de forma igual, acho que isso falta na coordenação.

P: Quais as principais atribuições e expectativas da SEE-SP para o ocupante da função de Professor Coordenador?
R: Eu acho que está tudo muito solto, eu acho que não tem definido o que realmente é o papel do coordenador pedagógico. O que eu vejo é que as pessoas assumem o cargo de coordenação e elas chegam na escola sem saber mesmo qual é o papel delas e aí dentro da escola se atribui outras funções que acabam não sendo as do coordenador pedagógico. Então para mim, a SEE-

SP não dá orientação nenhuma para o coordenador pedagógico, com certeza existe aí uma legislação que fale qual é o papel da coordenação, mas muita gente desconhece esse papel.

P: Qual a importância do trabalho do Professor Coordenador para o seu trabalho como professor?

R: Eu acho que poderia ser muito importante o coordenador. Desde o preenchimento de um diário, targeta que a gente acaba tendo que fazer todo final de bimestre, até questão de legislação. Existem coordenadores que orientam os professores a determinadas leis que a gente precisa ter conhecimento e o fato de você passar em um concurso não te dá esse conhecimento. Existem legislações que você estuda especificamente para o concurso e depois no dia-a-dia da escola, você precisa de outras leis, outros conhecimentos. Então o coordenador abrangeria tudo isso, a parte de te orientar em relação a conteúdo mesmo, te dar sugestão de como você poderia estar trabalhando com determinada sala tal conteúdo até a parte mais burocrática.

P: Qual o maior desafio para a realização do trabalho do Professor Coordenador na rede estadual paulista?

R: Eu não sei te responder isso. Acho que muita coisa impede que ele consiga dar essa orientação, acho que a falta de clareza mesmo já é um impedimento, acho que você chegar em uma escola que a equipe gestora também não dê respaldo e não dê o suporte que o professor coordenador precisa..., tudo isso emperra o trabalho. Às vezes o coordenador chega com boa vontade, quer propor algumas mudanças, mas a resistência à mudança tanto por parte de equipe gestora quanto de professor, e tem professor que é muito resistente, as pessoas acham que sabem tudo e que quando chega uma pessoa nova ela não sabe nada. Acho que isso emperra bastante o trabalho. Eu acho que o maior desafio é conseguir mostrar qual é mesmo a função e desempenhar a função do coordenador, mas precisa da colaboração de todo mundo.

P: Qual a importância do projeto pedagógico para o seu trabalho?

R: Se ele fosse feito da forma como deveria, acho que teria grande importância. Ele tem que ser discutido com todos na escola. Isso aqui não aconteceu. Acontece no papel, todo mundo fala que foi feito em conjunto quando na verdade não foi. Eu por exemplo não conheço o projeto politico pedagógico daqui. Então eu não sei te dizer o que ele poderia me auxiliar, me acrescentar porque eu não conheço. Não foi feito por mim, eu não ajudei na elaboração. Até tem aí disponível se a gente quiser consultar, mas a correria acaba impedindo a gente.

P: Qual a avaliação que você faz da atuação do CP na sua escola?

R: Eu acho muito fraca. Eu acho que a pessoa conhece muito pouco mesmo da função de coordenador, talvez por falta de experiência mesmo ou por falta de orientação também. Acho que também existe resistência por conta da transição [de coordenadores], as pessoas que estão aqui há mais tempo tiveram um coordenador durante muitos anos e dar uma oportunidade pra quem está chegando agora... eu percebo que tem uma certa resistência aí. Então quem chega, já tem que chegar sabendo muito, tem que chegar com muita boa vontade e aberto também para aceitar o que o grupo tenta impor. Aqui existe muita imposição de algumas pessoas.

P: Mudou muita coisa com a troca de professor coordenador?

R: Eu acho que a gente era melhor orientado sim. A pessoa que estava na coordenação antes tinha um conhecimento muito maior da função de um professor coordenador, embora ele também fizesse outras coisas que não cabiam à função dele fazer, mas eu acho que pelo menos o conhecimento teórico ele tinha. Às vezes ele deixava de fazer conselho de classe e série para poder ir resolver questões de disciplina. A gente estava em reunião de conselho de classe e série e ele acabava sendo chamado para resolver questões de indisciplina em sala de aula, isso também acaba interferindo, atrapalhando, atrasando a função. Mas as orientações eram dadas de forma muito melhor, muito mais claras. Eu sentia segurança naquilo que a pessoa me falava, se eu tinha uma dúvida e ia perguntar ele sabia me responder, se ele não soubesse ele pesquisava e me trazia uma informação que me dava segurança. Eu sabia que naquilo que ele estava falando eu podia confiar.

P: Quais as principais contribuições que o CP dá para o funcionamento e melhoria do processo educativo?

R: Como eu te falei, eu não conheço. Eu precisaria dar uma olhada melhor na função mesmo do professor coordenador para poder te responder melhor, mas eu acho que se você trabalha de forma organizada e se você desempenha aquilo que realmente compete à você desempenhar, você pode sempre acrescentar. Agora, se você começa querer a dar conta de tudo inclusive daquilo que não é sua função, não compete à você, acaba ficando tudo muito solto, muito perdido.

ENTREVISTA COM PROFESSOR “C”

Informações gerais

P: Qual a sua formação inicial, tempo na rede estadual paulista, cargo, cargos que já ocupou?

R: Eu sou formada em Letras Português e Inglês e sou formada em Pedagogia. Sou pós-graduada em Letramento e Currículo e Prática Docente. Eu estou há 12 anos na rede, eu sou categoria F.

Questões

P: Quando você precisa tratar de questões relativas ao aprendizado dos alunos, quem você procura na escola? Por quê?

R: A coordenação, outros colegas. Porque quando se trata de aprendizagem primeiramente tem que ser o grupo, em seguida a coordenação para que possa desenvolver atitudes que possam favorecer o aluno, encaminhamentos, etc. [Por exemplo] encaminhamento para o Sírio Libanês onde possa ajudar a alfabetização, se o aluno tem algum problema, se ele é portador de necessidades especiais eu tenho que encaminhar para a coordenação para que a coordenação possa direcionar esse aluno para um profissional especializado.

P: Fora o caso dos alunos com necessidades especiais, quem você procura quando você procura quando você está tendo questões relativas ao aprendizado, a turma não está correspondendo ao seu planejamento, às suas expectativas?

R: Aí o professor tem que se virar de cabeça para baixo, se não está dando certo, muda o seu planejamento. E chama planejamento, não significa que você tem que cumprir à risca. Não deu certo daquele jeito, você procura outra didática.

P: O Novo Currículo Oficial do Estado de SP tem trazido novas demandas para o seu trabalho? Se sim, quais?

R: Sim, sem dúvidas. Eu acho o currículo maravilhoso, é um eixo norteador. Ele favorece, tem muita coisa boa. O material é muito rico, é um material desenvolvido por profissionais de alta competência. Ele ajuda muito o professor em sala de aula, é pena que é pouco tempo para trabalhar, porque uma aula... o professor não é profissional de uma fábrica, você está lidando com seres humanos, cada um tem o seu tempo. Isso demanda mais tempo, mas eu gosto muito do material.

P: Como e por quem você tem sido orientado para a execução do novo currículo em sala de aula?

R: Através das HTPCs, a gente faz muito estudo nas HTPCs. E os cursos também que a SEE-SP de educação dá, que é orientação do currículo. A Secretaria orienta, ela dá muita coisa para te orientar. Só não orienta o professor que não quer, porque tem muita orientação.

P: Como e por quem você tem sido orientado para a utilização dos materiais pedagógicos que acompanham a execução do novo currículo?
R: Tenho usado todos [os cadernos]. Esse ano nós não recebemos os cadernos do professor, só os do aluno. Mesmo assim dá pra ter toda a orientação.

P: Quais as principais fontes que você utiliza na elaboração do planejamento do seu trabalho?
R: Além do currículo, o que não faltam são fontes. É um material tão rico que não dá tempo nem de você usar tudo. Internet, música, TV, vídeo, o livro didático... Por isso que eu te falo que não dá tempo. Ao invés de seis aulas, tinha que ter pelo menos oito... Nós escolhemos livros maravilhosos que atendem a proposta pedagógica, mas não dá tempo para trabalhar.

P: E a coordenação pedagógica tem ajudado nesta questão do tempo para trabalhar o conteúdo?
R: Eu não posso falar daqui, mas lá na minha sede, nós temos todo o amparo na coordenação. Muita organização, temos tudo assim ao nosso alcance. Tudo que nós precisamos para trabalhar está lá.

P: Na sua opinião, qual é o papel do Coordenador Pedagógico na escola?
R: Exatamente isso, atender ao pedagógico, atender aos professores e às necessidades deles e dos alunos. É para isso a coordenação pedagógica. Já chama pedagógico pra isso, não é para cuidar da administração, é para cuidar da pedagogia.

P: Quais as principais atribuições e expectativas da SEE-SP para o ocupante da função de Professor Coordenador?
R: A função de atender o pedagógico, atender os professores, materiais didáticos, etc. Disciplina não é coordenação, é vice-direção e direção.

P: Qual a importância do trabalho do Professor Coordenador para o seu trabalho como professor?
R: Todos nós precisamos de um professor coordenador, precisa de um eixo, precisa de um pilar para você seguir. Como que você entra em uma sala de aula se você não tem um amparo no caso em que você precise de alguma coisa? Quem é que vai preparar esse material para você? É o coordenador pedagógico. Se não o professor fica perdido. Quando tem uma boa

coordenação a escola anda. O que faz uma escola é a gestão. Coordenação e direção tem que trabalhar de mãos dadas. Tem que ser uma equipe.

P: Qual o maior desafio para a realização do trabalho do Professor Coordenador na rede estadual paulista?
R: Bom, eu não sou coordenadora...

P: Mas na sua visão?
R: Eu não sei, eu nunca trabalhei na coordenação. Os meus coordenadores que trabalharam comigo nunca falaram de desafios. Mas acredito que são as mesmas dificuldades do professor.

P: Qual a importância do projeto pedagógico para o seu trabalho?
R: É o coração da escola. Sem o projeto político, como é que a escola anda? Sem projeto não tem um corpo docente, não um tem conselho de escola, não tem alunos e não tem professores.

P: Você participou da elaboração do projeto pedagógico dessa unidade e da outra em que você trabalha? E você tomou conhecimento dele?
R: Não. Aqui nessa unidade eu sou visitante. Aqui é a minha carga suplementar, eu venho aqui, cumpro a minha função e vou embora. Na outra [unidade escolar] eu sou atuante.

P: Qual a avaliação que você faz da atuação do CP na sua escola? Quais as principais contribuições que o CP dá para o funcionamento e melhoria do processo educativo?
R: Eu não estou entendendo porque as perguntas estão todas em função da coordenação se eu não sou coordenadora...

P: Porque, como eu falei, eu estou interessada na visão dos professores sobre a função do professor coordenador.
R: Nós precisamos da coordenação, ela é fundamental. A gestão da escola tem que andar de mãos dadas, só assim você tem uma escola de qualidade. Basta você ver que uma escola organizada tem uma melhor qualidade de ensino, uma escola desorganizada não tem qualidade.

ENTREVISTA COM PROFESSOR “D”

Informações gerais

P: Qual a sua formação inicial, tempo na rede estadual paulista, cargo, cargos que já ocupou?

R: Eu estou cursando o quinto semestre de licenciatura em Matemática. Estou há um ano aqui como contratado, mas já trabalhei um ano em outra escola nessa mesma condição.

Questões

P: Quando você precisa tratar de questões relativas ao aprendizado dos alunos, quem você procura na escola? Por quê?

R: Em um primeiro momento eu procuro os colegas que já são efetivos, já tem anos de experiência e são formados, da minha área e também de outras áreas em relação a comportamento, identificar o perfil do aluno. Eles me dão dicas, me aconselham a tomar certas atitudes.

P: O Novo Currículo Oficial do Estado de SP tem trazido novas demandas para o seu trabalho? Se sim, quais?

R: Não vi muita diferença, pode melhorar, mas não o que todo mundo espera. Eu não estou usando os cadernos, como eu estou começando nessa carreira, eu estou mais adepto ao livro didático. Mas eu vou usar as apostilas, o que eu estou querendo é me preparar melhor para usar com mais liberdade e segurança.

P: Como e por quem você tem sido orientado para a execução do novo currículo em sala de aula?

R: Sim, pela direção da escola. Eu recebi o material, mas a opção de não usar nesse momento foi minha. Eu tomei a liberdade de usar o livro didático, mas eu estou planejando de alguma forma usar essa apostila.

P: Como e por quem você tem sido orientado para a utilização dos materiais pedagógicos que acompanham a execução do novo currículo?

R: Não, digamos que eu tenho autonomia. Não só nessa escola como nas outras escolas que eu passei eu também tive autonomia.

P: Como e por quem você tem sido orientado para a realização do seu trabalho em sala de aula?

R: Na verdade o professor, em relação à organização da aula, o material, as atividades, é total autonomia do professor.

P: Quais as principais fontes que você utiliza na elaboração do planejamento do seu trabalho?
R: Os livros didáticos e os livros que eu possuo. Eu tenho muitos livros, eu tenho muito material. Às vezes eu acabo utilizando mais o meu material que o livro didático, que é muito limitado.

P: Na sua opinião, qual é o papel do Coordenador Pedagógico na escola?
R: Como eu estou há pouco tempo na profissão a minha opinião ainda... Acho que a organização do horário de aula, apoio aos professores, fiscalização do cumprimento das obrigações, falta de professor, comportamento de aluno, porque apesar do professor ter total autonomia em sala de aula, existem alguns momentos em que precisa e o próprio professor solicita a intervenção do coordenador.

P: Quais as principais atribuições e expectativas da SEE-SP para o ocupante da função de Professor Coordenador?
R: Bom, eu imagino que sejam as melhores [expectativa]. Eu entendo que com essa função aconteça a médio ou longo prazo, uma melhora na organização pedagógica porque tendo esse professor, que na maioria das vezes é escolhido porque já tem um conhecimento da escola, uma familiaridade com os alunos e com os outros colegas, seria um apoio para o diretor. O diretor fica restrito à administração, então esse profissional, esse professor, ele tem a função de estar a miúde em relação às salas de aula mesmo, ligado à sala de aula. Ligação.

P: Qual a importância do trabalho do Professor Coordenador para o seu trabalho como professor?
R: Apoio. Eu acho que nós não construímos..., como eu posso dizer... O objetivo de todos é termos uma escola que realmente exerça o papel de escola. O que é a escola hoje? O único lugar que as crianças não queriam estar. O objetivo é mudar isso, então ter esse professor é importante para dar apoio para ajudar a mudar essa visão da escola.

P: Qual o maior desafio para a realização do trabalho do Professor Coordenador na rede estadual paulista?
R: Em um primeiro momento, os alunos que nós temos hoje porque infelizmente... Muitos dizem que o professor não está preparado para dar aula, o professor está preparado para dar aula, o que ele não está preparado é para lidar com as situações que nós temos hoje em dia. Por exemplo, insultos, agressões, ameaças, o professor não está preparado para isso. Eu acho que o maior desafio é esse, lidar com esse perfil de aluno que nós temos hoje.

P: E qual seria o maior desafio para que o professor coordenador possa dar esse apoio para os professores lidarem com essas situações?

R: Então, como esse professor [coordenador] é um apoio, não quer dizer que ele vai resolver o meu problema. Ele vai oferecer o apoio dele, porque o problema que eu tenho é o mesmo problema que ele vai ter: é o sistema. O maior problema é o sistema, por mais que o professor não esteja preparado para esse perfil de aluno, ele está preparado para dar aula. Quando eu digo que o maior problema é o sistema, eu quero dizer que está acima dos nossos níveis hierárquicos. Está no topo da pirâmide. O problema vem de outra esfera, o problema é quem manda. É importante a gente protestar, os professores exigirem os seus direitos, mas se o professor não tiver o apoio da sociedade, não vai adiantar de nada.

P: Qual a importância do projeto pedagógico para o seu trabalho?

R: Eu tomei conhecimento, mas como eu estou aqui há pouco tempo eu não me aprofundei. Ele é muito importante, mas se o sistema não oferecer meios para isso, ele é só um papel.

P: Qual a avaliação que você faz da atuação do CP na sua escola?

R: Nesse pouco tempo que eu estou aqui, eu vejo que está tendo uma boa atuação, nós tivemos até algumas melhoras. [Por exemplo], em relação a comportamento de aluno, alunos que tinham péssimo comportamento já não estão mais aqui. Foram expulsos ou transferidos, seja o que for, já não estão mais aqui.

P: Quais as principais contribuições que o CP dá para o funcionamento e melhoria do processo educativo?

R: Que pergunta difícil. Ele pode contribuir se ele tiver..., se o sistema oferecer condições para isso. Quando eu digo sistema não é a direção, é outra esfera. Secretaria da educação, por exemplo, se oferecer meios para isso, pode ter certeza que nós vamos apoiar e contribuir com ideias para melhoras, mas se não oferecer meios para isso fica difícil.

Anexo C - NOTA TÉCNICA DO PROGRAMA QUALIDADE NA ESCOLA

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE QUALIDADE DA ESCOLA

Nota Técnica

Março/2009

1. O Programa de Qualidade da Escola (PQE)

Lançado em maio de 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Programa de Qualidade da Escola tem como objetivo promover a melhoria da qualidade e a eqüidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública têm: o direito de aprender com qualidade.

Para realizar esta tarefa, o Programa de Qualidade da Escola avalia anualmente cada escola estadual paulista de maneira objetiva, a fim de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado, e propõe metas para o aprimoramento da qualidade do ensino que oferecem, a partir do IDESP - indicador que mede a qualidade das escolas. Assim, o programa cumpre o papel de apoiar o trabalho das equipes escolares no esforço da melhoria da educação e de permitir que os pais de alunos e a comunidade possam acompanhar a evolução da escola pública paulista.

Em 2008, a SEE-SP divulgou o IDESP de 2007 da 4ª e 8ª séries do EF e da 3ª série do EM para cada escola estadual paulista, bem como as metas de qualidade para o ano de 2008. Além disso, a SEE-SP desenvolveu um programa especial de acompanhamento e apoio às escolas com os menores IDESPs na 4ª e 8ª séries do EF e na 3ª série do EM. Este relatório apresenta os resultados do IDESP de 2008 e avalia a evolução das escolas no cumprimento das metas de qualidade da educação para este ano.

2. O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

2.1. O que é o IDESP?

O IDESP é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série, num período de tempo ideal - o ano letivo. Por este motivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam).

Estes dois critérios se complementam na avaliação da qualidade da escola. Isto porque não é desejável para o sistema educacional que, para que os alunos aprendam, eles precisem repetir várias vezes a mesma série. Por outro lado, também não é desejável que os alunos sejam promovidos de uma série para a outra com deficiências de aprendizado.

O IDESP avalia a qualidade do ensino nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM) em cada escola estadual paulista. A metodologia utilizada no cálculo do IDESP permite que a escola acompanhe sua evolução de ano para ano. Assim, o IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo-lhe ao mesmo tempo um diagnóstico que aponte suas fragilidades e potencialidades e um norte que permita sua melhoria constante.

2.2. Como o IDESP é calculado?

O IDESP corresponde à multiplicação de dois indicadores - o indicador de desempenho (ID), que avalia o quanto os alunos aprenderam, e o indicador de fluxo (IF),

que avalia quanto tempo os alunos levam para aprender. O IDESP é calculado para cada etapa da escolarização (s):

$$IDESP_s = ID_s x IF_s$$

Indicador de desempenho (ID):

O desempenho dos alunos é medido pelos resultados dos exames de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (Mat) do SARESP, na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio[1]. De acordo com as notas obtidas pelos alunos, é possível agrupá-los em quatro níveis de proficiência, definidos a partir das expectativas de aprendizagem da Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo:

- **Abaixo do básico**: os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
- **Básico**: os alunos neste nível demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
- **Adequado**: os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
- **Avançado**: os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades além do requerido para a série escolar em que se encontram.

Os valores de referência para a definição dos níveis de proficiência encontram-se na tabela a seguir:

Valores de referência na escala do SARESP para a distribuição dos alunos nos níveis de desempenho			
Língua Portuguesa			
Níveis	4ª série EF	8ª série EF	3ª série EM
Abaixo do Básico	< 150	< 200	< 250
Básico	entre 150 e 200	entre 200 e 275	entre 250 e 300
Adequado	entre 200 e 250	entre 275 e 325	entre 300 e 375
Avançado	> 250	> 325	> 375
Matemática			
Níveis	4ª série EF	8ª série EF	3ª série EM
Abaixo do Básico	< 175	< 225	< 275
Básico	entre 175 e 225	entre 225 e 300	entre 275 e 350
Adequado	entre 225 e 275	entre 300 e 350	entre 350 e 400
Avançado	> 275	> 350	> 400

[1] No cálculo do IDESP, não são considerados os resultados de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Redação. Também não são considerados os resultados da 2ª e 6ª séries do EF.

A distribuição dos alunos em níveis de proficiência indica a defasagem da escola (*def*) em relação às expectativas de aprendizagem de cada componente curricular, a partir da seguinte função:

$$def_{js} = \frac{(3xAB + 2xB + 1xAd + 0xAv)}{100}$$

em que *AB*, *B*, *Ad* e *Av* são as porcentagens de alunos da escola que se encontram nos níveis de proficiência Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado, respectivamente, *j* é o componente curricular e s é a etapa de escolarização.

A defasagem da escola é crescente com o grau de atraso escolar dos alunos, em termos de proficiência e varia entre zero (quando todos os alunos encontram-se no nível Avançado) e três (se todos os alunos encontram-se no nível Abaixo do Básico).

O indicador de desempenho (ID) sintetiza o resultado da escola nos exames do SARESP. O ID é crescente com o bom desempenho da escola e varia numa escala entre zero (quando a defasagem da escola é máxima, igual a três) e dez (quando a defasagem da escola é mínima, igual a zero).

$$ID_{js} = \left(1 - \frac{def}{3}\right) * 10$$

Para o cálculo do IDESP, encontra-se o ID da escola em cada etapa da escolarização, a partir da média simples entre o ID de Língua Portuguesa e o ID de Matemática:

$$ID_s = \frac{ID_{LP} + ID_{Mat}}{2}$$

Indicador de fluxo (IF):

O fluxo escolar é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização (séries iniciais e séries finais do EF e EM), coletadas pelo Censo Escolar. O indicador de fluxo (IF) é uma medida sintética da promoção dos alunos e varia entre zero e um.

$$IF_s = \frac{\sum_{i=1}^{n} A_i}{n}$$

em que A_i é a taxa de aprovação na série i e n é o número de séries da etapa de escolarização considerada (n=4 para as séries iniciais e finais do EF e n=3 para o EM).

Para ilustrar o cálculo do IDESP e mostrar como ele sintetiza os resultados do SARESP, tomemos como exemplo três escolas que apresentaram desempenhos bastante

distintos em Língua Portuguesa e Matemática no SARESP de 2007 para a 4ª série. As tabelas abaixo mostram a distribuição dos alunos destas escolas nos níveis de proficiência:

Língua Portuguesa			
Níveis	Escola A	Escola B	Escola C
Abaixo do Básico	56,3%	33,3%	14,1%
Básico	37,5%	34,6%	32,1%
Adequado	6,3%	29,3%	43,9%
Avançado	0%	2,8%	9,8%
Matemática			
Níveis	Escola A	Escola B	Escola C
Abaixo do Básico	68,6%	31,0%	17,3%
Básico	31,4%	40,8%	39,6%
Adequado	0%	26,8%	37,9%
Avançado	0%	1,4%	5,2%
Taxas de aprovação nas séries iniciais do EF			
	Escola A	Escola B	Escola C
1ª série	67,0%	84,3%	98,3%
2ª série	59,6%	83,9%	97,1%
3ª série	63,6%	83,7%	98,5%
4ª série	70,0%	84,4%	99,1%

Os IDESPs para a 4ª série destas escolas são:

<u>Escola A:</u>

$$def_{LP} = \frac{(56{,}3x3 + 37{,}5x2 + 6{,}3x1 + 0x0)}{100} = 2{,}50 \qquad ID_{LP} = \left(1 - \frac{2{,}50}{3}\right) * 10 = 1{,}7$$

$$def_{Mat} = \frac{(68{,}6x3 + 31{,}4x2 + 0x1 + 0x0)}{100} = 2{,}69 \qquad ID_{Mat} = \left(1 - \frac{2{,}69}{3}\right) * 10 = 1{,}0$$

$$ID = \frac{1{,}7 + 1{,}0}{2} = 1{,}35$$

$$IF = \frac{(0{,}670 + 0{,}596 + 0{,}636 + 0{,}700)}{4} = 0{,}65$$

IDESP 2007 para a 4ª série: $IDESP = 1{,}35 * 0{,}65 = 0{,}88$

Escola B:

$$daf_{LP} = \frac{(33{,}3x3 + 34{,}6x2 + 29{,}3x1 + 2{,}8x0)}{100} = 1{,}98 \qquad ID_{LP} = \left(1 - \frac{1{,}98}{3}\right) * 10 = 3{,}4$$

$$daf_{Mat} = \frac{(31{,}0x3 + 40{,}8x2 + 26{,}8x1 + 1{,}4x0)}{100} = 2{,}01 \qquad ID_{Mat} = \left(1 - \frac{2{,}01}{3}\right) * 10 = 3{,}3$$

$$ID = \frac{3{,}4 + 3{,}3}{2} = 3{,}35$$

$$IF = \frac{(0{,}843 + 0{,}839 + 0{,}837 + 0{,}844)}{4} = 0{,}84$$

IDESP 2007 para a 4ª série: $IDESP = 3{,}35 * 0{,}84 = 2{,}82$

Escola C:

$$daf_{LP} = \frac{(14{,}1x3 + 32{,}1x2 + 43{,}9x1 + 9{,}8x0)}{100} = 1{,}50 \qquad ID_{LP} = \left(1 - \frac{1{,}50}{3}\right) * 10 = 5{,}0$$

$$daf_{Mat} = \frac{(17{,}3x3 + 39{,}6x2 + 37{,}9x1 + 5{,}2x0)}{100} = 1{,}69 \qquad ID_{Mat} = \left(1 - \frac{1{,}69}{3}\right) * 10 = 4{,}4$$

$$ID = \frac{5{,}0 + 4{,}4}{2} = 4{,}70$$

$$IF = \frac{(0{,}983 + 0{,}971 + 0{,}985 + 0{,}991)}{4} = 0{,}98$$

IDESP 2007 para a 4ª série: $IDESP = 4{,}70 * 0{,}98 = 4{,}61$

O cálculo do IDESP de 2008 segue a mesma metodologia, utilizando as informações do SARESP 2008 e do Censo Escolar 2008. A partir do cálculo do IDESP de 2008, é possível avaliar a evolução da escola em relação a 2007 e apurar o quanto a escola conseguiu atingir das metas estabelecidas, apresentadas às escolas no ano passado no boletim do IDESP 2007. A próxima seção apresenta as metas das Escolas A, B e C e salienta diferenças entre as metas de escolas com desempenhos diferentes.

3. As Metas de Qualidade

3.1. A importância das metas de qualidade para a educação

Atualmente, uma das maiores demandas sociais é a melhoria da qualidade da educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo Federal, o

Programa de Qualidade das Escolas (PQE) do Governo do Estado de São Paulo e o movimento da sociedade civil "Compromisso Todos Pela Educação" (TPE) se constituem em mobilizações que buscam atender a essa demanda essencial.

O "Compromisso Todos pela Educação" estabelece cinco metas que visam garantir Educação Básica de qualidade para todos os Estados brasileiros em 2021, bicentenário da Independência do Brasil. O PQE está alinhado com este Compromisso, na medida em que estabelece metas claras e transparentes para a melhoria da qualidade do ensino para cada escola da rede estadual paulista.

A grande inovação do PQE em 2008 foi propor metas de longo prazo para a melhoria de toda a rede estadual de ensino e, junto com elas, estabelecer metas anuais específicas para cada escola, com o objetivo de garantir que todas elas atinjam as metas de longo prazo. As metas anuais servem como um guia da trajetória que as escolas devem seguir, fornecendo subsídios para a tomada de decisões dos gestores e demais profissionais ligados ao sistema educacional da rede estadual paulista.

Assim, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo espera que a cada ano possam ser verificadas melhorias significativas na qualidade das escolas estaduais paulistas, que se reflitam principalmente em esforços pedagógicos capazes de elevar o desempenho dos estudantes, garantindo que uma proporção cada vez maior de alunos domine um sólido conhecimento dos conteúdos e habilidades esperados para a etapa de escolarização em que se encontram.

3.2. Como as metas foram estabelecidas?

As metas de qualidade foram estabelecidas a partir de critérios objetivos e transparentes. Em primeiro lugar, estabeleceram-se metas de longo prazo para os IDESPs das séries iniciais e finais do EF e do EM. As metas para 2030 são:

Metas de longo prazo			
	4ª série EF	8ª série EF	3ª série EM
Meta 2030	7,0	6,0	5,0

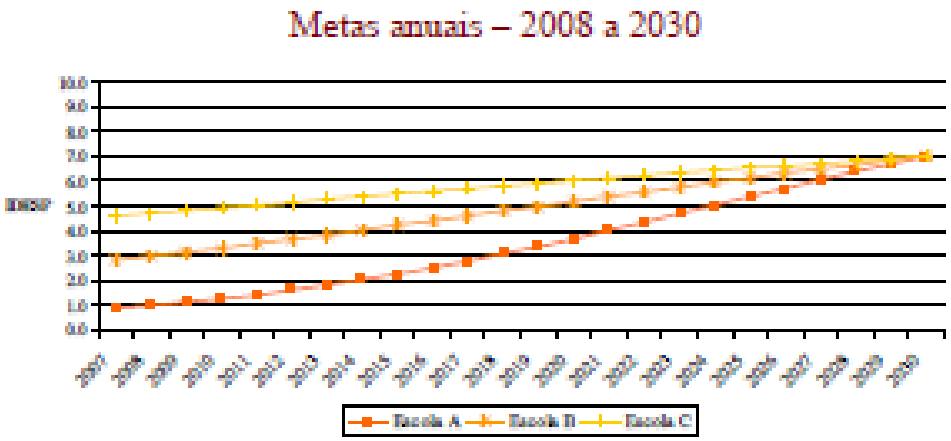
Com as metas de longo prazo pretende-se que as escolas públicas do Estado de São Paulo estaduais paulistas atinjam índices comparáveis aos dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são os mais bem colocados do mundo em termos de qualidade da educação.

Para que o Estado possa cumprir tais metas, foram atribuídas metas anuais para cada escola, considerando sua distância da meta de longo prazo[2]. Deste modo, cada escola possui uma meta própria, ou seja, as metas anuais consideram as peculiaridades da escola e estabelecem passos para a melhoria da qualidade de acordo com aquilo que é possível a escola atingir e do esforço que precisam realizar. Por um lado, escolas com baixos IDESPs têm um caminho mais longo a percorrer em relação àquelas escolas com IDESPs mais elevados. Por outro lado, pequenas iniciativas ou mudanças na rotina das escolas com baixos IDESPs geram avanços muito maiores do que para escolas que já têm IDESPs elevados. Desta forma, todas as escolas têm as mesmas condições de cumprir as

[2] Para entender o procedimento utilizado para o cálculo das metas, consulte a Nota Técnica do IDESP.

metas que foram estabelecidas. Estas diferenças são ilustradas na tabela e no gráfico abaixo:

METAS PARA A 4ª SÉRIE 2008			
	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
IDESP 2007	0,88	2,82	4,61
META 2008	1,01	3,04	4,72
VARIAÇÃO	15%	8%	2%



3.3. Como se apura o cumprimento das metas?

A escola pode analisar sua evolução no IDESP de 2007 para 2008 em cada etapa da escolarização e comparar esta evolução com a meta estabelecida para este ano. No boletim do IDESP 2008, encontram-se calculados os índices de cumprimento das metas para a 4ª e 8ª séries do EF e para a 3ª série do EM para cada escola. O índice de cumprimento de metas refere-se à parcela da meta que a escola conseguiu cumprir em cada etapa da escolarização, ou seja, o quanto escola evoluiu em relação àquilo que se esperava que ela evoluísse. A parcela cumprida da meta em cada ciclo escolar (s) é calculada da seguinte forma:

$$IC_s = \left(\frac{IDESP_{s,2008} - IDESP_{s,2007}}{META_{s,2008} - IDESP_{s,2007}} \right) * 100$$

O índice de cumprimento de metas é limitado ao intervalo de 0% a 120%, ou seja, se a parcela cumprida da meta for negativa, considera-se que a escola cumpriu 0% da meta estabelecida. Por outro lado, se a parcela cumprida da meta for maior do que 120%, considera-se que a escola cumpriu 120% da meta. Para ilustrar o cálculo do índice de cumprimento de metas, tomemos como exemplo a Escola D, que oferece as séries iniciais e finais do EF e o EM. A tabela abaixo mostra seus IDESPs em 2007 e 2008, bem como suas metas para 2008:

Escola D				
	IDESP 2007	IDESP 2008	Meta 2008	Parcela cumprida da meta
4ª série EF	2,31	2,15	2,43	0%
8ª série EF	1,43	1,49	1,53	60%
3ª série EM	0,95	1,41	1,04	120%

Na 4ª série do EF, o IDESP da escola piorou de 2007 para 2008 e a escola não cumpriu a meta para este ano, de modo que seu índice de cumprimento de metas é de 0%. Na 8ª série do EF, o IDESP da escola melhorou de 2007 para 2008, mas não alcançou a meta estabelecida para este ano, ou seja, a escola cumpriu apenas parte da meta, de modo que seu índice de cumprimento de metas é de 60%. Já na 3ª série do EM, o IDESP da escola melhorou de 2007 para 2008 e, além disso, superou a meta estabelecida para este ano, de modo que seu índice de cumprimento de metas é de 120%.

O boletim do IDESP 2008 também apresenta a parcela do cumprimento das metas da escola como um todo, que sintetiza sua evolução geral. O índice de cumprimento de metas da escola corresponde à média dos índices de cumprimento de metas, ponderada pelo número de alunos avaliados pelo SARESP em cada série e é calculado da seguinte forma:

$$IC_{escola} = \frac{(IC_{4ªEF} * nº\,al_{4ªEF}) + (IC_{8ªEF} * nº\,al_{8ªEF}) + (IC_{3ªEM} * nº\,al_{3ªEM})}{nº\,al}$$

em que $IC_{4ªEF}$, $IC_{8ªEF}$ e $IC_{3ªEM}$ e $nºal_{4ªEF}$, $nºal_{8ªEF}$ e $nºal_{3ªEM}$ são, respectivamente, os índices de cumprimento de metas e o número de alunos avaliados no SARESP na 4ª e 8ª séries do EF e na 3ª série do EM e $nºal$ é o total de alunos avaliados no SARESP nestas séries.

A tabela abaixo mostra o número de alunos avaliados na escola D e a parcela do cumprimento da meta geral da escola:

Escola D			
	Nº alunos avaliados no SARESP	Proporção de alunos avaliados no SARESP	Parcela cumprida da meta na escola
4ª série EF	120	20,9%	83,8%
8ª série EF	107	18,6%	
3ª série EM	348	60,5%	
Total	575	100,0%	

Em média, a escola cumpriu 83,8% das metas estabelecidas para o ano de 2008.