

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO –UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**UM ESTUDO SOBRE A ATIVIDADE DO PROFESSOR COORDENADOR DA
ESCOLA PÚBLICA PAULISTA**

MÁRCIA NATÁLIA MOTTA MELLO

SÃO PAULO

2010

MÁRCIA NATÁLIA MOTTA MELLO

**UM ESTUDO SOBRE A ATIVIDADE DO PROFESSOR COORDENADOR DA
ESCOLA PÚBLICA PAULISTA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Jason Mafra – Orientador

SÃO PAULO

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Mello, Márcia Natália Motta.

Um estudo sobre a atividade do professor coordenador da escola pública paulista. / Márcia Natália Motta Mello. 2010.

104 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2010.

Orientador (a): Prof. Dr. Jason Mafra.

1. Alienação. 2. Professor Coordenador. 3. Educação.

CDU 37

**UM ESTUDO SOBRE A ATIVIDADE DO PROFESSOR COORDENADOR DA
ESCOLA PÚBLICA PAULISTA**

Por

MÁRCIA NATÁLIA MOTTA MELLO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – P.P.G.E. da Universidade Nove de Julho- UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

Presidente: Prof. Jason Mafra, Dr. Orientador UNINOVE

Membro: Prof^a. Ligia Márcia Martins, UNESP

Membro: Prof. José Luis Vieira de Almeida, Dr, UNINOVE, UNESP

São Paulo, 30 de setembro de 2010.

Dedico este trabalho à minha família :

"Eu vôo sopesando meus defeitos,
Esgarcejando virgens nuvens,
Pássaro náufrago,que sou de um barco
Sem rumo e ilusório,chamado inocência.

Se as paralelas elétricas,
Do infinito amor, me fulminarem...
Adejarei,suavemente,eletrocutado
Mas morrerei...sorrindo."

Augusto Motta Mello

1983

AGRADECIMENTOS:

Agradeço à UNINOVE e à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pela concessão de bolsas que possibilitaram o acesso e a permanência nos estudos.

Sou grata ao Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida, meu primeiro orientador que pela dedicação, pelo exemplo e pela enorme paciência em auxiliar-me nos estudos e no entendimento dos conceitos marxistas, que eram novidades para mim. Seu jeito de orientar, levando em conta as particularidades de cada orientando, tornou o processo estimulante e muito especial.

Agradeço também aos colegas da LICE que compartilharam os momentos de crise, de criação e de dúvidas. Em especial, ao carinho do prof. Romão e da Luciana que me encorajaram na pesquisa.

Aos professores do PPGE da UNINOVE que nos incentivaram ao estudo, à produção acadêmica e à participação em eventos.

Agradeço as preciosas contribuições da Prof^a.Dr^a Lígia Marcia Martins e as críticas construtivas do Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho na banca de qualificação.

Tenho consciência de que sem o apoio e o incentivo de meu companheiro Nuno e de meu filho Bruno foi essencial, pois o amor e o apoio deles, de minha mãe Zuquinha e de minha irmã Maysa foram o combustível que me moveu em busca do Mestrado.

E, finalmente, agradeço ao meu pai Augusto Motta Mello (*in memoriam*) por ter me educado com valores preciosos.

RESUMO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental cujo objetivo é investigar a ocorrência da alienação do Professor Coordenador do Ensino da escola estadual paulista, a partir das suas atribuições legais. O objeto de estudo é o conjunto de atividades do Professor Coordenador, prescrito na legislação estadual vigente a partir dos anos 1990, sob a ótica da teoria da alienação elaborada por Marx, com base nos estudos de István Mészáros. Esta dissertação relaciona a atividade exercida pelo Professor Coordenador, como funcionário público assalariado, e às mediações de segunda ordem realizadas por este profissional. A pesquisa baseou-se no exame da legislação sobre o Professor Coordenador da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, nos textos da coleção “Orientação Educacional e Pedagógica” publicada pela editora Loyola e em textos que tratam da teoria da alienação, que é categoria de análise na qual esta dissertação está fundamentada.

Palavras-chave: Professor coordenador , coordenação pedagógica, atividade e alienação.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a bibliographical and documental research which objective is to investigate the occurrence of alienation in teacher coordinating public school of São Paulo, in its legal attributions. The aim of the study is the whole activity of this professional prescript in the state legislation from 1990, analysed by the point of view of Marx's theory of Alienation, studied by Mészáros. The dissertation relates the activity of teacher coordinating public school with the public employees, and with the mediation in the second instance made by this professional. The research is based on the study of the legislation about teacher coordinating public school in the state of São Paulo, in the Loyolla collection called "Orientação Educacional e Pedagógica" and articles and dissertations about Alienations Theory, that is the category of analysis of this dissertation.

Key words: Teacher Coordinating, Pedagogical Coordination, Activity, Alienation

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

TABELA 1

Levantamento de teses e dissertações sobre o professor coordenador142

GRÁFICO 1

Tipos de pesquisa sobre professor coordenador143

GRÁFICO 2

Uso da Coleção Orientação Educacional e Pedagógica em dissertações e teses.....143

GRÁFICO 3

Assuntos tratados na Coleção da Loyola sobre o professor coordenador.....144

TABELA 2

Tabela de Atividades Ministério do Trabalho e Emprego – Classificação Brasileira de Ocupações..... 145

QUADRO 1

Comparativo dos dois estatutos do magistério paulista.....146

TABELA 3

Distribuição percentual dos professores por disciplina e série, segundo a carga horária semanal e a unidade geográfica - Sistema de Avaliação da Educação básica/2001.....147

QUADRO 2

Resoluções que tratam sobre o professor coordenador pedagógico –expectativas.....148

QUADRO 3

Resoluções que tratam sobre o professor coordenador pedagógico – atribuições.....149

QUADRO 4 –

Tabela ENADE 2005 - Principal razão para a escola de licenciatura.....150

LISTA DE ABREVIACÕES UTILIZADAS:

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENP – Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas ligada à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
CEE- Conselho Estadual de Educação
C.P.- Coordenador Pedagógico
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação – ligada à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
H.T.P.C- Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
IFES – Instituto Federal de Educação Superior
PCP – Professor Coordenador Pedagógico
PPP- Projeto Político Pedagógico
PUC S.P.- Pontifícia Universidade Católica São Paulo
QM – Quadro do Magistério
RES. – Resolução (instrumento legal)
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP – Sistema Avaliação da Rede de Ensino de São Paulo
S.E.E.S.P. – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
UNINOVE – Universidade Nove de Julho – São Paulo
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
USP – Universidade de São Paulo

APRESENTAÇÃO:

Cresci num lar de classe média paulistana, em um bairro bem central de São Paulo no qual não havia brincadeiras de rua e as crianças eram poucas. Em razão disso, fui matriculada, aos cinco anos, no Jardim da Infância da Escola Estadual Caetano de Campos, onde estudei até a quarta série. Cheguei a fazer cursinho para o Exame de Admissão para o Curso Ginásial, mas em virtude da Lei 5692/71, tal exame não foi necessário. Na quinta série, passei a estudar na rede particular, fui matriculada no Instituto Mackenzie, onde também cursei o Magistério com habilitação para o ensino da pré-escola, assim realizaria meu sonho de ser professora.

Antes de terminar o Magistério fui contratada como professora numa escola de educação infantil de linha montessoriana. Permaneci nesta escola por dois anos. Lá, pude aprender a trabalhar de maneira diversificada: parte dos alunos desenvolvia atividades com materiais concretos no “tapetinho”, outros usavam material de artes e outros faziam atividades sob minha orientação.

Depois que me formei professora, apesar da oposição de meu pai, resolvi casar-me e parei de estudar. Trabalhei em outras pré-escolas, de porte maior do que a primeira e tive outras experiências profissionais, com classes de alfabetização, atividade de que eu gostava muito. Em 1982 participei de um curso de informática ministrado na linguagem LOGOS. Esta escola, Colégio Pentágono, era inovadora e propunha o uso da informática, enfocando a geometria.

Nas escolas em que havia trabalhado até então, a Coordenação Pedagógica era voltada somente para a organização das atividades escolares (festas, reuniões de pais, orientação sobre preenchimento de fichas individuais), o currículo já era estabelecido pelas instituições, com os conteúdos a serem desenvolvidos. Desse modo, baseados nele, os professores deveriam fazer o planejamento semanalmente, elaborar as atividades e selecionar os materiais para a utilização nas aulas. As coordenadoras pedagógicas verificavam os diários e o planejamento, liam os relatórios dos professores sobre os alunos e examinavam os materiais elaborados pelas crianças. O atendimento aos pais ou a alguma emergência era feito pela própria coordenação ou pela direção destas escolas.

Em 1985, ingressei como professora de educação infantil, numa escola municipal, em um bairro da zona sul da capital paulista e, para minha surpresa, tive que assumir um período intermediário. Com esse horário de trabalho, saí da escola particular, já que os horários eram incompatíveis e a estabilidade do emprego público me atraía.

Inicialmente estranhei muito a realidade da EMEI¹, que era diversa daquela com que eu estava acostumada. Apesar de a escola particular estar localizada bem próxima à escola municipal, tudo era muito diferente, a começar pelo número de alunos que era elevado para a faixa etária: as classes eram compostas por 35 alunos e eu anteriormente lecionava para 15 estudantes. Enquanto na escola particular já havia computadores, na escola municipal faltavam simples materiais de papelaria. As crianças mais pobres vinham à escola com fome, esperando pela hora da merenda.

Em minha primeira reunião de pais, nesta escola, ouvi o seguinte comentário na conversa entre duas mães: “Essa professora parece ser boa, mas é muito mole e não entendi nada do que ela falou...”. Tive vontade de sair correndo e pedir exoneração.

¹ Escola Municipal de Educação Infantil

Aos poucos, fui me adaptando a essa realidade e percebi que meu trabalho era importante para as crianças, pois poderia proporcionar-lhes muitas oportunidades de aprendizagem além de trazer livros, brinquedos e desenvolver aulas diferentes, mais estimulantes. Tentei trabalhar de maneira diversificada, com três modalidades de atividade, mas, percebi que o número de alunos era inadequado para esse tipo de aula, pois, as crianças ficavam “agitadas”, visto que, a classe tinha 35 alunos e cada aluno deveria passar pelas três atividades, o que gerava conflitos entre os alunos. Adaptei-me e trabalhava com dois grupos de alunos em atividades distintas: enquanto um grupo brincava com materiais (brinquedos que arrecadei entre os meus vizinhos), o outro grupo desenvolvia atividades plásticas, motoras, matemáticas, com minha explicação e acompanhamento mais individual, assim conseguiria perceber as dificuldades de cada aluno.

A coordenadora pedagógica da EMEI dirigia as reuniões, realizadas mensalmente, para a organização das atividades, como por exemplo, passeios, festas e datas comemorativas. As reuniões eram sempre iniciadas com textos que continham mensagens de incentivo ao trabalho. A coordenação pedagógica não tinha o caráter formativo, era somente articuladora de ações entre os professores e fiscalizadora das tarefas planejadas. Semanalmente, a coordenadora verificava os cadernos de planejamento e os diários de classe.

Participei de vários cursos, promovidos pela Prefeitura Municipal, num órgão próprio para estas capacitações em serviço. Um deles era sobre uma novidade na alfabetização: os alunos formulariam hipóteses no processo alfabetizador. A Prefeitura introduzia, por meio de capacitação, os conceitos de Emília Ferreiro sobre a alfabetização. Isto gerou muita polêmica entre os colegas, pois havia aqueles que negavam a possibilidade de as crianças aprenderem por meio dessa metodologia.

Nesta época percebi que deveria cursar Pedagogia para aprimorar-me no ensino, uma vez que, não tinha intenção de atuar como especialista. Durante o curso, ao procurar por uma escola

para fazer estágio, como era ex-aluna, fui convidada a trabalhar no Instituto Mackenzie como professora de primeira a quarta séries. Optei por exonerar-me do meu cargo na Prefeitura, já que havia incompatibilidade de horários e também poderia diversificar minha experiência profissional com crianças de outra faixa etária. Além disso, outras possibilidades profissionais se apresentavam: trabalhar numa escola tradicional de grande porte, com recursos como sala de vídeo, biblioteca, laboratório de Ciências e de Matemática, bem como com o trabalho de outros professores (de Educação Física, de Música, de Inglês e de Artes) que também desenvolviam atividades com os meus alunos.

A estrutura do Mackenzie era completamente diferente em relação à das escolas nas quais trabalhei anteriormente. Havia uma diretora geral, uma equipe para cada segmento de ensino, composta por uma diretora, uma coordenadora pedagógica e uma orientadora educacional. A coordenação pedagógica elaborava com o grupo de professores os Planos de Ensino anuais para que, separadamente, cada professor elaborasse os planejamentos semanais. O coordenador selecionava cursos externos para a capacitação dos professores. A orientadora educacional preocupava-se com o desempenho dos alunos e com o acompanhamento daqueles que apresentavam “problemas de aprendizagem ou de relacionamento”. Para solucionar tais problemas, o estudante era encaminhado para outros profissionais (psicólogos, psicomotricistas, fonoaudiólogos). A orientadora educacional também atendia aos pais, alunos e a outros profissionais. À direção cabia a organização da equipe e a articulação com os outros segmentos da escola. Trabalhei nesta escola por dez anos.

Em 1997, dei outro rumo a minha vida: pedi demissão do Mackenzie e fui morar com meu filho e minha mãe numa fazenda beneficente, no Vale do Ribeira. Meu intuito era elaborar um projeto e implantar o abrigo que estava sendo construído para atender crianças e adolescentes. Atuei como diretora deste abrigo e da creche que também fora instalada. Tive várias experiências

importantes, tanto profissionais como pessoais: a convivência em comunidade, o partilhar no coletivo, o acatar a decisão do coletivo, os conflitos provenientes dos interesses particulares em oposição aos da comunidade e a vivência numa cidade muito pobre.

Retornei à capital paulista. Estava com 40 anos e não consegui voltar às salas de aula. Prestei um concurso e ingressei como diretora de escola no estado de São Paulo, em 2002.

Estou diretora há sete anos e sempre me incomoda a falta de tempo para dedicar-me às questões pedagógicas, pois, frequentemente sou absorvida por atividades burocráticas ou pela intermediação de conflitos e descontentamentos. As professoras coordenadoras das escolas em que fui diretora também não conseguiam tratar do âmbito pedagógico escolar, visto que, quase sempre, estavam envolvidas ou com problemas do dia-a-dia, advertindo alunos e atendendo aos pais, ou tratando de demandas burocráticas, solicitando tarjetas de notas, diários de classe, relatórios individuais, respostas às diretorias de ensino ou fazendo relatórios. Sempre me afligiu esta distância entre a escola que se tem na realidade e aquela descrita nos documentos.

Pude observar também que é comum a rotatividade de professores coordenadores nas escolas, tal como a expectativa em relação à coordenação pedagógica, por parte da Diretoria de Ensino, dos professores e dos meus colegas diretores. Isso resulta no descontentamento generalizado, tanto da parte dos professores coordenadores, que não entendem o que devem fazer para melhorar o ensino, quanto da parte dos professores que se queixam de que o coordenador não dá conta do pedagógico. Por outro lado, eles não esclarecem quais são as suas expectativas em relação a “esse pedagógico”.

Quando ingressei na escola estadual, alguns aspectos relativos ao perfil e à atuação do coordenador pedagógico, me intrigavam. O primeiro era que, nesta escola, não há a necessidade de este professor ser pedagogo, o que não coincide com as exigências da rede particular e da rede municipal da cidade de São Paulo. Outro dado que me causava surpresa era o fato de nenhum

coordenador pedagógico conseguir explicar-me qual é a diferença entre uma Proposta Pedagógica, um Plano de Ensino e um Plano de Gestão. Também estranhava o fato de não haver planejamento diário das aulas por parte dos professores de Ensino Fundamental II e Médio. Eles se guiam pelos índices dos livros didáticos.

Na rede estadual foram oferecidas várias capacitações para os diretores. Nelas, ressaltou-se a necessidade do envolvimento do diretor na gestão pedagógica da escola, com o que concordo plenamente. Mas, neste ponto, ocorre uma incongruência: as solicitações burocráticas aumentam a cada dia e a escola absorve muitas funções que não lhe cabem, como por exemplo: o registro de estudantes no sistema de transporte público, os levantamentos diversos sobre a construção e manutenção da escola, as informações para a concessão de bolsas, a Bolsa Família, por exemplo, e o cadastramento de alunos estagiários em entidades próprias para este fim. Além disso, o diretor tem que dar conta da administração funcional, patrimonial e material. Desse modo, a expectativa em torno do diretor é a dedicação ao pedagógico, mas as incumbências burocráticas são obstáculos gerados pelo próprio sistema de ensino para que este foco no pedagógico seja desviado.

Participei de um curso de especialização *Latu-Sensu*, patrocinado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e ministrado por professores da UNICAMP. Naquela oportunidade, tomei consciência do meu gosto pelos estudos. Comecei a ler sobre coordenação pedagógica e me interessei ainda mais pelo tema. Percebi que minhas angústias em relação ao professor coordenador eram relatadas em muitos artigos acadêmicos. Estimulada pelo meu companheiro e pelo meu filho, decidi fazer o mestrado e estudar a questão que tanto me incomoda: as atividades desempenhadas pelo professor coordenador da escola estadual paulista.

Inicialmente, apresentei um pré-projeto que estava direcionado para a divergência entre o ideal proclamado pelos professores coordenadores em reuniões, bem como nos documentos

escolares e a prática deles nas escolas. Porém, ao iniciar meus estudos compreendi que a teoria e a prática não se separam, constituem a mesma totalidade a qual não é estática, se transforma historicamente. Assim, ao elaborar meu projeto de pesquisa, com as orientações recebidas, optei em usar a teoria da alienação para analisar a atividade do professor coordenador da escola pública paulista, embora esta tenha sido concebida a partir do trabalho, como a relação ontológica do homem e a natureza.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
PRIMEIRO CAPÍTULO : O Professor coordenador da escola pública paulista	24
1.Primeiros esclarecimentos sobre a ação supervisora	25
2.Os especialistas na educação paulista	28
3.As expectativas da Secretaria da Educação em relação à coordenação pedagógica	30
3.1. As atribuições legais do Professor Coordenador, nas diversas Resoluções:	34
3.2.Mudanças, reformas e a coordenação pedagógica	39
4.Professor coordenador, coordenação pedagógica: foco de muitos estudos	40
4.1.A (in)definição da função pedagógica	41
4.2. Articulação do trabalho coletivo, elaboração de projeto pedagógico, formação continuada: atribuições da coordenação pedagógica	44
4.4.Cotidiano escolar : interferência na atuação do professor coordenador	55
SEGUNDO CAPÍTULO: A alienação	62
1. As diferentes acepções para o termo alienação	65
2. O conceito de alienação em diversos autores	66
3. O desenvolvimento do conceito de alienação:	74
3.1 A influência de Hegel em Marx	76
4. Alguns conceitos chaves	79
5. O processo de elaboração da teoria da alienação	83
6. O conceito da alienação nos Manuscritos	86
7. A questão da transcendência	93
TERCEIRO CAPÍTULO: O Professor Coordenador e a atividade alienada	96
1. A educação e o marxismo	97
2. A educação escolar	101

3. Análise das atribuições do professor coordenador, segundo o que a lei determina que ele tenha	106
4. O Professor Coordenador, intermediário nas relações	114
5. O contexto escolar gerador de alienação	116
6. Suspensão do cotidiano e contrainternalização da obriedade	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
BIBLIOGRAFIA	129
ANEXOS	139

INTRODUÇÃO

Durante mais de duas décadas atuei como professora da rede privada e pública de ensino e há sete atuo como diretora de escola na rede estadual paulista. Nesta condição, tive a oportunidade de observar a relação do Professor Coordenador com vários segmentos presentes na unidade de ensino, (docentes, direção, funcionários, estudantes e familiares de alunos) bem como a sua atividade pedagógica. Interessou-me compreender o que supunha ser um descompasso entre a atividade do profissional no dia-a-dia da escola e as atribuições que a legislação estabelece para esta função.

Na minha experiência como diretora de Escola pública observei que o Professor Coordenador desenvolve inúmeras atividades de natureza variada, por exemplo, controlar os alunos, abrir a escola, controlar o almoxarifado, sendo que, tais atividades, via de regra não correspondem ao que está previsto em lei.

A função de Professor Coordenador,² no Estado de São Paulo, tem sido regida por diversas Resoluções e, a cada nova lei, estabelece-se um perfil esperado deste profissional.

Espera-se, por exemplo, que ele articule e mobilize a equipe dos professores para a construção do Projeto Pedagógico (Res. 76/97) ou que proporcione a integração curricular (Res. 35/00), planeje e execute a formação continuada (Res.66/06). A Res. 88/2007 exalta o papel da

² O ofício de Professor Coordenador, nas escolas públicas do Estado de São Paulo é considerado um posto de trabalho. Não é um cargo. Este profissional é um professor designado para exercer as funções de Professor Coordenador.

Coordenação Pedagógica como: “um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino”, sendo “gestores implementadores dessa política”. Esta Lei estabelece que a Coordenação Pedagógica deve “intervir na prática dos docentes, incentivando-os a diversificá-la” (Res. 88/2007). Esta supervalorização da função do Professor Coordenador chamou-me a atenção e instigou-me a pesquisar sobre o assunto.

Num levantamento³ sobre o tema professor coordenador em sítios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e das universidades: Pontifícia Universidade Católica (PUC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e Universidade de São Paulo (USP), pude constatar que no período de 1998 a 2008 foram realizadas 40 pesquisas sobre o tema, mas somente uma relaciona-se à atividade do professor coordenador pedagógico. Verifiquei que: 52% destas pesquisas tratam das atribuições e papéis do professor coordenador; 25% delas tratam da relação entre a formação continuada e o professor coordenador; 10% relacionam o professor coordenador e o cotidiano escolar; 7% pesquisam sobre a identidade do professor coordenador; 3% sobre o trabalho do professor coordenador pedagógico; 3% relacionam o professor coordenador e as reformas intituladas: Escola de Cara Nova, Escola do Acolhimento e São Paulo Faz Escola, que serão abordadas no primeiro capítulo desse estudo quando da discussão da atividade do professor coordenador da escola pública paulista.

Outro dado levantado⁴ é que 70 % dessas dissertações e teses utilizaram pelo menos um dos seis volumes de uma coleção da Editora Loyola intitulada Orientação Educacional e Pedagógica que é composta de coletâneas de artigos sobre pesquisas de mestrado e doutorado,

³ C.f. Gráfico 1

⁴ C.f. Gráfico 2

organizados pela linha de pesquisa Formação de Professores, do Mestrado em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC- São Paulo. O primeiro volume desta coleção teve sua primeira edição em 1998.

É necessário esclarecer a opção por uma pesquisa bibliográfica. Optei por não fazer uma pesquisa empírica, pois para a compreensão da teoria marxista foram realizadas muitas leituras, para o entendimento de Mészáros e de Marx, que continham conceitos extremamente difíceis, para alguém que nunca tivera contato com tais referenciais, implicando um maior tempo para os estudos do que o planejado. Outro fato que corroborou nesta decisão, foi encontrar diversas pesquisas de mestrado e de doutorado sobre o professor coordenador da escola pública paulista (Fernandes, 2004 e 2008; Pinto, 2006; Duarte R., 2007; Abreu, 2006; Waldman, 2006; Groppo, 2007; Romam, 2001), que descrevem as atividades, as atribuições e sentimentos vivenciados por quem exerce tal função, além dos livros da coleção da Editora Loyola que em meu projeto de pesquisa já fariam parte deste estudo. Nestas produções acadêmicas observou-se uma similaridade nas descrições e análises feitas pelos pesquisadores. Os itens comuns destes estudos são o desvio de funções do professor coordenador afastando-o de suas atribuições, a existência de conflitos interpessoais na atividade da coordenação pedagógica e o desconforto que esses profissionais sentem em relação às suas atuações.

A partir da leitura desses textos, constata-se que o Professor Coordenador tem atitudes e ações que acarretam desgaste emocional, interpessoal e profissional. Na sua atividade, o Professor Coordenador está numa posição hierárquica intermediária, sua função está entre o diretor e os professores. Nesta circunstância, para cumprir o que lhe é determinado, depende diretamente do diretor, dos professores e também dos alunos. O professor coordenador não tem controle sobre o que deve fazer, pois o produto de sua atividade, que é o pedagógico da escola, está nas mãos de terceiros. A divisão técnica do trabalho na escola, além de fragmentar as

atividades, interpõe sujeitos estranhos às relações que originalmente não necessitariam de tais sujeitos, formando falsos triângulos relacionais, como por exemplo: a) diretor – professor-coordenador – professores; b) professor-coordenador – aluno; c) professor – professor-coordenador – famílias; d) supervisor – Professor Coordenador – professores. Esta condição de sujeitos estranhos, os faz produzir e reproduzir relações alienadas.

Os textos examinados demonstram a incompatibilidade entre a legislação e a atividade efetivamente desenvolvida pelo Professor Coordenador. Esta incompatibilidade gera uma aparente incompatibilidade entre o que se espera desse coordenador e o que ele realmente faz. Essa aparente incompatibilidade pode gerar frustração profissional. Por esta razão optei por estudar a atividade do Professor Coordenador a partir da Teoria da Alienação de Marx, com base nos textos de István Mészáros.

As questões que orientaram essa pesquisa foram: a) Como se expressa a alienação do Professor Coordenador Pedagógico tanto na legislação que o institui quanto na sua atividade? b) Como o Professor Coordenador pode, em sua atividade, gerar alienação? c) Quais os aspectos do cotidiano prevalecem na atividade do professor coordenador?

Iniciei a pesquisa com as seguintes hipóteses: a) o trabalho do Professor Coordenador é alienado em função do que é estabelecido na legislação que o concebe como um mediador falso; b) a atividade do Professor Coordenador é alienada e, desse modo pode gerar alienação; c) a alienação do Professor Coordenador se expressa tanto na legislação que estabelece as suas atribuições quanto nas atividades que desenvolve no cotidiano.

A dissertação tem a seguinte composição: no primeiro capítulo examino a atividade do Professor Coordenador nos aspectos: histórico, legal e algumas abordagens contidas nos textos analisados. No segundo capítulo apresento a teoria da alienação: tanto das premissas de Marx quanto dos estudos de Mészáros; Inicio o terceiro capítulo, com a concepção marxista de

educação relacionada à teoria do ser social, que considera a educação como apenas um dos momentos do ser social. Em seguida, aponto os aspectos da alienação do coordenador pedagógico, utilizando como base os textos da coleção supracitada e a legislação sobre o assunto e encerro o capítulo indicando na atividade do professor coordenador as características do cotidiano, segundo Heller. Nas considerações finais, apresento a partir das análises realizadas algumas constatações sobre atividade alienada que envolve o Professor Coordenador.

PRIMEIRO CAPÍTULO

O PROFESSOR COORDENADOR DA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA

Identidade

*Preciso ser um outro
para ser eu mesmo*

*Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta*

*Sou pólen sem inseto
Sou areia sustentando
o sexo das árvores*

*Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro*

*No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço*

Mia Couto

1. Esclarecimentos sobre a ação supervisora

No Brasil, o profissional que está ligado à ação supervisora recebe diferentes denominações. Ele pode ser: supervisor, supervisor educacional, supervisor pedagógico, coordenador pedagógico, diretor pedagógico, orientador educacional, orientador pedagógico, coordenador de área, coordenador de disciplina e inspetor pedagógico. Em São Paulo, nas escolas públicas estaduais, este profissional, atualmente, é denominado de Professor Coordenador. Tanto a denominação quanto as expectativas e atribuições deste profissional são alteradas por meio de Resoluções⁵, que atendem às variações da política educacional da Secretaria Estadual da Educação que estão em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que por sua vez está em sintonia com o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem ,elaborado juntamente com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos ⁶.

Importa salientar que a ação supervisora ocorre desde a implantação da educação jesuítica no Brasil e a função supervisora, como profissão, surge com a introdução das habilitações no curso de Pedagogia (Saviani, 1999).

Rangel (1999) define as atribuições ligadas ao coordenar:

‘Co-ordenar’ é organizar em comum, é prever e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas, numa mesma série, e na mesma disciplina em

⁵ Resolução S.E.E. nº 28/96, Resolução S.E.E. nº 76/97, Resolução S.E.E. nº 35/2000, Resolução nº 66 /2006, Resolução nº 88/2007 e Resolução nº 90/2007.

⁶ A declaração e seu plano de ações foram aprovados pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem : Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990

diferentes séries, aplicando-se a diferentes atividades, a exemplo da avaliação e elaboração de programas, de planos de curso, da seleção de livros didáticos, da identificação de problemas que se manifestam no cotidiano do trabalho, solicitando estudo e definição de critérios que fundamentem soluções. (RANGEL,1999,p75)

Nota-se, nesta definição, que quem exerce a coordenação deve estar numa posição intermediária no grupo dos professores, ora dentro, ora fora dele. O coordenador pedagógico está dentro do grupo porque é o responsável pela integração do trabalho de cada um dos seus membros, em todas as suas etapas, desde o planejamento (elaboração conjunta), passando pela escolha de materiais didáticos, pelo levantamento dos problemas e a sua solução no cotidiano. Ao mesmo tempo, o coordenador está fora do grupo, porque também tem um papel de articulador – deve eliminar as divergências, assegurando que o que foi planejado coletivamente seja cumprido individualmente pelos professores. Em sua rotina, submete-se à atuação de terceiros: do diretor, dos professores, do supervisor, bem como dos alunos. Transmite aos professores as determinações da direção e da supervisão, convoca pais para orientação acerca do que os professores esperam dos alunos, repreende aos alunos por solicitação de professores e da direção.

No desenvolvimento do Projeto Pedagógico, o Professor Coordenador depende do planejamento de cada professor e da sua disponibilidade em integrar-se ao grupo, bem como da sua vontade em compartilhar, expor suas ideias e pô-las em prática na sala de aula. Desse modo, como já foi dito, a sua atividade profissional está, constantemente, na dependência da atuação de terceiros, sejam eles: professores, alunos, diretores, supervisores ou pais.

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei 9394/96 quanto na Indicação do CEE nº13/97 e a Constituição Brasileira de 1988, determinam a gestão democrática da escola. Assim a proposta pedagógica deve ser construída, com a participação de toda a comunidade escolar: professores, pais, alunos, funcionários e especialistas.

Esta exigência em relação à construção do Projeto Pedagógico pode ser verificada na Classificação Brasileira de Ocupações,⁷ elaborada pelo Ministério do Trabalho e do Emprego. Neste catálogo de profissões é possível observar que as mesmas atividades são compartilhadas, ao mesmo tempo, por diversos profissionais de uma escola. As funções se entrelaçam e não são bem definidas. O Ministério do Trabalho e do Emprego define para o coordenador pedagógico, o orientador educacional, o supervisor de ensino, o psicopedagogo, o pedagogo e o professor de técnicas e recursos audiovisuais, as mesmas atividades, tais como: implementar e executar o projeto pedagógico, avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico, viabilizar o trabalho coletivo, coordenar a (re) construção do projeto pedagógico, promover a formação contínua dos educadores (professores e funcionários). As mesmas atividades estão direcionadas para diferentes profissionais. Há uma inextrincável quantidade de tarefas e de funções, o que explica a indefinição das atribuições e das atividades desenvolvidas pelos profissionais que podem atuar numa escola.

Esta superposição de profissionais e de tarefas deve-se ao que Saviani (1999, p. 13) chama de “pedagogia tecnicista”, decorrente da reforma dos cursos de Pedagogia, ocorrida em 1969, que postula a introdução de diversas habilitações nesses cursos. Assim, com a introdução dos especialistas nas escolas, ocorre uma divisão técnica do trabalho artificial na qual o professor, que está no “chão da escola”, precisa ser supervisionado e orientado por profissionais de hierarquia superior, com diferentes especializações. Nesta situação ocorre uma indeterminação de ações, ou melhor, diversos profissionais têm a mesma responsabilidade, mas sem um delineamento nítido de ações nas quais cada um deve atuar.

⁷ C.f. QUADRO 1

A escola se diferencia de uma fábrica e não poderia ser tratada com esse tecnicismo. Na “esteira” da escola a relação indispensável é a do professor com os alunos nos processos de ensino e de aprendizagem. As outras relações são secundárias.

2. Os especialistas na educação paulista:

Na década de 1970, com a Lei 5.692/71, ficou estabelecido que as escolas de todo o país deveriam ter em seus quadros: administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação e que cada Estado deveria elaborar seu próprio Estatuto do Magistério, regulamentando a presença destes profissionais em suas redes de escolas.

O Estado de São Paulo fez a opção por separar as atividades de supervisão e de coordenação pedagógica, diferenciando-se, assim, dos demais estados. Desse modo, seguindo a determinação da Lei 5692/71, foi elaborado o Estatuto do Magistério (Lei Complementar 114/74⁸) que estabelecia o quadro de especialistas do Magistério Paulista. Foram definidos os cargos⁹ de Orientador Educacional, de Diretor de Escola e de Supervisor Pedagógico, sendo que o Assistente de Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico e o Professor–Coordenador de Área exercem funções e, portanto, não são detentores de cargos.

A designação do Coordenador Pedagógico obedecia aos seguintes requisitos: curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em Pedagogia, preferencialmente, com habilitação específica em Supervisão Escolar e com no mínimo cinco anos de efetivo exercício

⁸ Ver quadro comparativo

⁹ O Estatuto do Magistério diferencia cargos e funções: Cargo é o conjunto de atribuições e responsabilidades cometidas a funcionário, caracterizando-se por sua criação mediante lei, em número certo, com denominação própria e nível de titulação exigido para o seu provimento. Função é o conjunto de atribuições e responsabilidades previstas no Estatuto do Magistério, cujo exercício é privativo de ocupantes de cargos da Carreira do Magistério

docente na carreira do Magistério. A presença e a escolha do Professor -Coordenador de áreas do Currículo Pleno variava de acordo com o tamanho e a organização da escola - no caso de escolas de 1º grau com 5ª à 8ª séries ou de 2º grau ¹⁰. Ele deveria estar, no mínimo, há três anos no exercício do magistério na rede estadual paulista e ser licenciado em uma das disciplinas integrantes da área em que fosse atuar. Para ser Assistente de Diretor, Diretor ou Supervisor de Ensino havia a exigência da licenciatura plena em Pedagogia, com a respectiva habilitação (Administração Escolar ou Supervisão Escolar).

Em 2007, com a publicação da Res. 88/2007, o termo Professor Coordenador passa a ser usado, para nomear o profissional que atua com a gestão pedagógica em uma unidade escolar. Para ocupar esta função na escola estadual paulista, desde 1996, a formação em Pedagogia não é mais necessária, basta que o postulante tenha a licenciatura plena em qualquer área e esteja há três anos no exercício da docência no quadro do magistério público. O mesmo não ocorre com o cargo de Supervisor de Ensino, pois este profissional deve ser formado em Pedagogia ou ser Mestre ou Doutor em Educação e apresentar no mínimo oito anos de exercício no magistério. Os cargos de Orientador Educacional e de Professor Coordenador de Área foram extintos.

No artigo 64 da LDB (Lei 9394/96) há uma indicação sobre quais os profissionais da educação e que tipo de formação que eles devem ter:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.(BRASIL,1996)

Há uma distinção entre a LDB de 1971 e a de 1996 em relação aos profissionais da educação. Enquanto a primeira cita a função específica: o administrador, o planejador, o

¹⁰ Escola de 1º e 2º graus corresponde ao Ensino Fundamental e Ensino Médio respectivamente.

orientador, o inspetor e o supervisor; a segunda apesar de especificar o curso de Pedagogia como uma das possibilidades de formação do profissional da educação, coloca as atividades que os profissionais devem desempenhar. Na Lei 5692/71 a divisão técnica do trabalho é evidente, já na Lei 9394/96 a divisão técnica do trabalho é dissimulada na expressão “profissionais da educação”.

As Resoluções da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que regularam a coordenação pedagógica de 1996 até o ano de 2007 foram: Res.28/96, Res.76/97, Res.35/2000, Res. 66/06. A Resolução 76/97 foi feita somente para suprir as unidades escolares de Professor Coordenador, dessa forma, os objetivos e as expectativas são aqueles formulados em 1996.

3. As expectativas da Secretaria da Educação em relação à coordenação pedagógica:

Em 1996, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) publicou a Resolução nº 28 de 04 de abril, portanto, essa resolução é anterior à da promulgação da LDB que se deu em dezembro do mesmo ano. Esta Resolução ressaltava a importância da coordenação pedagógica: na construção coletiva do Projeto Pedagógico das escolas, visando à melhoria da qualidade de ensino; na articulação e integração das ações pedagógicas para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem; no planejamento acompanhamento de projetos de reforço e recuperação da aprendizagem visando à diminuição dos índices de evasão e repetência; na condução das reuniões pedagógicas coletivas para favorecer momentos de reflexão pedagógica, aperfeiçoamento e

formação em serviço; e no trabalho articulado entre a escola, a supervisão e as oficinas pedagógicas, para garantir a integração do currículo no Ensino Fundamental e Médio.

Em 1997 a SEE, publicou a Resolução nº 76, para dar continuidade ao processo de seleção anual de professor coordenador pedagógico, evidenciou a importância deste profissional na articulação e mobilização da equipe escolar na construção do Projeto Pedagógico da unidade escolar.

Com a Resolução 35/2000 as expectativas da SEE em relação à atuação da coordenação pedagógica, são declaradas: a elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola; articulação e integração da equipe escolar no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, objetivando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem; na integração curricular no ensino fundamental e médio e na articulação entre a escola e as equipes de Supervisão e da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino.

Em 2006, a Resolução 66 ressalta a importância da coordenação pedagógica: na integração curricular entre os professores de cursos, períodos e turnos diversos; na elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica da escola; no aprimoramento do processo ensino-aprendizagem; no acompanhamento e avaliação do desempenho escolar dos alunos; na formação continuada dos docentes; na articulação das ações da coordenação pedagógica e otimização de recursos e parcerias com a comunidade; na dinamização de todos os espaços pedagógicos e integração dos trabalhos da escola, das equipes de Supervisão e da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino.

Em 2007, a SEE publica uma nova Resolução, a de nº 88, que ressalta a importância da coordenação pedagógica :

A Secretária da Educação, considerando que a coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política com objetivos de: ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna; intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos; promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho.(SÃO PAULO, 2007)

Aos analisar os textos das Resoluções anteriores até 2007 notam-se as seguintes expectativas a serem realizadas por meio da ação da coordenação pedagógica: melhoria da qualidade do ensino, diminuição da evasão e da repetência, articulação curricular na escola, aperfeiçoamento dos professores, integração da escola com a diretoria de ensino (supervisão e oficina pedagógica).

Em 2007, no texto há uma explicitação maior dessas expectativas, incluindo a implementação da política de melhoria da qualidade de ensino. Nesta Resolução, ressalta-se a importância da coordenação pedagógica, evidenciando o papel que o Professor Coordenador deve assumir como o responsável pela implantação dessa política no interior da escola. Assim, ele deverá: intervir na prática docente e no desenvolvimento profissional dos docentes visando a eficácia de seu trabalho. A palavra intervir tem dupla significação, podendo ser usada no sentido de atuar com o objetivo de influir ou tendo o sentido de fazer valer o seu poder ou sua autoridade. Qual é o significado desta intervenção? Espera-se que o Professor Coordenador incentive aos professores a diversificarem as oportunidades de aprendizagem e que ele promova o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional dos professores. Será que o Professor Coordenador, como um professor da rede que ocupa uma função temporária, tem a capacidade para promover tais mudanças entre seus pares?

Em 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo lança o material a ser utilizado na implantação do programa “São Paulo Faz Escola – Uma Proposta Curricular Para o Estado de São Paulo”. Neste material há: as propostas curriculares de cada componente curricular, os cadernos do gestor com orientações para a implantação, os cadernos do professor com sugestões de aulas, textos, avaliações, os cadernos do aluno com as mesmas atividades sugeridas no caderno do professor. No Caderno do Gestor volume 1, há a explicitação das competências que um Professor Coordenador deve ter, a forma como deve ser divulgada aos professores e a atuação esperada pela Secretaria em relação a este profissional:

A posição ocupada pelo Professor Coordenador e sua representatividade na escola permitem-lhe o poder de decidir e traçar um caminho para os outros agentes envolvidos no processo escolar. Para tanto, ele deve ter o domínio amplo de uma competência comunicacional, uma vez que a implantação efetiva dos significados da Proposta Curricular, que ele irá representar, prevê a adesão de outros agentes da escola (funcionários, professores, alunos, pais, parceiros externos).(SÃO PAULO ,2008)

Esta afirmação suscita algumas indagações: qual é o caráter da representatividade do Professor Coordenador na sua relação com os outros “agentes” se no processo seletivo para a função não é mais necessária a aprovação do Conselho de Escola, já que o Professor Coordenador é selecionado pelo diretor e pelo supervisor? Esta representatividade está relacionada ao fato dele ser o representante e porta-voz da “Proposta Curricular”? Como o Professor Coordenador conseguirá a adesão dos agentes escolares tendo como meio principal uma “competência comunicacional”?

Cabe aqui trazer o texto de Saviani que ao analisar os objetivos proclamados pela LDB, afirma:

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o

curso da ação as forças que controlam o processo. [...] os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados, mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante frequência. Nesse último caso os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais. (SAVIANI, 2004, p.190)

Essa afirmação, embora trate dos objetivos da LDB, é pertinente também no exame dos objetivos dessa política educacional, encabeçada na atuação do Professor Coordenador.

Diante dos objetivos proclamados para a atuação do Professor Coordenador, quem discordará da ampliação dos saberes e conhecimentos dos alunos, da melhoria no desempenho escolar, ou ainda da perspectiva de que os professores “melhorem” o seu desempenho?

O que se entende por qualidade de ensino? Será que a qualidade esperada pelos pais, professores e comunidade é a mesma que é proclamada pela Secretaria da Educação? Essa qualidade está relacionada somente aos índices de avaliações externas? Ou às condições de atuação nas escolas?

A questão da qualidade de ensino, na perspectiva da atuação do Professor Coordenador, será discutida ao longo deste capítulo, porém, o próximo tópico trata das atribuições do Professor Coordenador

3.1. As atribuições legais do professor coordenador, nas diversas Resoluções:

Na análise da legislação publicada nos últimos dez anos sobre o tema¹¹, verificou-se que as expectativas em torno da atuação do Professor Coordenador e às ações atribuídas a ele sofreram mudanças pouco relevantes em relação à atual Resolução. Essas ações podem ser agrupadas em: ações de articulação do trabalho coletivo, de melhoria do ensino e de formação

¹¹ Resoluções nº: 76/1997, 35/2000, 66/2006 e 88/2007 – Ver QUADRO 4 e 5

continuada aos professores, visando à mudança da qualidade do ensino oferecido pelas escolas e relacionado-a aos índices de evasão repetência e desempenho nas avaliações externas. Ações de articulação referem-se ao trabalho pedagógico feito pelos professores, nas diferentes séries, nas diversas disciplinas e também entre: os professores e a direção, a escola e a comunidade, a escola e a diretoria de ensino. Envolve a mobilização da comunidade para a construção do Projeto Pedagógico da escola.

Em 1996, no Artigo 2º da Resolução 28, a Secretaria da Educação vincula a função da coordenação pedagógica em: “auxiliar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas e didáticas e subsidiar o professor no desenvolvimento de seu trabalho.”.

Nesta resolução o Professor Coordenador assume o papel de um colaborador ao trabalho do diretor e dos professores. Nesta direção o Professor Coordenador deveria ajudar os professores na preparação de ambientes, na seleção de textos solicitados, na organização de atividades que exijam materiais, salas e transporte, entre outros. E o trabalho articulado à direção seria na organização das reuniões pedagógicas, no trabalho de orientação a pais e alunos.

Em 1997, a Resolução 76, por ser uma continuidade da anterior, não explicita em um artigo específico as atribuições do Professor Coordenador, mas revela em sua introdução, a importância da coordenação pedagógica “na articulação e mobilização da equipe escolar para a construção do Projeto Pedagógico da Escola.”

Na introdução da Resolução 35, em 2000, destaca-se a relevância do Professor Coordenador no processo de elaboração e implantação da proposta pedagógica da escola e a importância da articulação e integração da equipe escolar no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola.

Em 2006, a Resolução 66, já na introdução, evidencia e detalha a ação articuladora do Professor Coordenador em relação a: “integração curricular entre os professores de cursos,

períodos e turnos diversos; [...] articulação das ações da coordenação pedagógica e otimização de recursos e parcerias com a comunidade”.

A política educacional da SEE nesta época estava voltada para a *Escola do Acolhimento*, que deveria priorizar o desenvolvimento de valores e da afetividade nas relações, porém, o caráter neoliberal das ações se evidenciava por meio, por exemplo, da busca por parcerias com instituições privadas e organizações não governamentais que auxiliariam as escolas com recursos materiais ou humanos.

A Resolução 88/2007, no Artigo 2º, incisos II e IV, expressa as atribuições do Professor Coordenador, este deveria: “atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente” e “assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento / nível objeto da coordenação¹², garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador”.

Nas Resoluções as ações de melhoria da qualidade de ensino relacionam-se tanto aos índices da escola, quanto às mudanças no ensino e à formação continuada. Estas ações envolvem mudança na prática docente, no ensino, na aprendizagem, no desempenho dos alunos e na escola. Na introdução da Resolução 28 de 1996, a preocupação com as práticas e índices da escola é evidente:

A Secretaria da Educação considerando a importância:- do processo de construção coletiva do Projeto Pedagógico das escolas, visando a melhoria da qualidade do ensino;- da articulação e da integração das ações pedagógicas da unidade escolar, objetivando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem; - do planejamento, acompanhamento e avaliação dos projetos de reforço e recuperação da aprendizagem e consequente diminuição dos índices de evasão e repetência;(SÃO PAULO,1996)

¹² Nesta Resolução, os professores coordenadores são designados para atuarem nos níveis de ensino, ou seja um para o Ensino Fundamental I, outro para o Ensino Fundamental II e um para o Ensino Médio, em dependência do nº de classes de cada nível. Nas outras Resoluções as designações de Professores coordenadores eram feitas por turnos: um para o diurno e outro para o noturno.

Na resolução publicada em 2000, as ações de avaliação não são explicitadas, mas dentre as atribuições do Professor Coordenador, descritas no Artigo 2º, estão: [...] IV - subsidiar os professores no desenvolvimento de suas atividades docentes; VI - executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no projeto pedagógico da escola.

Em 2006, no Artigo 2º da Resolução 66 a ação de melhoria da qualidade está explícita nas atribuições do Professor Coordenador:

IV - acompanhar o trabalho dos professores, subsidiando-os com sugestões para a melhoria da prática docente. VI - proceder, juntamente com os professores, à análise dos resultados da avaliação do desempenho escolar, através de seus indicadores, registrando e divulgando avanços e estratégias bem sucedidas, bem como identificando as dificuldades a serem superadas e propondo alternativas de otimização dos resultados;

Em 2007, a Resolução 88 deixa expressa a ação avaliadora e de melhoria em sua introdução e no artigo 2º ao estabelecer as atribuições do coordenador:

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;

As ações de Formação continuada têm como finalidade o aperfeiçoamento, ou a atualização em serviço e a mudança das práticas pedagógicas dos docentes.

Em 1996, na introdução da Resolução 28 , declara que:

A Secretaria da Educação considerando a importância [...] de as reuniões coletivas dos docentes contarem com uma coordenação que favoreça os momentos de reflexão pedagógica voltados para o aperfeiçoamento ou atualização em serviço [...]

Nas Resoluções de 1997 e de 2000, a formação continuada dos professores não é explicitada, mas em 2000 é apontada como atribuição do professor coordenador pedagógico: “IV - subsidiar os professores no desenvolvimento de suas atividades docentes; V - potencializar e garantir o trabalho coletivo na escola, organizando e participando das H.T.P.C.s¹³”;

Em 2006 a formação continuada dos professores só é explicitada na introdução: “Considerando a importância da atuação do Professor Coordenador, junto à equipe escolar [...] no processo de formação continuada dos docentes”.

Em 2007, na Resolução 88, em seu artigo 2º as atribuições do coordenador são relacionadas às ações de formação continuada:

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; 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.

A preocupação com os índices escolares de evasão, repetência e de desempenho nas avaliações externas é expressa nas seguintes Resoluções:

A Secretaria da Educação considerando a importância: - do processo de construção coletiva do Projeto Pedagógico das escolas, visando a melhoria da qualidade do ensino; - da articulação e da integração das ações pedagógicas da unidade escolar, objetivando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem; - do planejamento, acompanhamento e avaliação dos projetos de reforço e recuperação da aprendizagem e consequente diminuição dos índices de evasão e repetência;(SÃO PAULO, Resolução28/1996)

[...] Caberá ao docente designado para o exercício das atribuições de Professor Coordenador, como membro da equipe gestora: V- proceder, juntamente com os professores, à análise dos resultados da avaliação do desempenho escolar, através de seus indicadores, registrando e divulgando avanços e estratégias bem sucedidas, bem como identificando as dificuldades a serem superadas e propondo alternativas de otimização dos resultados; (SÃO PAULO, Resolução 66/2006)

¹³ H.T.P.C. Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

[...]O docente indicado para o exercício da função de Professor Coordenador terá como atribuições: I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos; (SÃO PAULO, Resolução 88/2007)

A seguir será apresentada uma análise da inter-relação existente entre mudanças esperadas pelas reformas e o papel da coordenação e do Professor Coordenador na sua implantação.

3.2. Mudanças, reformas e a coordenação pedagógica

Desde 1984, com a implantação do Ciclo Básico até 2007, a Secretaria da Educação atribuiu ao Professor Coordenador a responsabilidade pela implantação das mudanças, pela articulação do trabalho de todos os professores, pelo controle das avaliações e das aprendizagens dos alunos, bem como dos resultados da avaliação externa, dos índices de evasão e de repetência, como se todos estes itens elencados fossem consequências imediatas da atuação deste profissional.

Fernandes (2008, p. 234), analisa em sua tese o processo que ocorre na educação pública paulista, desde 1996 até 2007, com a função de Professor Coordenador, que foi se “transfigurando na figura de um gerente para a implementação das reformas e para a implantação das medidas inovadoras”.

As práticas neoliberais na gestão educacional evidenciam-se por exemplo, na busca pela redução de custos, na descentralização de recursos, na imposição de metas estabelecidas a partir de avaliações externas - com a consequente premiação pelo sucesso ou desqualificação dos “agentes” - na eficiência e na eficácia de processos estratégicos gerencialistas, no estabelecimento

de parcerias com instituições privadas ou organizações não governamentais, na terceirização de serviços.

Em termos pedagógicos a influência também pode ser notada na divulgação da pedagogia das competências relacionada ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, aliada ao pragmatismo do aprender: a fazer, a ser, a aprender, a conviver, bem como na busca pela qualidade total na educação.

Nota-se que esses conceitos se autodeterminam formando um conjunto de ideias que interagem entre si e que ao longo do tempo e do uso vão se tornando consensuais e se naturalizam, formando um pensamento pedagógico inquestionável. Assim as concepções sobre educação se constituem como verdades absolutas até deixarem de ser a expressão dos interesses das classes dominantes.¹⁴

4. Professor coordenador, coordenação pedagógica: foco de muitos estudos

O tema Professor Coordenador Pedagógico é estudado pela linha de pesquisa “Formação de Professores”, do Mestrado em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP desde os anos 1990, pelo Grupo de Estudos sobre Formação de Professores, liderado pela Prof.^a Dra. Vera Lucia Nigro de Souza Placco e pela Prof.^a Dra. Marli Eliza Dalmazio Afonso de André. Parte do material produzido pelos participantes dessa linha de pesquisa foi publicada em seis volumes de uma coleção da Editora Loyola chamada *Orientação*

¹⁴ Marx e Engels , em A Ideologia Alemã, demonstram que por meio das “autodeterminações do conceito” consegue-se a universalização das ideias dominantes, numa conexão mística entre elas.

Educacional e Pedagógica. Este material tem embasado muitas dissertações de mestrado e teses de doutorado. A opção pelo exame desta coleção não se deu somente pela sua ampla utilização em pesquisas, mas pelo fato de que os referências que fundamentam a coleção são os mesmos dos documentos oficiais. Evidencia-se: o professor reflexivo, a pedagogia das competências, os saberes docentes e a pedagogia do aprender a aprender.

As principais referências internacionais usadas nos livros da coleção são: Antonio Nóvoa, Izabel Alarcão, Donald Schön (1930-1997) e Philippe Perrenoud.

Na leitura deste material percebe-se que os textos são focalizados em questões que relacionam o Professor Coordenador com: a) a formação continuada dos docentes; b) a falta de identidade da função; c) a articulação do trabalho coletivo da escola e d) a interferência dos problemas cotidianos no desempenho dos coordenadores.

4.1. A (in)definição da função pedagógica

Existem alguns estudos sobre a indeterminação da identidade deste profissional, das suas responsabilidades e afazeres. Muitas são as justificativas para esta indefinição.

Garrido (2000, p.9-15), por exemplo, justifica esta indeterminação em virtude de esta ser uma função nova: “Por sua vez, o Professor Coordenador encontra obstáculos para realizar sua atividade: urgências e necessidades do cotidiano. Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções mal compreendidas e mal delimitadas”.

Garrido *op.cit.* afirma que, em 2000, a indefinição das atribuições ligadas à atividade do Professor Coordenador ocorria por ser recente a inclusão deste profissional no quadro do magistério. Esta afirmação é insustentável pois este profissional retornou ao quadro do magistério paulista em 1985 e já nos anos 1970 ele atuava na educação, tanto na rede pública quanto na rede privada. A autora defende que o papel precípua do Professor Coordenador é a formação contínua do professor, promovendo mudanças nas práticas pedagógicas e atuando na construção do projeto pedagógico da unidade escolar.

Outra pesquisadora que escreveu sobre a falta de identidade da coordenação pedagógica é Cecília Hanna Mate que, em 1998, relacionou a falta de identidade da função com a conquista de um espaço próprio:

[...] Sente-se, por um lado, a necessidade de ‘definir a identidade do P.C.P.’ cujo espaço parece não estar assegurado e, portanto, é ameaçado por outras formas de poder e necessidades. Por outro, é possível apreender um movimento criativo e inventivo, em que a despeito da não ‘institucionalização’¹⁵ da função, ou talvez por isso mesmo, existe um processo de conquista de uma ‘territorialidade própria’. Neste último sentido é preciso decorrer um tempo para a acomodação de conquistas pois não há, felizmente, uma tradição ou modelos que condicionem tais práticas. (MATE, 1998, p.17 -20)

A busca por uma “territorialidade própria”, defendida por Mate, seria segundo a autora, uma consequência das trocas de experiência realizadas entre professores coordenadores sobre a prática profissional e seu cotidiano. Argumenta que, em 1998, como não existia um modelo que orientasse a prática de coordenação pedagógica, se fazia necessário esta busca.

Em 2000, ao analisar a função do Professor Coordenador Pedagógico (PCP), a autora relaciona tal função à hierarquia de poderes existentes na escola:

¹⁵ Mate acrescenta numa nota de rodapé na qual usou o termo “institucionalização no sentido de estabelecimento de normas e regras regulamentadoras da prática do PCP: o que, como e quando deve fazer, quem deve aprovar etc...”

[...] a função do PCP pode significar mais um elo de reforço na hierarquia escolar já estruturada e não necessariamente uma transformação em si mesmo. Posta desta forma, a questão se controversa, pois entende o espaço do PCP como uma responsabilidade que não é unicamente da função, mas de todo um funcionamento em que se interpenetram formas de poder de professores, administradores escolares, funcionários cujas praticas muitas vezes reproduzem relações autoritárias que os discursos da atual reforma¹⁶ pretendem criticar. (MATE, 2000, p.71 – 76)

Observa-se que em 2000 a autora retoma o tema, apontando para o fato de a função ser um apêndice dentro de uma estrutura hierárquica existente. Ou seja, a função de PCP foi inserida na estrutura e disputa poder, já que não tem uma responsabilidade específica. Seu espaço de atuação é compartilhado com professores, diretor e supervisor, até mesmo com funcionários.

A autora, baseada em suas pesquisas¹⁷, indica que a origem desta tensão está no ideário da Escola Nova no qual a produtividade era buscada por meio da divisão de tarefas e do surgimento das especializações. Desse modo, ela aponta a divisão do trabalho e a fragmentação das atividades como fatores para a indefinição da função do PCP.

A divisão social do trabalho é evidente quando se trata de educação no estado de São Paulo. A SEE propõe o que e como deve ser aplicado nas escolas, quer seja na organização do currículo, na metodologia ou ainda na organização de tempos e espaços, cabendo às escolas a mera reprodução desta estrutura. Com a fragmentação das atividades e a sua justaposição cada membro percebe apenas a tarefa que desempenha e não consegue compreender a totalidade inerente à instituição escolar. Um exemplo ilustrativo desta fragmentação é quando ocorre a elaboração do projeto pedagógico da escola. Em geral ela é realizada no início do ano, e é de responsabilidade do diretor, mas, neste período letivo muitas ações burocráticas são solicitadas ao

¹⁶ Estas reformas de ensino, citadas por Mate neste trecho escolhido, ocorreram na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, a partir dos meados da década de 1980, com a implantação do Ciclo Básico e da reforma conhecida como “Escola de Cara Nova” que instituiu muitas mudanças, inclusive a volta da função de Professor Coordenador.

¹⁷ Tanto no mestrado como no doutorado Mate pesquisa os anos vinte e trinta da educação paulista, relacionando as reformas educacionais e o desenvolvimento industrial.

diretor que busca conciliar seu tempo, deixando a discussão para o professor coordenador. Este procura a participação da comunidade na elaboração e busca um consenso, a partir dos interesses divergentes dos vários segmentos presentes na escola. Assim o projeto pedagógico é elaborado como uma colcha de retalhos, na qual, muitas vezes, concepções antagônicas se pasteurizam e reproduzem o discurso oficial.

4.2. Articulação do trabalho coletivo, elaboração de projeto pedagógico, formação continuada: atribuições da coordenação pedagógica

Geglio (2003) vincula a atuação do Professor Coordenador à formação continuada dos professores em serviço relacionando esta atuação ao processo didático-pedagógico da escola, mas evidencia o desvio de função a que este profissional é submetido:

Parto da compreensão de que o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição. Num ambiente escolar, não é raro o coordenador pedagógico realizar atividades que não são de sua competência. Enquanto o professor, o diretor, o secretário e os demais funcionários da escola possuem atividades específicas, o coordenador pedagógico se vê efetuando múltiplas tarefas que, objetivamente, não lhe dizem respeito. São ações, que, do ponto de vista das atribuições do cargo que ocupa, podem ser caracterizadas como “desvio de função”. São questões que, embora façam parte da dinâmica da escola, não podem ser consideradas como inerentes à sua função. Estas atividades são aquelas de caráter técnico - burocrático, que dizem respeito à atuação do professor em sala de aula e ao funcionamento da instituição escolar, e em relação as quais se vê na contingência de auxiliar o professor, ou até realizá-las por ele, como: correção de diários de classe, relatórios de acompanhamento da evolução dos alunos, registro de ocorrências imprevistas em sala de aula, documentos de avaliação e de notas de rendimento, aulas de reforço e recuperação e reposição de aulas. (GEGLIO, (2003,p 113-120)

O autor lista tarefas, afirmando que não fazem parte das atribuições do professor coordenador. Mas as tarefas listadas fazem parte de um acompanhamento do “processo didático-

pedagógico”: saber quais os alunos que necessitam de reforço, ou os que necessitam de acompanhamento junto à família, ou verificar pelos diários o trabalho que o professor tem realizado. Estas tarefas, apesar de burocráticas, se caracterizam como um acompanhamento, um trabalho em conjunto com o professor, típicas da coordenação pedagógica .

Orsolon (2003, p.177-183) afirma que a coordenação pedagógica assimilou as funções de orientação educacional, o trabalho com pais e alunos passou a ser atribuição do coordenador. Dessa forma, ele tem um papel decisivo na relação escola-família, pois deve fazer a interlocução e a “mediação dos possíveis conflitos entre a escola e as famílias”. A importância do trabalho com as famílias é incontestável porque muitos problemas escolares são resolvidos com o acompanhamento da família nos estudos de seus filhos. Foi a única autora da coleção analisada que agregou esta tarefa ao trabalho do professor coordenador.

Para alguns autores, o papel principal do coordenador é a construção do projeto pedagógico e para outros é a formação continuada.

Clementi (2001, p.53-66), por exemplo, afirma que as tarefas de ordem burocrática, organizacional e disciplinar dificultam o trabalho do coordenador quanto à formação de professores.

Nos livros analisados, autores como Almeida (1998/2000), Placco (2000) Bruno (2000) entendem que o centro das atenções da coordenação pedagógica deva ser a melhoria da qualidade do ensino, por meio da formação continuada do professor, durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (H.T.P.C), no caso das escolas estaduais paulistas¹⁸. Um ponto comum nestes artigos é que desconsideram as condições de trabalho e a realidade das famílias atendidas

¹⁸ Existem outros tipos de formação continuada, na rede estadual paulista, que são realizadas fora do local de serviço: em Orientações Técnicas nas Diretorias de Ensino, ou por teleconferências na Internet, ou em cursos de extensão promovidos por Universidades, mas patrocinados pelo Estado, ou ainda como Mestrado e Doutorado, com bolsas auxílio, patrocinados pelo governo estadual.

na escola pública, focalizando o problema da qualidade de ensino unicamente na atuação do professor.

A formação continuada em serviço é definida como atribuição da coordenação pedagógica, na rede pública estadual paulista, a partir de 1996, por meio da Resolução nº 28/1996. Tem como objetivo o aprimoramento do ensino, a melhoria dos índices de avaliação e a transformação das práticas escolares.

Na coleção analisada a questão da formação está em consonância com a proposta oficial quanto ao trabalho a ser feito com os professores, voltado para a ação-reflexão-ação. Há textos que apresentam o professor reflexivo e os saberes profissionais, utilizando como referenciais os autores: Gómez, Alarcão, Nóvoa, Schön, Tardif e Thiollent. Os textos que apresentam o professor reflexivo, propõem a análise das situações cotidianas, dos problemas enfrentados no dia-a-dia, por meio da reflexão sobre eles apoiada no saber pragmático dos professores e o retorno para a prática, com a ação transformada. Christov (1998), apoiada em Gómez, defende a análise da prática docente:

Para se superar a racionalidade técnica, ou seja, uma utilização linear e mecânica do conhecimento científico, é preciso partir da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos. (GOMÉZ, 1995 apud CHRISTOV, 1998, p. 17-21)

Existem alguns obstáculos para esta prática. Primeiramente, é necessário que os coordenadores tenham o conhecimento nas diferentes disciplinas, no caso do Professor Coordenador de Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio, pois sem este conhecimento é difícil a análise da prática dos docentes. Além disto, o grupo de professores deve ter disposição

de mostrar suas fragilidades e compartilhá-las entre os pares. Caso não sejam contempladas estas condições, as reflexões serão pautadas nos problemas mais imediatos e superficiais do cotidiano, dificultando a elevação para um plano mais mediato, com a análise crítica das opções feitas durante a ação. Deve-se ressaltar que o planejamento prévio do professor é indispensável e esta prática, por muitas vezes se dá num plano idealizado, muitas vezes desvinculado da realidade.

Fujikawa (2006,p.127-141) propõe o registro das ações pedagógicas por meio da narração para ser usado na reflexão sobre a ação. A autora afirma que a narração possibilita a reconstrução e a organização de fatos, fenômenos, situações e sentimentos da prática pedagógica de professores e coordenadores. Acrescenta que a escrita possibilita a avaliação sobre decisões tomadas e revela as concepções sob as quais apoia suas ações. Após a escrita as narrações servem para a construção de um sentido coletivo e da construção de um trabalho coletivo.

Neste tipo de registro é imprescindível a participação e a disposição dos professores de se mostrarem para o grupo, caso contrário a narração poderá caminhar para a ficção.

Os H.T.P.Cs, são indicados como a alternativa para o desenvolvimento profissional dos docentes e para o desenvolvimento do trabalho coletivo. Embora exista uma dificuldade em se agrupar os professores num único horário, pois o trabalho em várias escolas é condição de sobrevivência para quase todos.

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), observa-se que a maioria dos docentes tem carga horária semanal superior a 20 horas. A Tabela 31¹⁹ sugere que esses profissionais têm como atividade principal o exercício do magistério. Essa hipótese se fortalece ainda mais nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, exatamente nos quais se concentram os docentes com formação superior. A jornada desses profissionais é preocupante, em especial na 3ª série do Ensino Médio em que

¹⁹ C.f. anexos

quase 25% dos docentes, tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática, estão submetidos a uma jornada semanal superior a 40 horas. Independentemente da causa, a dupla ou tripla jornada compromete o desempenho do professor, pois concorre com outras atividades que exigem tempo adicional para a docência.

Para superar este obstáculo, Bruno e Christov (2000, p.57) sugerem uma solução que é a de se colocar alunos-estagiários previamente orientados por um período semanal de três a quatro horas, na regência das classes, durante o período de aulas. Também defendem a reflexão sobre a prática cotidiana dos professores.

Bruno (1998, p.13-15) atribui a responsabilidade da elaboração do projeto pedagógico ao Professor Coordenador e destaca três visões possíveis sobre papéis que, ele pode desempenhar: 1- como representante dos objetivos e princípios da rede a que pertence (estadual, municipal ou privada); 2- como educador que tem a obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para elaborarem suas próprias críticas e visões de escola (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam) e como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico.

Esses papéis citados por Bruno *op.cit.* aproximam-se das expectativas atuais da Secretaria da Educação em relação ao Professor Coordenador: que ele se coloque diante do corpo docente como representante da proposta, usando seu poder comunicacional para convencer os professores. Desconsidera-se a possibilidade de o professor não aceitar o modelo “proposto” e, dessa forma, não aplicá-lo em sala de aula.

Bruno (2003, p.71-82) realizou uma pesquisa participante em seu mestrado, com uma coordenadora pedagógica, de quem a autora colheu relatos reflexivos que exprimiam desejos de mudança. A autora destaca pré-condições para a ocorrência de mudanças nas escolas em relação aos professores envolvidos que devem ter disponibilidade para: desenvolver a autocrítica,

identificar na própria prática aspectos a serem aprofundados e aperfeiçoados; perceber ritmos e características distintas de perfil dos estudantes; desenvolver a leitura e a análise de autores e, sobretudo, ou primeiramente, ter o desejo de mudar.

Salienta que o processo de formação está vinculado à prática pedagógica, à sua observação e à sua avaliação. Sugere que uma das tarefas primordiais da coordenação pedagógica é a de assistir as aulas dos professores para poder observá-los. A autora baseia-se em Schön ao afirmar que o processo de trabalho deve envolver reflexões centradas na ação, sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação

Na mesma direção, Garrido (2000) sugere que o trabalho de formação continuada em serviço, é tarefa do professor coordenador:

Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas.(GARRIDO,2000,p.9)

Ao fazer o planejamento de suas aulas, o docente deveria refletir sobre as ações que vai desencadear para ensinar determinado assunto. E, ao replanejar, já analisaria quais os problemas ocorridos para melhorar a ação docente. O professor, apropriando-se dos conhecimentos, atuaria de acordo com as finalidades a que anteriormente havia posto para sua atividade. As propostas baseadas na ação – reflexão – ação percorrem o caminho oposto.

Tanto os textos oficiais como os acadêmicos relacionam os seguintes termos: trabalho coletivo, projeto pedagógico e a melhoria do ensino. O professor coordenador é o responsável

pela articulação de todos os envolvidos, num trabalho coletivo homogêneo. A expectativa é que ele promova mudanças nas práticas pedagógicas, nos resultados das avaliações ou no convencimento dos professores em apoiar uma nova reforma.

Antes de detalhar a relação estabelecida entre trabalho coletivo, projeto pedagógico e melhoria do ensino como consequência de uma articulação do professor coordenador, é preciso refletir sobre o conceito de trabalho coletivo na perspectiva de uma escola organizada a partir da fragmentação do conhecimento, fragmentação esta que se expressa na divisão em séries, em disciplinas, em períodos, em tempos, em categorias funcionais²⁰ de professores. Como pode haver interesses comuns nesta situação? Será que um profissional pode dar conta desta articulação? O que é esperado dele é a homogeneização de concepções, de atitudes, de práticas pedagógicas?

O corpo docente de uma escola é composto por vários professores, com interesses próprios e isolados em sua individualidade, em sua série, em sua disciplina, em seu horário, em sua situação profissional. O corpo docente não é uma totalidade, mas é a soma de várias partes isoladas e esta dinâmica é ignorada pelo discurso oficial que desconsidera a realidade das escolas.

Na coleção analisada alguns autores tratam do assunto com enfoques diversos e colocam o Professor Coordenador como o responsável pela constituição desse coletivo. Trataram do assunto: Bruno (1998), Placco (2000), Orsolon (2001) e Mate (2003).

Orsolon (2001) afirma que “o coordenador é um dos atores que compõem o coletivo da escola”. Para coordenar, deve direcionar suas ações para a transformação e estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, “mediante a articulação dos

²⁰ Nas escolas estaduais paulistas existem professores efetivos, professores temporários com estabilidade, professores temporários contratados por um ano e professores eventuais. Se uma escola conta com um corpo docente formado com a maioria de professores temporários há uma rotatividade de professores na escola. Num ano tem um grupo de professores, em outro ano pode ter um outro grupo.

diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político pedagógico transformador”. As transformações citadas por Orsolon *op.cit.* estão ligadas às mudanças nas práticas pedagógicas dos professores e na escola, por meio do trabalho coletivo, “articulado entre todos os atores da comunidade escolar”. A autora define o papel do Professor Coordenador do seguinte modo:

[...] O coordenador, como um dos articuladores do trabalho coletivo, precisa ser capaz de ler, observar e congrega as necessidades dos que atuam na escola; e, nesse contexto, introduzir inovações para que todos se comprometam com o proposto. À medida que essas novas ideias, além de conter algo novo, forem construídas, discutidas e implementadas pelos professores e coordenadores envolvidos, tornar-se-ão possíveis a adesão e o compromisso do grupo e, dessa forma, se reduzirão as prováveis resistências. (ORSOLON, 2001,p.17)

O comprometimento com qualquer proposta pedagógica requer que ela parta do interesse de todos os envolvidos e assim o comprometimento com a causa será uma consequência. Se a proposta de mudança não nascer de uma real necessidade do grupo, ela representará a vontade de alguns e não do grupo. Se a proposta por mudanças nascer externamente ao grupo, provavelmente terá resistências e será aceita por uma parcela do grupo. O esforço do Professor Coordenador em conseguir o comprometimento de todos no sentido de implantar inovações na prática pedagógica deve ser constante e nesse sentido mesmo que use argumentos para convencer o grupo haverá uma parcela de professores que serão resistentes.

Batista (2001, p.109-117) afirma que a abordagem que tem sido dada ao tema da coordenação, principalmente nos textos oficiais coloca as práticas de coordenar num nível de idealização tal que indica o coordenador como responsável “individualmente pela marca de controle ou de mediação impressa numa dada realidade.” Propõe que o professor coordenador articule ações de coordenação, avaliação e formação, estruturando seu trabalho às práticas

avaliativas. “O coordenador deve colocar o grupo em movimento de debate, de negociação e articulação para a explicitação de referenciais, crenças, valores e uma construção conjunta de um projeto pedagógico.”

A coordenação descrita por Batista *op.cit.* está inserida no grupo de maneira atuante e não passiva. Os debates e as divergências não são negados pela autora, mas fazem parte de uma “negociação” a ser conduzida pelo professor coordenador na construção coletiva do projeto pedagógico da escola. A triangulação que Batista propõe entre: coordenar – avaliar e formar exige muita habilidade do coordenador, pois a avaliação deve ser vista como parte de um processo e não um fim em si mesmo. A avaliação deve estar condicionada ao rever posições e estratégias e não com caráter quantitativo e classificatório, portanto não deve estar ligada a juízos de valor.

Um aspecto abordado nos textos analisados é o fato de o profissional da educação,-seja ele diretor ou coordenador - tentar conduzir as proposições de mudança, seja na prática docente, nos currículos ou nas propostas das reformas.

Orsolon *op.cit.* afirma que nem o discurso oficial, nem a pressão externa desencadeiam os processos de mudança, ela ocorre num trabalho conjunto dos professores , com diálogo, troca de experiências e respeito às diferentes concepções, sendo o professor coordenador um dos responsáveis pela mudança .

Mate (2000) relaciona o trabalho do Professor Coordenador Pedagógico²¹ com reformas de ensino a partir da metade da década de 1980 com a implantação do Ciclo Básico e com a reforma conhecida como Escola de Cara Nova que instituiu muitas mudanças, inclusive a volta da função de professor coordenador. Acrescenta que as reformas além de (re) formularem

²¹ A denominação do professor coordenador em 2000 era Professor Coordenado Pedagógico.

programas e métodos de ensino, alterando a estrutura e organização da escola, sugerem modos de pensar e fazer educação, estabelecendo padrões de comportamento e linguagens coletivas.

Mate *op.cit.* afirma que na década de 1920 aconteceram reformas em alguns estados, sob a influência do ideário da Escola Nova. As reformas procuravam promover a formação da nacionalidade e a preparação para a sociedade produtiva. Para tal intuito prescreviam novos métodos, programas de ensino, divulgando modos de pensar a disciplina, o conteúdo, a educação, o aluno, o espaço escolar, criando verdades sobre educação nas quais o professor deveria construir sua prática. Hoje, o mesmo ocorre em relação ao Professor Coordenador. Ele é a figura colocada, pela administração, no centro das mudanças propostas pela Reforma Curricular que impõe verdades, modos de pensar e de agir.

Mate, em 2001, declara que toda a reforma contém em si concepções e necessidades da sociedade. E ressalta que as reformas são produto da luta e disputa de poderes de grupos, sendo politicamente determinadas. As reformas, segundo a autora, criam um “sistema de verdades” em relação à educação:

[...] naturaliza instâncias de poder (científicas, políticas, pedagógicas) vistas como competentes; legitima alguns temas que em dado momento são considerados válidos ou significativos; prescreve outros modos de ensinar balizados por discursos científicos então em evidência; estabelece critérios de avaliação e de (in)disciplina defendidos por discursos das ciências da educação; sugere roteiros para o exercício da reflexão em torno do que se considera projetos pedagógicos ideais e fabrica e dissemina concepções de aluno, professor coordenador ideais. (MATE, 2001, p.125)

Este trecho foi selecionado para corroborar com a análise sobre o trabalho do Professor Coordenador após a publicação da Res. 88/2007 e da Reforma Curricular proposta para o ano letivo de 2008. Nesses documentos oficiais ocorre a naturalização de poder político que “legitima” a função do professor coordenador como um pilar da reforma e legitima temas como

professor reflexivo, saberes e competências para ensinar; organiza roteiros detalhados para o professor ministrar as aulas (no *Caderno do Professor*) e orientações passo a passo para o professor coordenador organizar a proposta pedagógica de cada escola (no *Caderno do Gestor*).

Souza (2003, p.93-112) reconhece que o trabalho do professor coordenador muitas vezes é dificultado porque envolve uma rede complexa de relações: entre professores, pais, alunos, direção, supervisão e comunidade. O professor coordenador deve saber lidar com muitos conflitos e divergências, embora o sistema espere uma homogeneidade de condutas, uma padronização de saberes, de crenças e valores, para que todos se enquadrem nos padrões impostos pelo próprio sistema de ensino.

Este trecho destaca o permanente conflito com o qual o Professor Coordenador convive em sua atividade. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo impõe uma série de propostas e de ações a serem implantadas pela equipe de gestão (direção e coordenação). Apesar de ter ciência de divergências e conflitos de opiniões no interior das escolas, esta Secretaria espera que tais propostas sejam aceitas por parte dos profissionais da educação e responsabiliza diretamente os gestores e professores pelos resultados desses processos e ações. Diante disso, o Professor Coordenador deve romper com as suas opiniões e convicções porque está entre as exigências da sua atuação a defesa intransigente das diretrizes da Secretaria.

Souza cita Macedo para ilustrar ainda mais o conflito experimentado pelo Professor Coordenador que tem como atribuição articular o trabalho do grupo da escola na elaboração e construção do projeto pedagógico:

[...] não é possível, a priori, prever o resultado de um trabalho em grupo. Isso não quer dizer que não devemos planejar, o que fazemos a partir de hipóteses desenvolvidas com base em nossa experiência e em observações do grupo. Entretanto, o resultado da discussão de um texto ou de uma prática, por exemplo, vai depender das interações dos professores e do coordenador do grupo, pois todos são partes de um mesmo todo e, ao considerar esse fato, o coordenador poderá lidar com sua frustração em relação a suas expectativas com o trabalho do grupo. Entretanto terá de aprender a lidar com a

incerteza, a compreender que o controle da situação não está em suas mãos, mas nas mãos de todos os participantes do processo interativo.(MACEDO ,2001 *apud* SOUZA,2003,p.107)

Essa frustração apontada por Souza *op.cit.* gerada pela incerteza de que suas expectativas em relação ao grupo serão contempladas e pelo fato de que o controle da sua atividade não depende dele mas de outrem, aponta para um autoestranhamento, pois o coordenador não se reconhece no produto de sua atividade.

4.4. Cotidiano escolar : interferência na atuação do professor coordenador

Placco identifica como papel principal do professor coordenador a construção do projeto político pedagógico da escola , mas afirma que o cotidiano torna-se um obstáculo para a sua tarefa primordial:

O cotidiano do professor coordenador pedagógico é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem a responder à situação do momento, ‘apagando incêndios’ em vez de construir e reconstruí esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político- pedagógico da escola. Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola. (PLACCO, 2003,p. 47-60)

Para melhorar o desempenho do Professor Coordenador a autora propõe dois encaminhamentos: baseada em Matus (1991). São eles: a análise das atividades cotidianas do Professor Coordenador para uma melhor organização (em atividades de importância, de rotina, de urgências e de pausa) e o modo como trabalhar as relações interpessoais para que o projeto

pedagógico seja implantado com sucesso. Apesar de a autora citar como uma das referências bibliográficas Agnes Heller (1989), o cotidiano é compreendido como sendo apenas a rotina do dia-a-dia desta forma, para sair-se da problemática apresentada, acaba somente reorganizando as atividades rotineiras.

A rotina é necessária para o homem, pois se todas as atividades de sua vida exigissem que ele parasse para pensar e formulasse hipóteses sobre cada ação, o simples ato de atravessar a rua, por exemplo, seria dificultoso. A questão é não deixar que os problemas do dia-a-dia escolar, sejam o centro de ação do professor coordenador, estes devem assumir o rumo e direcionar suas atividades profissionais, tendo intencionalidade, finalidades rompendo com a imediatez.

O problema delimitado por Placco *op.cit.* é o cotidiano, por isto, propõe uma reflexão sobre ele e não sobre as condições e atividades que envolvem a ação coordenadora, que é o ponto crucial.

Segundo Heller, para que ocorra o rompimento com a cotidianidade é necessário que ocorra a elevação ao humano-genérico, o que não se dá facilmente:

O pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar da unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade. As ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis. A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente; na unidade viva e muda de particularidade e generacidade, ou seja, na cotidianidade, a atividade individual não é mais que parte da práxis, da ação total da humanidade que, construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado.(HELLER,2008)

Desse modo, o professor coordenador deveria, então, refletir sobre sua atividade, sobre as formas de superar as limitações e as dificuldades, contribuindo para melhorar o ensino na escola em que atua, apropriando-se de objetivações da humanidade para atuar em sua realidade. Pensar sobre o cotidiano, como rotina, é dar voltas ao redor de si mesmo, é continuar no imediato.

Para Guimarães e Villela (2000, p.37-54) a escola funciona a partir do pressuposto de que todos têm consciência de suas funções, atribuições e significados do seu ambiente de trabalho e de sua dinâmica. Acrescentam que muitos problemas são decorrentes desse equívoco. Destacam a importância de o coordenador discernir os níveis de sua atuação, devendo relacioná-los: “O professor coordenador tem três níveis de atuação que não se excluem: 1- resolução de problemas instaurados, 2- prevenção de situações problemáticas previsíveis e 3- o de promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e sócio-afetivo”. Os autores destacam também que a construção do projeto pedagógico não se dá no nível um e que o coordenador deve estar atento para que o trabalho não seja somente em torno das preocupações diárias e imediatas.

Esses níveis de atuação que os autores citados expõem se relacionam ao ato de priorizar ações, mas que não podem ser excluídas. Os autores não questionam as causas de tal situação conflitante e tumultuada embora apontem uma forma de superação do cotidiano, afirmam que o professor coordenador deve focar sua atenção à construção do projeto pedagógico .

As atribuições do coordenador são discutidas e analisadas sob o aspecto do cotidiano. Tarefas ligadas aos problemas do dia-a-dia desviam o Professor Coordenador da sua principal função, que é a de acompanhar e garantir o desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola: auxílio aos professores, organização de espaços e materiais para facilitar o acesso dos professores, planejamento de reuniões e promoção de discussões sobre o plano de ações da escola.

Christov (2003, p.61-70), também constatou, em sua pesquisa, que professores coordenadores eram interrompidos, durante suas reuniões, para a execução de atividades que não lhes competiam, como: a elaboração de pedidos de material de limpeza, o preenchimento de planilhas sobre recuperação paralela, o planejamento da festa junina, a execução do relatório sobre o SARESP e o atendimento a pais de alunos. Este relato de Christov *op.cit.* demonstra a

incompreensão do que é o pedagógico e do que é atribuição do professor coordenador, do que não é pedagógico e que é desvio de função. A confusão é tal que atividades que são da competência do professor coordenador e do diretor são misturadas na afirmação da autora com ações que não são de sua atuação. Por exemplo a responsabilidade de analisar os resultados do SARESP ou o levantamento sobre alunos que precisam de recuperação são citados pela autora como se estas ações fossem desvio de função e são inclusive citadas na legislação como própria de sua atribuição.

Uma pesquisa realizada por Laurinda Ramalho de Almeida, em 2002, com dez professores coordenadores de escolas públicas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Grande São Paulo constata o autoestranhamento do Professor Coordenador pedagógico em relação à sua atividade idealizada e a realizada. Almeida (2003,p.21-46) descreve os resultados desta pesquisa na qual colheu e analisou depoimentos de dez professores coordenadores que disseram sobre um dia do Professor Coordenador. Eles deveriam responder aos seguintes questionamentos: Descreva um dia de trabalho que você considera típico de sua atuação como Professor Coordenador. Quando você terminou esse dia, o que pensou? O que é ser Professor Coordenador?

Os professores coordenadores entrevistados por Almeida *op.cit.* ao responderem sobre o que consideravam como um dia típico de atuação apontaram as seguintes atribuições da função que ocupam:

1. Organização e execução de H.T.P.C. - 8 indicações;
2. Organização do início dos períodos- 7 indicações;
3. Relações formais e informais com a direção, os professores, pais, órgãos superiores e alunos - 5 indicações

4. Leitura de redes e comunicados referentes às atividades que envolvem professores e alunos e elaboração de relatórios (a autora não especificou quantas indicações afirmando que a maioria apontou esta opção)

5. Atendimento às emergências. (Almeida também não apontou o número de indicações e afirma ser a maioria)

É necessário esclarecer os dados descritos pela autora.

Organizar e executar o H.T.P.C. é o trabalho considerado típico da função porque o coordenador deve planejar o tipo de reunião, o material que vai utilizar, discussões que vai promover, decisões a serem tomadas pelo grupo.

Ao analisar as respostas indicadas pelos professores coordenadores Almeida declara que a maioria dos coordenadores acredita que a formação continuada em serviço é um trabalho do coordenador pedagógico. A autora destaca a resposta dada por uma coordenadora pedagógica quanto à formação continuada: “deve favorecer a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o meio em que atuam”.

Organizar o início dos períodos é verificar se há alguma ausência de professor e tomar providências, colocando um professor substituto e organizando atividades para que ele desenvolva ou tomar outros encaminhamentos caso não haja substituto. A tarefa de verificar ausências e colocar substitutos é compartilhada por vice-diretores, diretores ou inspetores de alunos. Já a seleção de atividades para o substituto aplicar é compartilhada com os professores.

Quanto às relações formais e informais, citadas pelos depoentes, elas fazem parte da rotina, tanto dos coordenadores como da direção. Os atendimentos a professores, a pais e , alunos entre outros similares é comum no dia-a-dia da escola.

Outro ponto indicado e que desagrada à maioria dos professores coordenadores é a burocracia que afeta sua função coordenadora, tais como: leitura de redes (são avisos que as

Diretorias de Ensino fazem por telefone, utilizando a comunicação entre as escolas, uma escola lê o recado da Diretoria para a outra, até a última escola da rede), leitura de comunicados externos e internos, e elaboração de relatórios (envolvendo levantamento sobre os professores e alunos).

Quanto ao atendimento às emergências, não se relacionam as emergências médicas, mas às tarefas ligadas à rotina escolar: conflitos entre alunos, solicitações de última hora da Secretaria da Educação, comparecimento às convocações feitas pela Oficina Pedagógica.

Segundo Almeida *op.cit.* estas tarefas cotidianas são consideradas pelos coordenadores como obstáculos para o atendimento ao pedagógico e se originam também pela indefinição das funções de coordenação. A pesquisadora declara que esta situação ocasiona uma frustração nos coordenadores ao perceberem que não atendem às expectativas dos professores quanto à atuação deles.

A função que é própria do Professor Coordenador, segundo os depoentes, é o planejamento e execução dos H.T.P.C.s. Foi apontada pela maioria porque é tarefa exclusiva do Professor Coordenador na escola e dos A.T.P.s²² na Diretoria de Ensino. Nesta atividade o Professor Coordenador não depende da atuação de ninguém, só dele próprio. Ele tem alguma autonomia nesse processo, como por exemplo, na escolha dos materiais e da dinâmica que vai usar no desenvolvimento da reunião.

Almeida *op.cit.*, também verificou um aspecto interessante que foi o uso de metáforas nos depoimentos dos professores coordenadores, quando indagados sobre o que era ser Professor Coordenador. Foram usadas as seguintes metáforas:

²² ATP significava Assistente Técnico Pedagógico, após a Res 88/2007 os ATPs também são chamados de Professor Coordenador da Oficina Pedagógica.

‘Me sinto um cego perdido no meio do tiroteio’; ‘O C.P. de uma escola pública é um coringa.’; ‘Nada mais sou que um apagador de incêndio’; ‘O C.P. deve ser o elo entre vários segmentos da escola’; ‘O C.P. soma com a equipe escolar’; e ‘O C.P. tem que afinar a linguagem pedagógica’.

As metáforas utilizadas pelos participantes da pesquisa ilustram o descontrole que envolve este profissional na condução de sua atividade, numa cotidianidade marcada pelo utilitarismo, pela falta de intencionalidades e finalidades, com ações pragmáticas e imediatas.

Nesta dinâmica alienada, as relações humanas se descaracterizam, tornando-se desumanizadoras. As potencialidades do homem são cerceadas, fixando-se somente no que é percebido pelos seus sentidos.

As relações desumanizadas, no interior da escola, partem do produto e da utilidade de cada profissional. Um exemplo destas relações observáveis nas escolas: o diretor numa escola relaciona-se com o Professor Coordenador, como o executor da proposta pedagógica, o Professor Coordenador relaciona-se com os professores como quem sugere alterações na prática docente e as fiscaliza. O Supervisor de Ensino responsabiliza o diretor se todas estas relações não ocorrerem de forma como é esperada pela Secretaria da Educação. E, a administração cobra índices melhores. Neste movimento as diferenças, as dificuldades, as oposições e as resistências são desconsideradas. Espera-se um padrão comportamental, metodológico, de procedimentos e perfis profissionais adequados.

Novamente, por meio de uma universalidade fictícia chamada de qualidade na gestão pedagógica, todos os problemas são resolvidos se a cartilha for seguida, sem apropriações.

SEGUNDO CAPÍTULO

A ALIENAÇÃO

Privatizado

*Privatizaram sua vida, seu trabalho,
sua hora de amar e seu direito de pensar.
É da empresa privada o seu passo em frente,
seu pão e seu salário.
E agora não contente
querem privatizar o conhecimento,
a sabedoria, o pensamento,
que só à humanidade pertence.*

Bertold Brecht

Neste capítulo será apresentada a categoria *alienação* elaborada por Marx e examinada por Mészáros.

Este conceito pode ser encontrado em vários campos do conhecimento. Na Psiquiatria, por exemplo, o termo é usado para indicar um distúrbio mental grave no qual ocorre uma alteração completa ou considerável da personalidade, comprometendo gravemente os juízos de valor e de realidade. No Direito, indica toda e qualquer transferência de gozo, coisa ou bem de uma pessoa para outra. No dia-a-dia usa-se a palavra para referir-se a uma pessoa distante da realidade e indiferente aos problemas rotineiros. Em todos esses sentidos há um ponto em comum que é a cisão, separação do Ser Humano em relação à realidade, ou à moral, ou aos seus bens. Em todos os casos a alienação está relacionada à prática social.

O conceito de alienação foi desenvolvido em diferentes tempos históricos e em diferentes áreas do conhecimento. Segundo Bottomore (2001), alguns autores indicam a doutrina cristã do pecado original e a sua redenção como uma primeira expressão deste conceito no pensamento ocidental.

István Mészáros, filósofo húngaro contemporâneo, em seu livro *A Teoria da Alienação em Marx* (2006), apresenta o desenvolvimento desta teoria e as diferentes abordagens do conceito de alienação tanto pela religião quanto pelas diversas correntes filosóficas. Ele alerta que para a compreensão da teoria da alienação é necessária a percepção das interligações e inter-relações entre os conceitos de alienação e de transcendência. Segundo este autor o conceito de *Aufhebung*²³, é a questão central dos *Manuscritos Econômicos – Filosóficos* e expressa a conexão

²³ *Aufhebung* em alemão significa ao mesmo tempo: “transcendência”, “supressão”, “preservação” e “superação (ou substituição) pela elevação a um nível superior”. (MÉSZÁROS, 2006, p 18) Essa é uma das dificuldades, a complexidade de tradução, apontada por Mészáros, no entendimento dos Manuscritos de Paris.

com a totalidade da obra de Marx. (1818 – 1883). A transcendência²⁴, em Marx, é a superação positiva da autoalienação do trabalho, por meio da superação do Capitalismo, com a abolição da propriedade privada.

O conceito de *Aufhebung*, foi primeiramente desenvolvido por Hegel, como uma “unidade dos opostos”, num nível de abstração no qual os contrários são resolvidos no plano do Absoluto. Em Marx, o conceito liga-se à prática, com a superação do Capitalismo por meio da eliminação da propriedade privada e da divisão social do trabalho. É importante ressaltar que a transcendência da autoalienação do trabalho, bem como do Capitalismo não ocorrem de uma hora para a outra, porque estão inseridas num processo historicamente construído, no qual a própria alienação do trabalho também se insere:

A necessidade da alienação é definida como uma necessidade inerente à teleologia objetiva do “autodesenvolvimento e automediação” do homem, numa certa fase de desenvolvimento da atividade produtiva humana, que exige essa alienação para a autorrealização do potencial humano, mesmo submetendo-se à reificação. Como essa necessidade de alienação é uma necessidade histórica, está destinada a ser superada (*aufgehoben*) por intermédio do desenvolvimento histórico concreto da mesma atividade produtiva, desde que:

O desenvolvimento das forças produtivas permita a negação radical da alienação capitalista;

O amadurecimento das contradições sociais do capitalismo (o mais íntimo intercâmbio com o desenvolvimento das forças produtivas) empurre o homem a mover-se na direção de uma *Aufhebung* ;

Os conhecimentos dos seres humanos sobre as características de seus instrumentos lhe capacitem a elaborar formas de controle e intercâmbio que impeçam a reprodução das velhas contradições em nova forma;

A transformação radical da educação, de mero instrumento da hegemonia burguesa num órgão de autodesenvolvimento e automediação consciente, inspire os indivíduos a produzirem “segundo as suas verdadeiras capacidades humanas”, unificando conhecimentos e ideais, projeto e execução, teoria e prática, bem como integrando as aspirações particulares dos indivíduos sociais aos objetivos, conscientemente adotados, da sociedade como um todo. (grifos do autor) (MÉSZÁROS, 2006, p.230)

²⁴ Mézáros utiliza o termo transcendência, não no sentido idealista como um objetivo ideal, mas no sentido prático da superação de uma condição à outra.

Percebe-se que tanto o conceito de alienação como o de transcendência, não têm um caráter fixo e permanente, ambos estão fundados na possibilidade histórica, no devir. Mészáros indica algumas condições para que a superação da alienação capitalista ocorra e uma delas é a educação, tema que será retomado.

1. As diferentes acepções para o termo alienação

Um aspecto que dificulta o entendimento do conceito alienação é a existência de várias palavras alemãs traduzidas ora como alienação, ora como estranhamento e outras vezes como exteriorização, as mais usadas são: *Entäusserung*, *Entfremdung* e *Veräusserung*.

Marx usa com mais frequência os termos *Entäusserung* e *Entfremdung*. A palavra *Veräusserung* é utilizada no sentido da prática ou o ato de alienação. *Veräusserung*, usado mais para questões jurídicas econômicas. (MÉSZÁROS, 2006; OLIVEIRA,2003 *apud* SAVIANI,2004)

Saviani sintetiza a questão, partindo de uma citação de Betty Oliveira na qual a autora faz a distinção entre os termos *Entäusserung* e *Entfremdung*:

Entäusserung corresponde ao sentido positivo de ‘tornar outro’, isto é objetivar. Designa, pois, o processo de produção por meio do qual o homem cria um mundo objetivo, isto é, pelo trabalho põe em ação suas forças subjetivas que se exteriorizam e se objetivizam nos produtos de sua atividade. *Entfremdung*, por sua vez, corresponde ao sentido negativo de ‘passar para outro’, ‘apropriado por outro’, designando o processo pelo qual os produtos do trabalho se tornam estranhos ao trabalhador, voltam-se contra o seu criador. (OLIVEIRA,2003 *apud* SAVIANI,2004, p 31)

Para Ranieri (2001), além de *Entäusserung* (alienação, exteriorização, extrusão) e *Entfremdung* (estranhamento) terem significados diferentes, a unidade entre alienação e estranhamento é determinada uma pelo outro. Ou seja, a alienação está relacionada às atividades, objetivações históricas do ser humano. O estranhamento se estabelece pelos obstáculos sociais que impedem a plena apropriação dessas objetivações históricas, e com isso o ser humano deixa de desenvolver todas as suas potencialidades. O autor afirma que a “alienação é um elemento concêntrico ao estranhamento”.

Para Mészáros *op.cit.*, as palavras *Entäusserung* e *Entfremdung* têm uma abrangência tripla de significados, assim, podem expressar: a) um princípio geral; b) um determinado estado de coisas; e c) um processo que produz esse estado. Nas diferentes situações em que Marx utiliza a palavra *Entäusserung* o significado está ligado às atividades, “objetivações” e quando quer ressaltar que o homem é enfrentado pelo poder hostil, usa *Entfremdung*.

Como já se afirmou, a alienação foi abordada a partir de diferentes acepções e em distintos períodos históricos e algumas dessas abordagens influenciaram a Marx no desenvolvimento de sua teoria sobre alienação. A seguir, serão apresentadas algumas das abordagens da alienação que precederam a teoria marxista.

2. O conceito de alienação em diversos autores

A alienação religiosa foi abordada por muitos filósofos, entre eles: Hegel (1770 – 1831), Feuerbach (1804 – 1872) e Bruno Bauer (1809 – 1882) que foram criticados por Marx, tanto nos ensaios sobre *A Questão Judaica* em 1843, como nos *Manuscritos Econômico – Filosóficos* de

1844. Estes filósofos abordam a situação do judeu em Estados cristãos, como os que viviam na Alemanha e que buscavam sua emancipação política com os alemães. O debate sobre a emancipação política dos judeus estava ligado à situação na qual eles viviam, segregados em guetos, divididos em sua própria comunidade²⁵.

Mészáros *op.cit.* afirma que tanto o cristianismo como o judaísmo acreditam que o Pecado Original fez com que os Seres Humanos se afastassem de Deus. Porém, as duas religiões indicam caminhos diferentes para a superação desta alienação e do estranhamento entre os homens. Para as duas religiões, a alienação, a separação do homem de Deus, se deu em virtude da escolha feita por Adão e por Eva, que optaram por desfrutar o mundo terreno e, desse modo, se separaram do Criador. Com isto, os homens também passaram a estranhar-se, a viverem separados, lutando pela sua sobrevivência.

No cristianismo, a solução indicada para a superação do estranhamento entre os homens está nos “mistérios de Cristo”. Jesus Cristo é o caminho para a salvação e perdão dos pecados, o filho de Deus, como o único caminho para a união. Assim, Jesus Cristo é o mediador indicado para a superação da alienação tanto do homem com os seus semelhantes (entre judeus e não-judeus) bem como o mediador para a superação da alienação do Homem com Deus. Assim, no Cristianismo, a solução está na universalidade abstrata.

No judaísmo, a superação se dá por meio da “coesão da comunidade nacional”, como o povo escolhido que deve se unir e se ajudar, inclusive financeiramente. No âmbito da comunidade não se permitia a usura, que era permitida em relação aos estrangeiros. Os judeus acreditam que são o povo escolhido por Deus. E, por isto, devem ir à terra prometida, unidos,

²⁵ Os judeus estavam segregados em guetos, devido à discriminação e ao antissemitismo e buscavam a sua emancipação política, pois, viviam com muitas restrições. Viviam em seis grupos e de acordo com sua utilidade e, a partir de tal divisão, estabeleciam-se os privilégios a que tinham direito. Só em 1849 a questão judaica foi debatida no parlamento prussiano, quanto ao artigo II da Constituição de 1849 : “Todo o Alemão tem o direito à cidadania alemã”. Os Judeus austríacos tinham o direito à cidadania, podendo construir as suas casas. Estavam, contudo, ainda excluídos da função pública. Somente, em 1860, eles são autorizados a possuir oficinas e indústrias. SOUZA (2000)

auxiliando e protegendo-se dos estrangeiros. Como os judeus, na Alemanha do século XIX, viviam em guetos e os mais pobres tinham várias restrições, havia a necessidade da união entre iguais e do auxílio financeiro para com os judeus mais pobres. O judaísmo trata da questão da alienação de um modo parcial e prático.

O judaísmo e o cristianismo foram formas por meio das quais a sociedade lidou com as contradições internas: a distribuição de riqueza em poucas mãos, a reprodução do capital, a propriedade privada dos meios de produção e o desequilíbrio entre capacidade de produzir e capacidade de consumir, entre outras. As diferentes condições de vida entre pobres e ricos, a concentração de rendas e propriedades em poucas mãos, eram dissimuladas pela universalidade da religião, numa figura mística e mediadora: a de Deus, a de Moisés, a de Cristo, a dos Bem aventurados ou a do Povo de Judá. Ambas as religiões expressam as contradições internas do espírito do capitalismo: “da parcialidade contra a universalidade” e da “concorrência contra o monopólio”. Nestas relações de forças opostas entre a parcialidade e a universalidade, eleva-se a parcialidade a uma universalidade fictícia. Os interesses individuais sobrepõem-se aos interesses da maioria, nesta relação de forças entre o individual e o coletivo, a parcialidade eleva-se a uma universalidade ilusória.

O filósofo húngaro acrescenta que Marx definiu a problemática da alienação judaico-cristã com o conceito dialético concreto da “parcialidade predominando como universalidade”, em oposição à universalidade autêntica que poderia abranger os interesses da sociedade como um todo e do homem como um “ser genérico”, livre do domínio do interesse individual. O conceito da “parcialidade predominando como universalidade” possibilitou a Marx conceber a contradição da sociedade capitalista e formular o programa de uma transcendência prática da alienação, por meio de “uma fusão, genuinamente universalizante, do ideal e da realidade, da teoria e da prática”. (Mészáros, 2006)

Marx escreve, em 1843, em *A Questão Judaica*:

O judeu se emancipou à maneira judaica não só ao apropriar-se do poder do dinheiro como, também, porque o dinheiro se converteu, através dele e à sua revelia, numa potência universal, e o espírito prático dos judeus no espírito prático dos povos cristãos. Os judeus se emanciparam na medida em que os cristãos se fizeram judeus. (MARX, 2004, p. 34)

Os judeus praticavam a usura com os não-judeus. Esta forma de lucro generalizou-se com o desenvolvimento do Capitalismo. A especulação, que antes era considerada uma prática dos judeus, passa a ser praticada pelos cristãos. O egoísmo passa a ser considerado um atributo próprio do Homem e, por isto, Marx afirma que os cristãos tornaram-se judeus, o que possibilitou a emancipação dos últimos.

Em *A Questão Judaica*, Marx amplia o problema da emancipação do judeu para o problema da emancipação humana:

O Estado político acabado é, pela própria essência, a vida genérica do homem em oposição a sua vida material. Todas as premissas desta vida egoísta permanecem de pé à margem da esfera estatal, na sociedade civil, porém, como qualidade desta. Onde o Estado político já atingiu seu verdadeiro desenvolvimento, o homem leva, não só no plano do pensamento, da consciência, mas também no plano da realidade, da vida, uma dupla vida: uma celestial e outra terrena, a vida na comunidade política, na qual ele se considera um ser coletivo, e a vida na sociedade civil, em que atua como particular; considera outros homens como meios, degrada-se a si próprio como meio e converte-se em joguete de poderes estranhos. O Estado político conduz-se em relação à sociedade civil de modo tão espiritualista como o céu em relação à terra. Acha-se, com relação a ela, em contraposição idêntica e a supera do mesmo modo que a religião, que a limitação do mundo profano, isto é, reconhecendo-a também de novo, restaurando-a e deixando-se necessariamente dominar por ela. O homem, em sua realidade imediata, na sociedade civil, é um ser profano. Aqui, onde passa ante si mesmo e frente aos outros por um indivíduo real, é uma manifestação carente de verdade. Pelo contrário, no Estado, onde o homem é considerado como um ser genérico, ele é o membro imaginário de uma soberania imaginária, acha-se despojado de sua vida individual real e dotado de uma generalidade irreal. (MARX, 2004, p. 22)

Este trecho selecionado ilustra a alienação que ocorre com o homem como ser coletivo e como ser particular, como ser abstrato, separado do seu mundo real. Suas necessidades reais

transformam-se em direitos abstratos. O ser humano transforma-se, pelo Estado político, num Cidadão que tem direitos e deveres para com o coletivo, para com a sociedade. No plano genérico as desigualdades (particulares) são desconsideradas e mascaradas em forma de direitos (universais): à liberdade, à igualdade e à propriedade.

No Estado civil, o ser humano deve atuar individualmente, competindo e tentando levar vantagem em tudo e sobre todos. Assim o ser humano se percebe com uma vida dupla: uma fictícia como cidadão e outra real, com todas as suas necessidades e dificuldades que enfrenta. O cidadão tem direitos à: educação, saúde e moradia. Na vida real, ele se depara com as diferenças. Os ricos têm seus direitos preservados, enquanto o proletário tem falta de: escolas, hospitais, remédios, casas populares, empregos e de uma vida digna.

Marx não foi o primeiro a perceber a cisão entre o homem civil e concreto, do cidadão, homem abstrato.

Alguns filósofos, como por exemplo, Locke (1632 – 1704), Kant (1724 – 1804) e Rousseau (1712 – 1778), reconheceram a relação entre a alienação e a reificação e, de uma forma acrítica, abordaram conceitos sobre: liberdade, estado de natureza e sociedade civil. Estes filósofos, embora de forma diferente, apontam a necessidade do cerceamento da liberdade individual em prol da convivência na sociedade – numa submissão aos interesses do Estado, a partir da construção teórica da existência de um contrato entre governantes e governados.

Apesar dos conceitos de alienação e transcendência serem históricos, eles foram abordados de uma forma a-histórica por diversos filósofos, por utilizarem o “recurso mágico da ‘natureza’ para explicar as desigualdades historicamente estabelecidas” (Mészáros, 2006). As desigualdades reais são explicadas por meio de conceitos abstratos como: natureza humana, ou vontade divina, ou essência humana. A solução para as contradições existentes na sociedade são colocadas também no plano das ideias.

Diderot (1713 – 1784) percebeu e apontou algumas contradições na sociedade, tais como: “a distinção entre o teu e o meu”, “a oposição entre tua utilidade particular e o bem geral” e “a subordinação do bem geral ao bem particular”. Afirmou que essas contradições produzem “necessidades supérfluas”, “bens imaginários” e “necessidades artificiais.” Para ele “o trabalho é inerentemente anti-humano” e a autorrealização aparece na ausência da atividade, recorrendo a uma limitação das necessidades humanas. A partir destes pressupostos Diderot usa uma solução utópica para a sua transcendência, propõe a solução num plano imaginário, numa comunidade distante onde não haveria tais contradições, indicando o uso da razão para o controle das necessidades. (Diderot, 1767 *apud* Mészáros, 2006, p.44)

Note-se que Diderot usou termos muito próximos aos de que Marx lançou mão posteriormente, quando afirmou que o capitalismo produzia “as necessidades artificiais e os apetites imaginários”. Porém, a solução de Diderot se dá no plano das ideias enquanto que para Marx se dá na “força material” que transforma a teoria em prática social.

Mészáros *op.cit.* afirma que os filósofos precedentes a Marx colocaram a ontologia sob a antropologia, pois os princípios que deviam ser explicados historicamente eram assimilados parcialmente, tornando-se axiomas, perdendo assim a historicidade.

Marx estabeleceu a relação dialética entre a ontologia materialista e a antropologia, nos Manuscritos de Paris, quando escreveu que:

...as sensações, as paixões etc. do homem não são apenas determinações antropológicas em sentido próprio, mas verdadeiramente afirmações ontológicas do ser (natureza).[...] só mediante a indústria desenvolvida, ou seja, pela mediação da propriedade privada, vem a ser a essência ontológica da paixão humana, tanto na sua totalidade como na sua humanidade; a ciência do homem é, portanto, propriamente, um produto da autoatividade prática do homem. O sentido da propriedade privada - livre de seu estranhamento - é a existência dos objetos essenciais para o homem, tanto como objeto da fruição, como da atividade. (MARX, *apud* MÉSZÁROS, 2006, p. 46)

Nesta relação dialética entre ontologia e antropologia, a atividade prática do homem, sua relação com a natureza, por meio do trabalho, é o produto de sua autotransformação, sendo o objeto de estudo da antropologia. A propriedade privada, livre da alienação, possibilita ao homem sua realização e produção de objetos de sua atividade e para sua fruição. Se a propriedade não for privada e o trabalho deixar de ser um meio de subsistência e passar a ser a finalidade de vida, a atividade será autotransformadora na qual o homem poderá usar suas potencialidades para sua plena realização.

Para Mészáros *op.cit.* se um princípio antropológico não estiver dentro de uma ontologia histórica, estará sujeito ao subjetivismo, próprio de um relativismo histórico e propício ao desenvolvimento de programas com fórmulas mágicas e postulados idealistas. Por exemplo, quando os iluministas e os economistas afirmavam que o Homem tinha uma natureza egoísta, retiravam qualquer historicidade, apontavam que o desenvolvimento de ideais abstratos como solidariedade, cidadania, compaixão eram formas de superação deste egoísmo.

Rousseau analisou a questão da alienação do homem no estado moderno. Ele se destacou pela visão crítica que tinha sobre diversos aspectos que posteriormente foram estudados por Marx e que fizeram parte no processo de elaboração da teoria marxista.

Devido à crise social decorrente da transição do feudalismo ao capitalismo algumas contradições, inexplicáveis por meio do “Direito Natural”, afloraram, provocando o surgimento de teorias críticas da sociedade. Tais teorias procuravam explicar as desigualdades e a alienação do homem na sociedade civil e política. Entre elas, a que mais se destacou, foi a desenvolvida por Rousseau (1712 – 1778) que, apesar de todas as incoerências de seu sistema, de cunho contratualista, foi quem mais fez denúncias sobre a problemática da alienação e das desigualdades sociais. Porém, apesar de ele acreditar que era inevitável uma revolução diante de tantas desigualdades sociais, em suas denúncias, a ordem estabelecida não era questionada. Dessa

forma, a sujeição do pobre ao rico era mantida. Assim, ele transferiu os problemas percebidos na sociedade para o plano do “dever moral” e, desse modo, pôde apresentar a “educação moral” como a alternativa de solução para tais problemas. A criação fictícia de uma assembleia geral na qual o desejo individual se submeteria ao bem coletivo pelo “exercício da vontade geral”, reduzia a “solução” das contradições ao postulado moral. Dessa forma a eliminação das desigualdades estava condicionada a uma ação individual, como por exemplo, o dever dos cidadãos de sentir compaixão pelos mais pobres. Até hoje esta ideia ainda é disseminada e é comum asseverar-se: “se cada um fizer a sua parte, o mundo mudará...” ou ainda: “por meio da educação a sociedade será melhor”.

Mészáros *op.cit.* aponta outras manifestações da alienação, tratadas por Rousseau em relação à liberdade natural do homem. Ele admite que o homem é naturalmente livre e, assim, a liberdade é inalienável. Por outro lado, o filósofo francês sustenta a existência de uma liberdade moral e de uma liberdade civil que são expressões de uma liberdade em prol da sociedade, do coletivo. Dessa forma, novamente, o filósofo aponta a transcendência por meio da moral. Outro aspecto inalienável, segundo Rousseau, é a soberania na qual as vontades particulares devem se submeter à vontade geral.

Uma das abordagens de Rousseau sobre alienação do homem em relação à natureza é a afirmação de que a civilização vicia o homem, afastando-o de sua bondade original. A espécie humana é destruída com o aperfeiçoamento da sociedade. A alienação se estabelece na mediação do homem e seu estado natural; nesta relação, a civilização seria uma mediação de segunda ordem, que induz o homem ao vício e destrói a espécie humana. Outra acepção de Rousseau sobre alienação é a que se estabelece na mediação entre homem e a sociedade, que resulta na prisão do homem às instituições sociais. Um exemplo típico é a alienação do homem à instituição igreja.

Outro aspecto abordado pelo filósofo é a existência de uma cisão entre o campo e a cidade, provocada pela indústria e pelo comércio, que em virtude do dinheiro, atraem os homens para as cidades, distanciando-os do campo, aonde teriam uma vida mais saudável, sem os vícios e os males, próprios das cidades.

Outro ponto indicado por Rousseau é a alienação do ser humano, como um ser artificial, corruptível desde a infância porque o estado moderno cria “necessidades artificiais e desejos inúteis” afastando o ser humano de sua “bondade original”. O filósofo aponta o dinheiro e a riqueza como sendo a causa de toda a alienação, já que regulam e subordinam os homens à obtenção de lucros e à luta pela sobrevivência. (ROUSSEAU 1762, *apud* MÉSZÁROS, 2006 p.51-59)

Embora Rousseau, no Contrato Social, denuncie as desigualdades sociais, a propriedade privada e a natureza desumanizadora do estado moderno, propõe o contrato como possibilidade da sua superação, substituindo a desigualdade natural por uma igualdade moral e legítima. Desse modo, os homens tornar-se-iam iguais por convenção e por direito jurídico: “o Estado social só é vantajoso para os homens quando todos têm alguma coisa, e ninguém tem demais.” (ROUSSEAU *apud* MACHADO, 2004)

Embora o sistema rousseauriano contenha contradições e formule soluções idealistas e morais para os problemas decorrentes do modo de produção capitalista, o filósofo analisa detalhadamente as várias manifestações da alienação, de uma forma crítica. Muitos dos problemas analisados por Rousseau foram retomados no estudo de Marx, como por exemplo a cisão entre a cidade e o campo, a criação de necessidades artificiais produzidas pelo capital.

3. O desenvolvimento do conceito de alienação:

Os socialistas utópicos tratam da alienação sob uma perspectiva que leva em conta uma nova força social, a classe operária. A sua crítica da alienação volta-se para fatores materiais identificáveis da vida social. Por isto, para Mészáros *op.cit.*, tal crítica se sustenta na “órbita da parcialidade capitalista”. Desse modo eles não projetam uma nova ordem social como uma necessidade ontológica, mas limitam-se a idealizá-la. Em outras palavras, os socialistas utópicos perceberam parcialmente a força do proletariado, mas ainda estavam fixos ao sistema estabelecido. Desse modo, perceberam as desigualdades e as contradições próprias do capitalismo, mas não conseguiram formular um sistema que pudesse expressar esta teoria nos termos de uma prática revolucionária. Eles apontaram as contradições, mas não indicaram uma forma de superação destas condições.

Apesar de Hegel (1770 -1831) indicar uma forma de superação da alienação, ele aborda a questão tanto da alienação como de sua transcendência (*Aufhebung*) como uma “necessidade imanente” e própria ao processo dialético como tal. Para ele, a alienação é uma ideia superior que foi posta na realidade, objetivada na concretude, a superação desta alienação (*aufhebung*) é o retorno desta objetivação ao abstrato, ao pensamento. Assim, o filósofo alemão transforma as contradições reais em “entidade do pensamento” e desse modo torna a superação meramente conceitual, em termos abstratos. Por exemplo, o trabalho é concebido por ele como essência autoconfirmadora do homem. O objeto aparece para Hegel como consciência abstrata e o sujeito como autoconsciência, o objeto (a consciência abstrata) é um momento da autoconsciência. Ocorre uma identidade entre sujeito e objeto. Marx utiliza também a dialética para explicar as contradições do capitalismo e propõe uma superação concreta.

Mészáros *op.cit.* afirma que o aspecto central da teoria da alienação de Marx é a superação do capitalismo pelo socialismo, tendo como base o fundamento ontológico desse processo. Marx explica, em seus *Grundrisse*, sobre a apropriação do trabalho, pelo capital: “esse

processo de objetivação surge de fato como um processo de alienação do ponto de vista do trabalho e como apropriação do trabalho alheio, do ponto de vista do capital”. (MARX *apud* MÉSZÁROS, 2006).

Em outros termos, do ponto de vista do capital o trabalho, que é realizado pelo trabalhador, é explorado pelo proprietário dos meios de produção que comprou a sua força de trabalho da mesma forma que comprou uma máquina. O proletário, pela venda da sua força de trabalho ao capitalista que a compra é equiparado por ele a qualquer outro insumo que também é comprado no mercado.

A teoria de Marx conseguiu ter uma universalidade porque adotou uma visão crítica do trabalho e do proletariado, como uma força histórica autotranscendente e que não pode deixar de superar a alienação no processo de realização de seus próprios objetivos imediatos, os quais coincidem com a ‘reapropriação da essência humana’.

3.1 A influência de Hegel em Marx

Hegel tornou universal o conceito filosófico da atividade, mesmo que de forma idealista. O conceito hegeliano de atividade adquire o caráter universal à custa de perder a forma sensível e particular que o trabalho tinha na economia política. Para ele o conceito de atividade é “uma mediação entre o sujeito e o objeto”. A atividade, para ele, é entendida como “atividade mental abstrata” e o objeto, como “Espírito do Mundo exteriorizado”, “sujeito alienado”. Nesta perspectiva, a *Aufhebung* (transcendência) é expressa como “uma reconciliação, meramente conceitual, do sujeito consigo mesmo”. (Mészáros, 2006, p 63) Em outras palavras, Hegel

equipara o sujeito e o objeto porque ambos estão no plano das ideias e a superação da alienação, também se dá somente em termos abstratos.

O afastamento de Marx do pensamento hegeliano, é manifestado nos Manuscritos de Paris:

Hegel se coloca no ponto de vista dos modernos economistas nacionais. Ele apreende o trabalho como a essência, como a essência do homem que se confirma; ele vê somente o lado positivo do trabalho, não seu lado negativo. O trabalho é o vir-a-ser para si do homem no interior da exteriorização [alienação], ou como homem [alienado]. O trabalho que Hegel unicamente conhece e reconhece é o abstratamente espiritual. (MARX , 2006 p. 179).

Enquanto Marx evidencia o trabalho como sendo concreto e ontológico, Hegel o trata de maneira idealista. A alienação é entendida, por Hegel, como uma exteriorização do homem, sua objetivação.

Ranieri (2001, p.19) indica pontos que afastam Marx de Hegel e de Feurbach: “Hegel não tem uma centralidade da história e a natureza para ele é uma exteriorização da ideia”. A divergência entre Marx e Feuerbach ocorre porque para Feuerbach “o homem é sempre objeto sensível, mas jamais atividade sensível”.

Marx identifica atividade como prática, como atividade produtiva, no seu sentido positivo (como autodesenvolvimento) e no negativo (em sua forma alienada). Indica que o fundamento último de todos os tipos e formas de atividade é o trabalho, em sua forma sensível, que é a chave para a compreensão das determinações de todas as formas de alienação e também como referência de sua estratégia prática para a superação real da alienação capitalista.

O trabalho, segundo Marx, pode ser encarado como uma "manifestação de vida" ou como "alienação da vida". É alienação da vida quando se trabalha para viver, para "produzir um meio de vida". Neste caso, a atividade é imposta externamente ao homem, tornando-se um sacrifício. E

enquanto uma manifestação de vida o trabalho é uma "necessidade interior", uma atividade que contribui para o autodesenvolvimento do ser humano, para a sua autorrealização. Marx estabelece a diferença entre mediações entre homens por intermédio das coisas como "mediação alienada". Por exemplo: na relação entre o trabalhador e o proprietário, o salário produz a mediação alienada, ou ainda a relação de dois desempregados que concorrem por uma vaga de emprego, estabelecem uma mediação alienada ao se submeterem a esta disputa.

Mészáros *op.cit.* apoiado em Marx, revela que o trabalho assume a forma de mediação alienada da atividade humana porque a atividade produtiva está sob o domínio externo de um "mediador estranho", em vez de ser o próprio homem como mediador do homem. Com essa concepção de atividade alienada, a transcendência (*Aufhebung*) deixa o plano das ideias e se dá por meio da abolição da “mediação alienada” de modo capitalista, pela liberação do trabalho à sua submissão ao poder das coisas.

Marx voltou-se para o estudo da economia política, influenciado por Engels (1820 – 1895) por meio de um artigo enviado para publicação. Neste artigo, Engels relacionava a questão da alienação a um "determinado modo de produção que põe as relações naturais e racionais de cabeça para baixo" e pode ser chamado de "condição inconsciente da humanidade". Assim, ele propunha a extinção da propriedade privada, como solução para a superação desta alienação. A partir do estímulo de Engels, Marx aborda a problemática da alienação pela análise da economia política nos *Manuscritos Econômicos – Filosóficos*.

Antes de iniciar a análise da trajetória percorrida por Marx na elaboração da teoria da alienação faz-se necessário o exame de alguns conceitos que estão interligados, a saber: a) atividade vital; b) processo de apropriação e objetivação; c) ser singular e ser genérico; d) reificação; e) fetichismo da mercadoria.

4. Alguns conceitos chaves:

Como já foi afirmado, uma das características da teoria da alienação elaborada por Marx, é a inter-relação dos conceitos que, deste modo, se completam. Por esta razão, é necessária a elucidação de alguns desses conceitos que constituem a teoria da alienação.

Em Marx o cerne da natureza humana é o trabalho. É o que diferencia o homem dos animais. Sem a manipulação da natureza o homem não sobrevive, enquanto os outros animais têm sua sobrevivência garantida pela natureza. O ato de transformar a natureza é o trabalho e por meio desta atuação livre e consciente, ele produz a si mesmo, essa é a atividade vital do homem, que traz consigo a autorrealização e a plenitude humana. Ele se vê no produto de sua atividade vital, objetiva-se no produto criado por ele.

Existe uma dinâmica neste processo: diante de uma necessidade, o homem tem a consciência de uma determinada finalidade. Para alcançar esta finalidade precisa se apropriar dos conhecimentos produzidos socialmente pela humanidade seja ele consciente ou não desta apropriação. Assim, objetiva-se no produto de sua atividade e novamente tem outra necessidade, num movimento de superação por incorporação²⁶. “Dessa forma, para que os indivíduos se objetivem como seres humanos, é preciso que se insiram na história; inserção esta que se dá pelas apropriações das objetivações resultantes das atividades das gerações passadas.” (MARTINS, 2004, p. 57)

É importante frisar que nessa dinâmica de apropriação-objetivação ocorrem outros dois processos essenciais: o da linguagem e o das relações entre os seres humanos. É por meio das

²⁶ Expressão utilizada por Duarte em sua tese de doutorado

relações e da comunicação que se dá a passagem das apropriações de uma geração a outra, de um país a outro.

Dentre as leituras realizadas, foi selecionado um trecho da tese de doutoramento de Duarte (1992) que expressa claramente essa dinâmica:

O homem se apropria do objeto, o humaniza, nele se objetiva, transforma-o em um objeto social. Ao transformar o objeto o homem desenvolve suas capacidades, assimila as características objetivas do objeto, que passam a integrar as forças que o homem emprega em seu agir.[...] Dependendo das condições sociais, os produtos da atividade humana podem não ser reconhecidos pelo homem como seus objetos, mas como objetos reificados. Isso não decorre da objetivação mas sim das condições em que ela se realiza.[...] Para que o homem não se aliene perante o mundo por ele criado, ele precisa ver a si próprio objetivado nesse mundo, precisa reconhecer esse mundo como um produto de sua atividade. (DUARTE, 1992, p.73)

As objetivações conscientes, genéricas, que remetem à universalidade do gênero humano são as objetivações para-si. Essas objetivações por exigirem reflexão sobre as origens e significados e apropriação de conhecimentos, não ocorrem corriqueiramente, se dão em momentos de elevação do cotidiano e são voltadas à reprodução da sociedade. Exemplos dessas objetivações para-si estão na ciência, na arte, na filosofia.

Já as objetivações em-si têm motivações de caráter particular, são essenciais para a convivência e sobrevivência, contribuindo para a reprodução do homem, constituem uma base para sua formação e integração à sociedade. Exemplos dessas objetivações em-si são a linguagem, os instrumentos, os costumes. Essas objetivações em-si não exigem reflexão sobre causas e efeitos, os homens não têm consciência do processo de produção dessas objetivações. Nessas apropriações estão contidas as referências essenciais para o seu ser social as quais constituem suas necessidades, desejos e valores e, com as quais conta para se relacionar com o mundo.

Cumprido destacar que o processo de apropriação-objetivação não tem um caráter necessariamente humanizador ou alienante, o que determina seu caráter não é o processo de objetivação, mas as condições em que ele se insere

Um conceito importante a ser analisado, para o entendimento da alienação, é o de fetichismo da mercadoria que foi formulado por Marx. Anteriormente, a questão do fetichismo da religião foi abordado por Feuerbach (1804-1872) afirmando que o deus cristão havia sido criado à imagem e semelhança do homem e que a libertação da religião seria necessária para que o homem se reconhecesse o criador de si próprio.

A palavra fetiche, no dicionário Caldas Aulete, está relacionada a um objeto ao qual se atribuem poderes sobrenaturais ou mágicos e que se presta culto.

A temática do fetichismo foi inicialmente relacionada à religião, foi o ponto de partida dos estudos de Marx quando questionava tanto a razão dos seres humanos necessitarem de deuses e se submeterem a eles quanto às circunstâncias sociais em que essa ilusão se fazia necessária. (DUARTE, 2004, p.6)

Posteriormente, quando Marx estuda a economia e a sociedade capitalistas, parte da análise abstrata da mercadoria. Afirma que enquanto mercadoria ela tem um valor de uso e um valor de troca. A mercadoria, na condição de valor de uso, guarda em si somente a utilidade do objeto, como um produto de um trabalho concreto. Quando o objeto é produzido para se trocar, ou se vender, se fez necessário estabelecer um ponto em comum nas comparações de valor e esse ponto é o tempo de trabalho social utilizado na produção deste objeto, neste caso, no valor de troca o objeto carrega consigo o trabalho abstrato. Com essa abstração é possível quantificar o valor do objeto, assim, surge o dinheiro como mercadoria universal, puro valor de troca.

A alienação humana foi realizada por meio da transformação de todas as coisas em objetos alienáveis, vendáveis, em servos da necessidade e do tráfico egoístas. A venda é

a prática da alienação. Assim como o homem, enquanto estiver mergulhado na religião, só pode objetivar sua essência em um ser alheio e fantástico; Assim também, sob o influxo da necessidade egoísta, ele só pode afirmar-se a si mesmo e produzir objetos na prática subordinando seus produtos e sua própria atividade à dominação de uma entidade alheia, e atribuindo-lhes a significação de uma entidade alheia, ou seja, o dinheiro. (MARX *apud* MÉSZÁROS, 2006, p. 39)

O fetichismo da mercadoria, leva o homem a adorar um objeto, o dinheiro, e a se submeter ao seu poder. Desse modo, a alienação ocorre por meio da extensão da vendabilidade ao humano. Desse modo, as relações humanas se tornam reificadas, os indivíduos se coisificam e vendem sua força de trabalho, suas horas de prazer e de convívio social, por um parco salário ao fim de cada mês. Além de se venderem, isolam-se e cultuam sua privacidade. Vivem em seu mundo se importando apenas com as suas necessidades e os seus objetivos. O individualismo é o que impera. Separados em seus casulos os indivíduos, no capitalismo, se preocupam somente consigo próprios, ou com suas famílias. Suas relações sociais são superficiais, formais e efêmeras, baseadas nos seus interesses. O trabalho não tem uma finalidade própria do trabalhador, é somente um meio da sobrevivência e do sustento do trabalhador e quiçá de sua família.

O trabalhador se torna mercadoria, sem identidade própria, uma peça que pode ser substituída. Submete-se à lei do mercado: à lei da oferta e da procura, quanto mais trabalhadores, menores os salários e piores as condições de trabalho. Nesta dinâmica capitalista tudo se torna mercadoria que, por isso, pode ser vendida e adquirida pelo poder do dinheiro.

Por meio das mediações de segunda ordem entre trabalhador assalariado e Indústria (atividade produtiva) ocorre o desaparecimento do homem. O trabalho passa a ser um simples "fato material", ou seja, o "agente humano" da produção é desconsiderado. Nas explicações fetichistas dos economistas burgueses deixa-se de considerar o homem nas relações sociais reais de produção tanto do ponto de vista da propriedade privada quanto do trabalhador. (MÉSZÁROS,

2006, p.104) Até mesmo as relações entre as pessoas podem ser reificadas e baseadas no quanto valem, no quanto podem oferecer de benefícios e influências. Atualmente, as pessoas até se especializam em determinadas tarefas “personalizadas”. Se há a necessidade de se ter uma aparência melhor, contrata-se um *personal training*, um *personal stylist*. As próprias pessoas se rebaixam à condição de mercadorias desfrutáveis. Aproveitam as necessidades impostas pelo mundo competitivo, característico pela escassez de tempo e vendem suas horas de trabalho, para substituírem relações, como: cuidadores de idosos, cuidadores de crianças e até passeadores de cachorros. Existem outros que exploram a insegurança: consultores sentimentais, consultores de imagem, consultores de riscos.

5. O processo de elaboração da Teoria da Alienação

Mészáros, em seu livro *A Teoria da Alienação em Marx*, partindo da tese de doutorado do pensador alemão, resgata a trajetória realizada na formulação desta teoria. De acordo com o filósofo húngaro, em sua tese, Marx analisou a filosofia epicurista e delimitou alguns problemas da alienação. Evidenciou o princípio do *bellum omnium contra omnes*²⁷ presente naquela fase da sociedade grega e que tem implicações para a alienação. Esta filosofia é caracterizada pelo estranhamento da reflexão filosófica em relação ao mundo.

Para poder entender melhor, recorreu-se a um artigo de Collin (2006) que analisa as influências da tese de doutoramento, nas obras posteriores de Marx. Collin esclarece que o objeto da tese de Marx é a diferença entre a física de Demócrito e Epicuro, em especial quanto à

²⁷ Guerra de todos contra todos.

natureza contraditória do átomo, que tem uma existência imediata e uma existência relativa. Como um ponto no abstrato, o átomo, inicialmente se mostra como negação do espaço abstrato e enquanto ponto no espaço perde sua individualidade, entretanto o átomo tem sua singularidade e esta implica não ter uma existência somente material. A partir deste conceito chega a conclusões, que se constituirão em fundamentos de sua filosofia:

[...]A singularidade imediata só é realizada quando ela se reporta apenas a outra coisa que não a ela mesma, mesmo se essa outra coisa se apresente sob a forma de uma existência imediata. O homem só deixa de ser um produto da natureza no momento em que a outra coisa à qual ele se reporta não tem uma existência, mas é ela própria um homem singular, ainda que ele não seja ainda espírito. Mas, pelo fato de que o homem enquanto tal torna-se o seu próprio e único objeto real, ele deve ter rompido, em si mesmo, com a sua existência relativa, a potência do desejo e da pura natureza. (MARX, 1841 apud COLLIN, 2006)

Pode-se observar nesta citação um dos pontos que Marx irá se debruçar em suas obras posteriores, os conceitos de “individualidade isolada” e “individualidade abstrata” em seus estudos sobre o Estado Moderno, nos quais, estes conceitos que aparecem como uma força real.

Entre 1843 e 1844, período do desenvolvimento da teoria, Marx, além de investigar o Estado, ele faz críticas sobre a natureza e a função da religião na sociedade. Quando Marx escreve a *Introdução Crítica da filosofia do direito de Hegel (1843)* aborda uma concepção materialista abrangente da totalidade complexa da alienação capitalista e, desta forma, indica alguns elementos da teoria da alienação, tais como: a externalidade do trabalho em relação ao trabalhador, o capitalismo como realização coerente do individualismo, o que posteriormente é vinculado à alienação do trabalho. Marx questionava também sobre a função da filosofia. Ele defendia que esta fosse menos especulativa e que passasse a fazer críticas em relação ao direito, à teologia e à política.

No final de 1843 e início de 1844, Marx escreveu artigos sobre a questão judaica, sobre o atraso alemão que rejeitava a emancipação judaica e também sobre o papel do judaísmo no

desenvolvimento do capitalismo. Nesta oportunidade retoma o princípio *bellum omnium contra omnes*, aplicando-o à sociedade capitalista. Deste ponto de vista, aborda a cisão entre o cidadão público e o indivíduo privado. Analisa a alienação nas suas diferentes manifestações, ou seja, nas relações religiosas, nas políticas e nas econômicas. A alienação religiosa separa o homem real do homem religioso, a alienação política estabelece uma ruptura entre o homem real e o cidadão, a alienação econômica separa o trabalhador da natureza.

Feuerbach analisava a questão da alienação religiosa e queria solucioná-la na vida real (isto o aproximava de Marx por questões políticas), mas aquele filósofo devido a sua abstração genérica de homem como “essência humana” continuou numa posição materialista dualista, o que divergia da posição materialista monista de Marx.

Em 1845, Marx escreve em Teses sobre Feuerbach:

A falha capital de todo materialismo até agora (inclusive o de Feuerbach) é captar o objeto, a efetividade, a sensibilidade apenas sob a forma de objeto ou de intuição, e não como atividade humana sensível, práxis; só de um ponto de vista subjetivo. Daí, em oposição ao materialismo, o lado ativo ser desenvolvido, de um modo abstrato, pelo idealismo, que naturalmente não conhece a atividade efetiva e sensível como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis- efetivamente diferenciados dos objetos de pensamento, mas não capta a própria atividade humana como atividade objetiva. Por isso considera, na Essência do Cristianismo, apenas como autenticidade humano o comportamento teórico, enquanto a práxis só é captada e fixada em sua forma fenomênica, judia e suja. Não compreende por isso o significado da atividade ‘revolucionária’, ‘prático-crítica’. (MARX, 1987) (Grifos do autor)

Marx divergia de Feuerbach, por considerá-lo dualista: concebia o homem separado da natureza, o homem genérico afastado do homem real. Desta forma, o homem real e a natureza material ainda estavam sendo tratadas abstratamente pelo filósofo. Marx, no entanto, compreendeu a inter-relação dialética de mediação e totalidade, encontrando uma compreensão de "totalidade objetiva" como "realidade sensível" e da mediação fundamental entre homem e a

natureza, por meio do trabalho diferenciou o sujeito do objeto, por meio da mediação como atividade produtiva ontologicamente fundamental.

6. O conceito da alienação nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*

Marx inicia seus estudos econômicos com a seguinte questão: por que o trabalhador quanto mais trabalha mais pobre fica? Quanto mais valor produz, mais desvalorizado é? Ou porque o trabalhador se transforma numa mercadoria barata?

Ao investigar estas questões, desenvolve a problemática da autoalienação do trabalho, tendo como conceitos fundamentais: atividade, divisão do trabalho, intercâmbio e propriedade privada. Estes conceitos se relacionam à alienação por serem mediadores estranhos à relação do homem com a natureza.

Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, ao elaborar a teoria da alienação, distinguiu quatro aspectos do alheamento do homem, em relação: 1) à natureza; 2) a si mesmo; 3) ao seu ser genérico e 4) aos outros homens. Estes aspectos não são independentes, eles se distinguem entre si, se inter-relacionam e se completam.

Para Mészáros *op.cit.*, Marx nos Manuscritos de 1844 aborda o trabalho como uma determinação ontológica fundamental da humanidade, porque estabelece a distinção entre o homem e os outros animais. É por meio da atividade não alienada que o homem produz objetos e utiliza-os para a sua fruição e o seu crescimento. O autor húngaro acrescenta que a alienação, a qual Marx combate, se exprime por meio de uma série de “mediações de segunda ordem” relacionadas à propriedade privada, ao intercâmbio e à divisão do trabalho. Uma mediação de

segunda ordem é o que Mészáros entende como uma mediação da mediação. Por exemplo: a mediação fundamental – a de primeira ordem – é a estabelecida entre o homem e a natureza. Quando existe outro mediador, como a divisão do trabalho, que é imposta externamente ao trabalhador, este deixa de ter controle sobre o que produz, sobre a forma como produz e sobre a quantidade que produz. Ou seja, o trabalhador é submetido a um poder estranho a ele, que muitas vezes lhe é hostil.

Como já se afirmou, Marx aponta quatro aspectos da alienação relacionados ao trabalho:

a. A alienação do homem com a natureza:

Expressa a relação que o homem estabelece com o produto do seu trabalho e ao mesmo tempo com os objetos da natureza – sua relação com o mundo sensível. Marx também a denomina como estranhamento da coisa.

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica. (MARX, 2006, p 112)

O produto do trabalho não é propriedade do trabalhador, mas sim do seu empregador. A elaboração, a criação, a distribuição e o modo de elaboração do produto, que foi transformado num objeto e que vai transformar-se em mercadoria, não pertence ao trabalhador, ele é um simples meio para o proprietário lucrar e reproduzir o seu capital. Quando Marx ressalta que o produto – transformado em objeto – tem uma existência externa demonstra que ao mesmo tempo em que o trabalhador produz um objeto, ele depende da transformação deste objeto em mercadoria que dê lucro ao proprietário e se transforme em salário para o trabalhador e desse modo, garanta a sua sobrevivência. Se por algum incidente este objeto ficar “entulhado” nas prateleiras do proprietário, o meio de subsistência do trabalhador é colocado em risco.

Na relação ontológica homem e natureza, o homem objetiva-se por meio da sua atividade e da apropriação anterior dos conhecimentos necessários a essa objetivação. Na relação alienada entre o homem e a natureza, o homem se confronta com o produto de seu trabalho, já que não foi ele quem teve a prévia ideação, mas seu patrão, ou chefe.

b. O homem está alienado de si mesmo:

Esta alienação se manifesta no ato de produção e expressa a relação do trabalhador com sua própria atividade como uma atividade alheia "que não lhe oferece satisfação em si e por si mesma, mas apenas pelo ato de vendê-la a outra pessoa". Marx a chama de "autoestranhamento".

A exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro. Assim como na religião a atividade espontânea da fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, reage independentemente como uma atividade estranha, divina ou diabólica, sobre o indivíduo, da mesma maneira a atividade de trabalhador não é a sua atividade espontânea. Pertence a outro e é a perda de si mesmo. (MARX, 2006, p 114)

Ao vender a sua força de trabalho, o trabalhador vende junto a sua liberdade, seu tempo, sua vontade e nem mesmo o produto de seu trabalho lhe pertence, pois, depende da vontade e da ideia de outro. Mesmo para um músico que precisa sobreviver exclusivamente de seu trabalho é comum render-se aos modismos, aos estilos, ao espírito do capital.

c. a alienação do homem com seu ser genérico:

A atividade vital lúcida diferencia o homem do animal. Só por isso é que ele é um ser genérico. A sua atividade surge como uma atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, já que o homem transforma sua atividade vital, o seu ser em simples meio da sua existência. (MARX, 2006, p 116)

Como nas relações de trabalho sob o capital tudo é reificado, o homem torna-se mercadoria, individualiza-se e vai perdendo a sua consciência como um ser de uma espécie, deixando de utilizar suas potencialidades.

Marx compreende que a atividade produtiva é a relação que o homem estabelece com a natureza. Ao produzir ele se objetiva no produto de sua atividade e imprime nela sua marca como ser genérico, ou seja, aquele produto foi pensado antes de ser objetivado. Ao produzir um produto que é pensado por outrem, o homem afasta-se do seu ser genérico porque ao produzir imprime no objeto a marca deste outro e, desse modo, o produto de seu trabalho não lhe pertence.

d. a alienação na relação do homem com o outro homem:

Esta alienação se manifesta quando o homem está estranhado do produto do seu trabalho, da sua atividade vital e do seu ser genérico. Nessas condições ocorre o estranhamento do homem pelo homem. As relações se baseiam em torno do trabalho alienado:

O Homem por meio do trabalho alienado, não só produz a sua relação com o objeto e com o ato de produção como com homens estranhos e hostis, mas produz ainda a relação dos outros homens com a sua produção e com o seu produto, e com a relação entre ele mesmo e com os outros homens. Do mesmo modo como ele cria a sua produção como desrealização, como a sua punição, e o seu produto como perda, como produto que não lhe pertence, da mesma maneira cria o domínio daquele que não produz sobre a produção e o respectivo produto. Assim como aliena a própria atividade, também confere a um estranho a atividade que não lhe pertence. (MARX, 2006, p119)

Nas relações alienadas uma determinada pessoa passa a ser o gerente, o outro passa a ser o professor, o outro mecânico. As relações são baseadas pela utilidade dos produtos da atividade, o gerente supre de empréstimo, o professor supre com lições, o outro com o conserto do transporte. O ser humano deixa de ser importante nas relações alienadas. Sua atividade está relacionada a uma atividade não-livre, a serviço e sob coerção e domínio de outro homem.

Segundo Mészáros *op.cit.*, nos Manuscritos de Paris, Marx investiga tanto aspectos históricos quanto os sistemático-estruturais da problemática da alienação e analisa: a) as manifestações da autoalienação do trabalho com as institucionalizações, reificações e mediações envolvidas (trabalho assalariado, propriedade privada, renda, lucro e intercâmbio, entre outras);

b) os reflexos dessas alienações por meio da religião, da filosofia e do direito; c) intercâmbios entre as manifestações e os reflexos; e d) o dinamismo da autoalienação em seu desenvolvimento.

Marx, preocupado em lidar com as manifestações mistificadoras da alienação e estar baseado numa investigação empírica concreta, em lugar de fazer uma abstração filosófica, trata de duas questões nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*: a primeira refere-se ao abismo existente entre as ciências naturais e a filosofia, e a segunda, aborda o uso de linguagens distintas pela filosofia e pela economia política para tratar dos mesmos pontos.

Quanto à questão da cisão existente entre as ciências naturais e a filosofia, Marx critica a filosofia por ser especulativa e desvinculada da realidade e as ciências naturais por terem um caráter “abstratamente material e idealista”. Sugere, como solução a este impasse, o conceito de ciência humana que estaria voltada para os interesses do homem não alienado, cujas “necessidades reais humanas” determinariam a linha de pesquisa em cada campo particular, sem nenhuma interferência das “necessidades inventadas especulativamente” nem das “necessidades abstratamente materiais”. Tanto as ciências naturais, com a fragmentação das atividades produtivas sem perspectiva, quanto à filosofia com a separação radical da teoria em relação à prática por meio do seu caráter contemplativo, expressam uma forma autoalienada de trabalho, manifestada num modo de produção caracterizado por Marx e Engels como a “condição inconsciente da humanidade”.

Na abordagem da segunda questão, o uso de linguagens distintas pela filosofia e pela economia política, Marx verifica que as linguagens da economia política e da filosofia são diferentes porque os pontos de referência de ambas também são distintos. As referências para a economia política são as relações (proprietário-natureza alienada – trabalho assalariado) e (proprietário – atividade alienada – natureza alienada). Para a filosofia a referência é o homem abstrato – natureza abstrata – civilização, ignorando existir uma diferenciação entre proprietário e

proletário e ambos serem homens abstratos. Nem a filosofia especulativa nem a economia política conseguem uma explicação histórica para a contradição entre a propriedade privada e trabalho, interpretando-a como sendo consequência da “natureza egoísta do homem”.

Mészáros *op. cit.* explicita alguns pontos da elaboração de Marx na teoria da alienação, lembrando que toda a teoria gira em torno da prova da formação histórica de todos os seus constituintes básicos: o homem (H), a natureza (N) e a indústria (I) ou atividade produtiva.

Para o entendimento da "essência humana da natureza" ou "essência natural do homem" o conceito de atividade produtiva é imprescindível porque é ao mesmo tempo causa e meio do homem afirmar sua preeminência como ser genérico e como ser singular. A atividade produtiva é tanto causa da complexidade da sociedade como meio da afirmação da supremacia do homem como ser universal e ao mesmo tempo um “ser específico” único sobre a natureza.

Um fato social não deve ser encarado como estático desconsiderando a possibilidade do vir a ser. A afirmação de que o homem é parte da natureza, exige uma concepção histórica tanto do homem como da própria natureza. O que diferencia o homem da natureza é sua atividade sobre ela, a “atividade vital essencial”. Os três elementos (homem - atividade - natureza) formam um todo complexo e nenhum pode ser retirado sem destruir essa relação dialética, como o fazem os economistas políticos que analisam um fato isolado, como por exemplo, as características dadas à natureza humana (ganância, egoísmo). Os economistas políticos afirmavam que o homem tinha esta natureza sem indicar em que contexto atribuíram à natureza tal fixidez. Nas explicações fetichistas dos economistas deixa-se de considerar o homem nas relações sociais reais de produção tanto do ponto de vista da propriedade privada quanto do proletário.

O conceito de natureza própria do homem implica necessariamente automediação ontologicamente fundamental entre o homem e a natureza por meio da atividade produtiva. E por meio das mediações de segunda ordem entre trabalhador assalariado e atividade produtiva ocorre

o desaparecimento do homem. O trabalhador vem a ser um simples "fato material" é desconsiderado como o "agente humano" da produção. A ideia central de Marx é a crítica a essa reificação das relações sociais de produção, da alienação do trabalho por meio do trabalho assalariado, da propriedade privada e do intercâmbio.

Marx atenta para o fato de que o trabalho é a base de toda a alienação porque é considerado uma determinação ontológica fundamental tanto como atividade produtiva como na aceção da divisão de trabalho capitalista. Afirma que o ideal de uma transcendência positiva da alienação é uma superação sócio-histórica das mediações: propriedade privada – intercâmbio – divisão do trabalho que se interpõem entre o homem e sua atividade e o impedem de se realizar no seu trabalho, no exercício de suas capacidades produtivas (criativas), e na apropriação humana dos produtos de sua atividade. (MARX *apud* MÉSZÁROS, 2006, p.78).

A autoalienação do trabalho, em seu aspecto positivo, é explicada por Mészáros *op. cit.* como uma necessidade da vida humana, que precisou da mediação da propriedade privada, por intermédio da indústria desenvolvida, para ser a “essência ontológica da paixão humana”. Portanto, a alienação e a reificação são formas de expressão (sócio-historicamente) necessárias de uma relação ontológica fundamental. O sentido da propriedade privada - livre de seu estranhamento – é a existência dos objetos essenciais para o homem, tanto como objeto da fruição, como da atividade.

O aspecto negativo da autoalienação do trabalho é a evidência da contradição social entre a propriedade privada e o trabalho. Esta contradição não é percebida do ponto de vista da propriedade privada e também pelo decorrente de uma identificação espontânea com o trabalho em sua parcialidade, mas somente pela perspectiva crítica do trabalho em sua universalidade autotranscendente. Para Marx, pelo fato desta contradição entre propriedade privada e trabalho gerar um antagonismo social irreconciliável, esta contradição interna do modo de produção

capitalista contribui para sua desintegração. “Assim, a auto-objetivação humana na forma de autoalienação perde sua justificação histórica relativa e se torna um anacronismo social indefensável.” (MÉSZÁROS, 2006, p.107)

7. A questão da transcendência

O primeiro a abordar o conceito de *Aufhebung* (transcendência) foi Hegel. E da mesma forma como tratou do conceito de alienação, abordou a questão da transcendência da alienação como uma necessidade imanente e inerente ao processo dialético como tal. Transformou as contradições em “entidade do pensamento” e assim tornou a superação meramente conceitual. (MÉSZÁROS, 2006, p 22 e p 63) Hegel, mais uma vez trata a superação da alienação, no plano das ideias, como se estas fossem produto do pensamento, da ideia absoluta, sem nenhuma ligação com o real.

Marx afirma que não se pode tratar da *Aufhebung* (superação) econômica sob o ponto de vista da economia política, porque nesta perspectiva não é possível superar a alienação, já que não há contradição. A economia política naturaliza todas as contradições. Retirando a história da análise, baseia-se numa “condição primordial fictícia”, exibindo características de uma *petitio principii*²⁸. O filósofo alemão acrescenta que essa *petitio principii* exclui o vir-a-ser histórico, sendo somente uma determinação relacional, supõe um ser a priori, para se evitar as dificuldades de explicação das contradições de um ser determinado. (MARX *apud* MÉSZÁROS, 2006, p.74)

²⁸Petitio principii (em Português, petição de princípio) é um argumento logicamente inconsistente, sem fundamento, que se utiliza para demonstrar uma tese partindo do princípio que ela é válida; o mesmo que falácia da circularidade. (Almeida, 2009)

Ou seja, os economistas políticos explicam fatos com deduções também fictícias, não existe movimento, são fixas. Um exemplo é como os economistas políticos tratam da propriedade privada. Eles partem dela como sendo um fato consumado e, dessa forma, não explicam sua origem tornando inevitáveis algumas consequências dela, como a hegemonia dos proprietários sobre os trabalhadores e a apropriação do trabalho alheio.

Mészáros *op.cit.* relata que Marx analisou a economia por ela ser a base teórica de uma ação política desejada, e esta sozinha não é a transcendência, mas um pré-requisito, que vai dar condições à superação da alienação. A superação não se dá em termos econômicos, mas em categorias condicionadas politicamente, moralmente, esteticamente e historicamente. A transcendência da alienação não pode se concentrar somente na política, embora deva começar pela política para ser realizada na prática social. Baseando-se somente em termos políticos a tendência é de fixar a sociedade em termos abstratos. A política é uma fase necessária para a transcendência positiva da alienação. Quando Marx chega à questão da "transcendência positiva" utiliza a expressão emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos. Emancipação é um termo político e que também tem uma conotação moral, pois é relacionado com o conceito de liberdade.

Marx considera o ser humano portador de características essenciais, que no capitalismo não são expressas: o homem que tem sua atividade livre na qual objetiva a si mesmo, assim, a sua atividade manifesta-se como uma “objetivação genérica do homem” na qual permite que “ele contemple a si mesmo num mundo criado por ele” . O homem é um ser universal e livre, este poder deriva da socialidade. Na sociedade fragmentada, na qual ocorre o isolamento dos homens, o ser humano perde sua universalidade, ficando empobrecido. Nesta sociedade é exposto ao poder do dinheiro que rege a sua vida.

O aspecto moral da transcendência da alienação está ligado ao conceito de liberdade e de natureza, num sentido ontológico. Estes não podem estar vinculados a conceitos transcendentais, não positivos. Marx afirma que o ser humano é uma parte específica da natureza cujo atributo é a automediação. Ou seja, o homem não tem nenhum tipo de natureza, ele não é nem bom, nem mau, nem egoísta nem generoso. O homem faz o que ele é, em qualquer momento, de acordo com as circunstâncias. Como ser natural ele tem necessidades e poderes para satisfazê-las. A liberdade humana é limitada tendo em vista que o homem é social, esta limitação da liberdade é inerentemente humana. Numa relação não alienada, o individual e o social, o natural e o autoconsciente devem estar juntos, formando uma unidade.

O trabalho que pode vir a ser uma atividade autoconsciente o é quando expressa uma necessidade interior positiva e traz consigo a autorrealização e a plenitude humana. Assim os meios (trabalho) e os fins (necessidades), nesse processo de humanização, transformam-se em atividade verdadeiramente humana feita de gozo e autorrealização. Neste processo, o poder e a finalidade, meios e fins surgem como unidade natural (humana).

A educação, neste processo de apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade é de vital importância, como educação não se deve entender somente aquela realizada no interior das escolas. A seguir será apresentada uma visão marxista da educação e a sua relevância num contexto de mudança, uma educação no sentido de “uma contrainternalização” da lógica inquestionável do capital, como defende Mészáros: “uma educação para além do capital”. (MÉSZÁROS, 2008)

TERCEIRO CAPÍTULO

O PROFESSOR COORDENADOR E A ATIVIDADE ALIENADA

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...] A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser aprendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Karl Marx

Neste capítulo inicialmente será apresentada a perspectiva marxista sobre a educação, baseada em Mészáros (2008) e em Tonet (2009). Depois, serão examinados os aspectos legais relacionados às atribuições do professor coordenador, em confronto com a teoria da alienação. O capítulo será encerrado com a análise de aspectos relacionados ao cotidiano do professor coordenador, que podem interferir no seu fazer, gerando, assim, mais alienação.

1. A educação e o marxismo

Marx não escreveu nenhum texto específico, abordando a questão da educação de cunho pedagógico, embora muitos autores enfoquem a temática da educação numa perspectiva marxista. Segundo Tonet (2009), a maioria das interpretações do pensamento de Marx “são marcadas pela mudança da centralidade do objeto para a centralidade do sujeito, quanto à questão do conhecimento e pela perda da centralidade do trabalho, em favor da centralidade da política, na ação prática.” Assim o que ocorre é que o objeto vai sendo modelado pelo sujeito.

Outros autores, segundo Tonet *op.cit.*, buscam entender qual a natureza da atividade educativa em relação ao amplo quadro do pensamento de Marx, voltando-se a teoria geral do ser social, como é o caso de Mészáros (2008) entre outros.

Mészáros e Tonet são autores que analisam a educação a partir do pressuposto que a atividade educativa é apenas um dos momentos do ser social, bem como a linguagem, a socialidade e o trabalho. Há uma inter-relação entre eles, sendo o trabalho o momento fundante do ser social e a partir dele é que os outros momentos se manifestam. Embora interdependentes os momentos têm natureza e função próprias na reprodução do ser social, ou seja cada um desses

momentos é uma totalidade com suas especificidades e concomitantemente é parte de uma totalidade social.

Em outras palavras, o ser humano é um ser social na medida em que no viver em sociedade, interage com seus pares e, assim, se apropria do patrimônio do gênero humano, acumulado historicamente. Ele faz da sua atividade um objeto da sua vontade e da sua consciência, sendo, portanto, um ser autoconsciente.

A sociabilidade é uma característica peculiar do trabalho porque já em suas primeiras manifestações, nas comunidades primitivas, os homens trabalhavam juntos e compartilhavam dos mesmos instrumentos e meios para transformar a natureza em produtos. Consequentemente toda a atividade social implica a comunicação, a linguagem que se faz presente no primeiro momento do trabalho. E também a educação, está relacionada ao trabalho porque é necessário transmitir aos mais inexperientes os conhecimentos necessários para a realização do trabalho e, num sentido mais amplo, e por meio da educação permitir que eles “adquiram conhecimentos habilidades e valores necessários para se tornem membros do gênero humano” (Tonet , 2006, p.7).

Mészáros *op.cit.*, nesta mesma direção, afirma que na sociedade capitalista, a educação tem duas funções: uma função econômica relacionada à produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia e uma função política, pois é por meio da educação que se formam quadros e se elaboram os métodos de controle político.

A educação é, segundo Mészáros (2006), “o órgão da moral como automediação do homem em sua luta pela autoconsciência”. A educação não é reduzida ao âmbito institucional, mas aquela que abrange todas as atividades que podem ser necessidades internas, desde as funções humanas mais naturais e, principalmente as intelectuais. Portanto ela é interna e pessoal , desse modo, não pode ocorrer sem a vontade do sujeito aprendente. Ela acontece no decorrer da vida, pois a cada necessidade que surge, o homem busca alternativas para resolvê-la, escolhendo

a opção mais adequada para dirigir sua ação. Assim, vai se apropriando dos conhecimentos e objetivações realizadas pela humanidade. Este movimento é dinâmico e o homem ao se apropriar desses conhecimentos, vai se educando. Um exemplo que pode ilustrar essa dinâmica é a linguagem: o bebê para se comunicar usa sons para interagir com as pessoas e expressar suas necessidades. Na sua convivência com os outros vai se apropriando do código verbal; ao se tornar adolescente percebe que em algumas situações deve usar um código para se comunicar com seus pares e que não é o mesmo que deve utilizar em outros ambientes; quando adulto percebe que os códigos são diferentes e adaptáveis a cada ambiente, que o código usado na escrita deve ser diferenciado ao da fala e que para ser inserido no mercado de trabalho deve se apropriar de outras línguas. A cada fase da sua vida, realiza diferentes objetivações direcionadas a atender as diversas necessidades, por meio da apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Na história nota-se o movimento existente entre necessidade - apropriação-objetivação. A afirmação que o homem educa a si mesmo tem como base o movimento, denominado por Duarte (1992) de “movimento de superação por incorporação”. Basta observar esta dinâmica, por exemplo, nas invenções da humanidade, nas comunicações, e nos transportes. O que motiva o ser humano a procurar novos conhecimentos é sempre uma necessidade.

É importante destacar que tanto o ser humano quanto os outros seres para sobreviverem têm necessidades e tanto um como os outros intervêm na natureza para satisfazê-las, no entanto, o animal faz uso de seu instinto, de sua herança genética, reproduzindo sempre a mesma forma de ação. O homem, ao contrário, faz objetivações distintas utilizando-se dos conhecimentos acumulados, que foram apropriados por meio da interação social, planejando previamente os meios que vai conduzir sua ação transformadora da natureza e ao objetivar-se, imprime sua marca em sua criação. O que orienta a ação do homem é uma teleologia, uma finalidade.

Vale ressaltar que nem toda a dinâmica apropriação- objetivação conduz o homem à humanização, muitas vezes esta dinâmica direciona-se à alienação. Principalmente se esta objetivação dirige-se aos interesses do Capital. Para ilustrar esta situação, basta observar as “feiras de artesanato” nas quais as “obras de arte” são produzidas em série, de acordo com as matizes da moda e da decoração. Dessa forma, a ação do artista dirige-se à satisfação de uma necessidade primária que é sua sobrevivência e o que era para ser finalidade, uma atividade emancipadora e de fruição, torna-se uma atividade alienada e presa aos interesses do capital e à necessidade de sobrevivência.

Conforme sua objetivação e o nível de conhecimento, o homem se aproxima ou se distancia de seu ser genérico. Se sua objetivação estiver somente voltada ao “prático-utilitário” próprio da cotidianidade estará realizando uma “objetivação em –si”²⁹. Se esta estiver direcionada para além do cotidiano, em direção ao gênero humano será uma “objetivação para- si” que é aquela que vai emancipar seus sentidos.

Um exemplo clássico de Marx (2006) dessa humanização é a referência que faz em relação aos sentidos humanos, ele explica que o olho biológico se faz humano na medida em que o homem se apropria das objetivações e conhecimentos da humanidade. Torna-se capaz de apreciar uma obra de arte.

Cabe acrescentar que a criação de necessidades pode ser natural ou artificial, produzida com o único objetivo de produzir mercadorias e o consequente consumo. Quando o homem se vê numa situação na qual os conhecimentos que tem não o estão ajudando a resolver seu problema, esta situação origina uma nova necessidade.

A criação de necessidades artificiais está estritamente ligada à produção de novas mercadorias voltadas ao consumo. Um exemplo típico da atualidade é o telefone celular: há

²⁹ O assunto será retomado no final do capítulo quando será tratada a questão da suspensão do cotidiano.

pouco mais de uma década eles sequer existiam agora, as pessoas não vivem sem pelo menos um deles, que “devem ser” trocados constantemente, pois a cada seis meses novas funções para o aparelho são criadas, estimulando o “sonho de consumo” em cada indivíduo.

Nesta lógica fetichista, a educação não ficou isenta desta mercantilização, ela própria é uma mercadoria. Sader, ao prefaciar o livro de Mészáros (2008), afirma que as demandas do capital, com os consequentes cortes nos orçamentos públicos, fazem emergir a crise do sistema público de ensino, ao mesmo tempo em que promovem o crescimento do setor privado. Assim, espaços educacionais são transformados em *shopping centers* funcionais à lógica do consumo e do lucro.

A escola tem um papel importante no que tange à transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade. É por meio da educação que o homem vai se apropriando destes conhecimentos que lhe darão suporte para suas objetivações.

2. A educação escolar

A educação nas sociedades pré-capitalistas se fazia por meio do trabalho. Porém, na sociedade capitalista alteram-se as relações entre a produção material, a produção do saber e sua apropriação. Assim a educação escolar passa a ser uma forma dominante de educação. (Saviani, 1991 *apud* Duarte, 2009)

Segundo Almeida (2003), a história da Escola burguesa pode ser compreendida a partir de dois momentos: o primeiro que é conhecido no Brasil como Escola Tradicional e o segundo que é denominado de Escola Nova. No período em que a Escola Tradicional foi implantada (séculos XVII a XIX) a burguesia era uma classe ascendente que aspirava tornar-se a classe dominante e,

assim, necessitava do apoio das outras classes sociais e, para isso, defendia o acesso universal à Escola, de acordo com o princípio da igualdade, para possibilitar as mesmas oportunidades de ascensão social a todos. Desse modo, o sucesso ou fracasso era, e ainda hoje o é, atribuído ao mérito individual. A Escola burguesa fundamentada no princípio da igualdade formal, oculta a desigualdade real, responsabilizando o acesso às oportunidades ao indivíduo.

Já com a Escola Nova, sendo a burguesia a classe dominante e necessitando da classe dominada para trabalhar para ela, embora ainda não abandonasse a igualdade formal, passou a defender as diferenças individuais, induzindo as outras classes a aceitarem sua dominação, que está legitimada pelas diferenças individuais.

Este discurso que relaciona a capacidade individual com a possibilidade de alcançar níveis superiores de estudo é ainda atual, expresso, por exemplo, no inciso V do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira no qual se afirma que o Estado tem o dever de assegurar a educação escolar pública, mediante a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Ou seja, cursar ou não uma faculdade, um doutorado só depende do mérito de cada um, desconsideram-se assim, outros fatores que interferem no acesso ao estudo, bem como na sua continuidade, como por exemplo, as dificuldades enfrentadas pelo aluno trabalhador que não são as mesmas do aluno que não precisa trabalhar. Estes alunos, os trabalhadores, devem ter muita resistência para enfrentar a lógica do capital. Neste sentido o mérito é vencer os obstáculos impostos pelo modo de produção capitalista

Segundo pesquisa³⁰ patrocinada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (ANDIFES) o acesso às universidades federais não mais é um

³⁰ A amostra foi realizada em 47 IFES, com 33.958 questionários junto aos estudantes dos cursos de graduação, regularmente matriculados e frequentes às aulas do 2º semestre de 2003 e 1º semestre de 2004

privilegio das classes A e B, a questão problemática é a evasão dos estudantes de menor renda que têm muitas dificuldades em permanecer nos cursos. Segundo o relatório desta pesquisa :

42,8% dos estudantes encontram-se nas classes³¹ C,D,E, cuja renda média familiar mensal atinge no máximo R\$ 927,00 , e apresentam uma situação de vulnerabilidade social e necessitam de assistência estudantil e apoio acadêmico [...] e 46,2% estudaram integralmente ou a maior parte do ensino médio em escolas públicas. (FONAPRACE³², 2004,?)

Se estes dados forem considerados em relação somente aos Institutos Federais de Educação Superior (IFES), o leitor pode concluir que quase 50% dos alunos provêm das classes de menor renda e que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, mas se for feita uma análise destes dados relacionando-os com o percentual dos estudantes que terminaram o ensino médio³³, pode-se notar que existe uma diferença significativa de acesso ao Ensino Superior entre as classes sociais, já que o percentual de alunos que cursaram o Ensino Médio da classe mais rica é o dobro que o das famílias mais pobres.

A escola básica é dividida e diferenciada: uma para a elite, voltada para a transmissão de conhecimento e base para o acesso às carreiras mais disputadas de nível universitário e uma para as classes populares, voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao pleno funcionamento do mercado, ditadas pelo capital. O sistema escolar volta-se aos interesses econômicos. Por exemplo, na década de setenta, a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 transformou o Ensino Médio em técnico, pois o mercado necessitava de técnicos. E na década de

³¹ O critério de classes utilizado na pesquisa foi o da Associação Nacional de Empresas de Pesquisa (ANEP) relacionado às classes econômicas, levando em consideração itens de conforto familiar e escolaridade do chefe da família, utilizando indicadores simples, passíveis de serem informados em questionário de auto-preenchimento.

³² Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis.

³³ Segundo a Síntese dos Indicativos Sociais 2007, divulgada pelo IBGE, o rendimento das famílias tem maior influência no início da vida escolar das crianças (creche e pré-escola) e no ensino médio (15 a 17 anos). Entre os 20% mais pobres, 72,7% estavam matriculados no ensino médio, enquanto entre os 20% mais ricos, eram 93,6%. Quando se considera o percentual de jovens entre 18 a 24 anos que estudavam (51,5%) das famílias mais ricas representavam mais que o dobro daqueles das famílias mais pobres (24,6%).

noventa , outro perfil profissional era requerido pelo sistema econômico, um trabalhador flexível, com uma formação geral e apto a lidar com as novas tecnologias. Formalmente esta expectativa é contemplada com a LDB de 1996. A educação voltada às competências pode ser constatada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), os quais ressaltam que a Base Comum dos Currículos deve estar voltada às competências necessárias ao mundo do trabalho:

Essa educação geral, que permite buscar informação, gerar informação, usá-la para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão e prestação de serviços, é preparação básica para o trabalho. Na verdade, qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, sócio-afetiva ou cognitiva, é um afinamento das competências básicas. Essa educação geral permite a construção de competências que se manifestarão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão. (BRASIL, 1999)

A educação escolar além de fornecer os conhecimentos e desenvolver as habilidades necessárias ao sistema do capital, legitima os valores e os interesses dominantes, internalizando, conforme aponta Mészáros *op.cit.* a “intocável lógica do sistema metabólico do capital”. Tal lógica naturaliza as desigualdades sociais, a exploração do trabalho, o consumismo, o desemprego, a destruição global , o pragmatismo.

Segundo Mészáros (2008) a escola também legitima a posição ocupada por cada sujeito na hierarquia social, confirmando neste sujeito as expectativas e condutas adequadas à posição ocupada por ele. Desta forma, a educação institucionalizada corrobora com a interiorização de um conformismo com a situação de vida dos estudantes, na medida em que proclama ideias emprestadas do capital e não faz nem a crítica e nem se rebela contra elas, ao contrário, as naturaliza.

Mészáros *op.cit.* evidencia que a educação formal não pode ser vista como a única instituição que consolida essa internalização e esse conformismo, bem como não é capaz de, por

si só, provocar uma alternativa emancipadora. A educação que exprime esta alternativa é a voltada para a formação do homem omnilateral, uma educação socialista, própria de uma sociedade que não tem por princípio a exploração do trabalho alheio.

A omnilateralidade, não pode ser definida como potencialidades humanas inatas, mas como capacidades criadas pelo próprio homem por meio do trabalho (não alienado) e da interação social, possível numa “sociedade de produtores livremente associados”, um tipo de sociedade na qual não exista a propriedade privada dos meios de produção e a divisão social do trabalho.

Mészáros (2008) acrescenta que “romper com a lógica do capital na área da educação equivale a substituir as ‘formas onipresentes’ e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente.” O autor sustenta que para concretizar a "sociedade de produtores livremente associados", a educação deve fomentar a "automudança consciente dos indivíduos" e, para tal, duas condições são indispensáveis, concomitantes e inseparáveis: "universalização da educação e do trabalho como atividade humana autorrealizadora".

Mas como promover uma educação socialista na vigência do modo de produção capitalista? Nesta direção, é importante destacar o papel dos professores e dos outros profissionais da educação, a saber, os diretores, os supervisores e os professores coordenadores. Eles, se conscientes dessa internalização, podem promover um processo de “contrainternalização”(Mészáros, 2008) e, se alienados, podem disseminar ainda mais o conformismo, estimulando a adaptação dos alunos ao que é ditado pelo mercado, desde o modo correto de se vestir até o modo “correto” de pensar.

Apesar de Mészáros (2008) afirmar que a educação socialista está situada no decorrer e na vida do homem social e que não está restrita aos poucos anos de escolaridade e nem destinada ao

homem individual, a escola pode contribuir neste processo mais amplo de educação promovendo a tomada de consciência sobre a alienação que é própria da sociedade de mercadorias. Para isto, é necessário em primeiro lugar, reconhecer-se tanto a alienação a que os profissionais da escola são submetidos quanto à possibilidade de suas ações serem também produtoras de alienação. Em outras palavras, na escola, os profissionais, quando alienados são também produtores de alienação.

É esta a perspectiva que orienta o desenvolvimento do presente estudo. Optou-se pelo exame das atividades do Professor Coordenador, em primeiro lugar, porque exprimem de modo mais evidente esses dois processos e, em segundo lugar, porque tais processos, embora sejam percebidos pelos próprios professores coordenadores e pelos estudiosos da área da educação, não são compreendidos como tal, ou seja, a alienação a que são submetidos os professores coordenadores e que, ao mesmo tempo, eles reproduzem, por meio das suas atividades, não é compreendida como alienação, ao contrário, ela é justificada pela falta de identidade, pelos desvios de função, pelo acúmulo de atribuições, como foi analisado no primeiro capítulo deste estudo.

3. Análise das atribuições do professor coordenador, segundo o que a lei determina que ele tenha:

Segundo o Artigo 2, da Resolução nº 88 de 19 de dezembro de 2007, as atribuições do Professor Coordenador, conforme foi citado no primeiro capítulo, estão voltadas: ao

acompanhamento do ensino e dos desempenhos dos alunos, à formação continuada voltada à reflexão sobre a prática, à seleção de materiais, a articulação de um trabalho produtivo.

O primeiro inciso determina que o Professor Coordenador realize uma atividade que não está diretamente ao seu alcance, ele pode quando muito, analisar as médias que os alunos obtiveram numa determinada disciplina e por meio de gráficos e planilhas analisar genericamente uma determinada turma de alunos. Pode também saber pelo professor as dificuldades dos alunos. Neste “acompanhamento” retiram-se as particularidades dos alunos, pois apenas as notas são consideradas, é uma espécie de fetiche do desempenho. Este acompanhamento do desempenho dos alunos está relacionado à cobrança por melhores resultados da escola em relação às metas do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) e são relacionados à maior eficiência do professor e eficácia dos gestores da escola.

Quanto a acompanhar o processo de ensino não será possível mesmo que o coordenador entre na sala de aula e observe o professor ensinando e o aluno participando ou não da aula. Tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem são processos que envolvem a mediação direta do professor com os alunos, não havendo, portanto nenhum outro elemento nesta relação. A avaliação deste processo por um estranho a esta mediação, implica produzir uma mediação da mediação, ou seja, uma “mediação de segunda ordem”. Uma mediação de segunda ordem é o que Mészáros (2006) entende como uma mediação da mediação. Por exemplo: a mediação fundamental – a de primeira ordem – é a estabelecida entre o homem e a natureza. Quando existe outro mediador, como a divisão do trabalho, que é imposta externamente ao trabalhador. Desta forma, ele deixa de ter controle sobre o que produz, sobre a forma como produz, sobre a quantidade que produz e sobre a finalidade de produzir. Ou seja, o trabalhador é submetido a um poder estranho a ele, que muitas vezes lhe é hostil.

No caso do Professor Coordenador, ele não faz parte dessa mediação. Por esta razão, o controle sobre a relação pedagógica não está em suas mãos, assim ele se limita a fazer sugestões.

O intuito desse inciso é colocar o Professor Coordenador como um “fiscal” do professor. Dessa maneira, o “fiscal” deve observar se o professor utiliza ou não os materiais distribuídos pela Secretaria da Educação, que fazem parte do Currículo Unificado, denominado de Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo; deve atentar também para as estratégias utilizadas em aula, entre outros intencionalidades.

Analisar, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, bem como prever outras situações de ensino com o intuito de melhorar a aprendizagem são atribuições do professor, já que dizem respeito à sua atividade profissional e, desse modo, não devem ser atribuídas a um sujeito alheio a este processo.

No segundo inciso a Secretaria da Educação correlaciona as ações do professor coordenador ao espaço de construção coletiva da prática docente e, mais uma vez, o professor coordenador é colocado numa posição intermediária que deve como “gestor implementador da política de melhoria do ensino” (Res. 88/2007), transformar a prática de outro sujeito, por meio de um discurso padronizado que foi elaborado pela Secretaria da Educação, desconsiderando a particularidade deste sujeito que é capaz de planejar suas aulas, selecionar conceitos, escolher estratégias, elaborar avaliações, acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem, pois tais ações fazem parte do processo de ensino.

O que diferencia a atividade humana da atividade animal é justamente a capacidade que o homem tem de antever resultados, escolher alternativas, planejar suas ações e objetivar-se no produto desta atividade. Ao contrário disso, o que se espera com uma aludida construção coletiva da prática docente é a homogeneização de condutas, todos seguindo o mesmo manual, ignorando, portanto, as potencialidades do ser humano. Essa construção coletiva implica que ele seja

modelado de acordo com as condutas esperadas e que reproduza simplesmente o que lhe foi imposto.

Como o Professor Coordenador pode intervir na prática de outro e distanciar este outro do processo de elaboração de sua atividade? Se assim o conseguisse o Professor Coordenador alienaria os professores em prol de uma homogeneização da prática docente que deve ser coletiva.

Nesta dissertação não se quer defender a inutilidade dos estudos ou da formação continuada, mas o intuito é ressaltar que além das reformas educacionais buscarem “culpados” pela baixa qualidade do ensino no interior das escolas, elas desconsideram as experiências dos professores e as peculiaridades das escolas. Também não é a intenção defender que o professor coordenador seja retirado da escola, mas demonstrar o quanto a legislação está vinculada a uma realidade idealizada, na qual não há falta de professores, a reunião todo o grupo docente é possível, não faltam funcionários, não existe a violência escolar e os pais participam ativamente da educação de seus filhos. Não se pode ignorar a necessidade de se melhorar a qualidade da escola pública, mas não se pode atrelar esta mudança a um profissional, atribuindo-lhe certas missões, acreditando-se que o Professor Coordenador somente com seu poder de convencimento consiga mudar a realidade, o ensino dos professores e o desempenho dos alunos .

Os artigos da coleção analisada e algumas teses e dissertações apontam que a atuação do professor coordenador está mais vinculada às necessidades imediatas do cotidiano escolar do que o auxílio pedagógico ao professor por meio da formação continuada realizada nas reuniões pedagógicas ou em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

De acordo com o terceiro inciso o Professor Coordenador deverá organizar a formação continuada dos professores estimulando-os à reflexão sobre a prática. Desta forma valoriza-se o

como fazer, disseminando-se o pragmatismo, a repetição de procedimentos, no lugar de se analisar criticamente os problemas enfrentados numa perspectiva sócio-histórica.

Para finalizar a análise do terceiro inciso da Resolução 88/2007 recorre-se à Duarte, quando este autor afirma que algumas concepções sobre formação de professores, próprias do ideário neoliberal e pós-moderno, se baseiam na “epistemologia da prática”, no “professor reflexivo” e na “pedagogia das competências” que valorizam o saber tácito resultante da experiência e negam o saber científico e o ato de ensinar, retirando do professor a tarefa de transmitir conhecimentos. (Duarte, 2003)

Um fator que dificulta a articulação entre os professores, que é proposta no quarto inciso da resolução ora examinada, é que estas pessoas que formam o corpo docente, estão numa determinada escola por necessidades individuais e intenções diversas. Muitas vezes o corpo docente da escola não é formado por professores efetivos, mas por temporários que a cada ano estão em escolas diferentes. Não é uma atividade na qual as pessoas se reuniram com um propósito inicial e que, em associação, trabalham para um fim. No caso da escola o que as une é o fato de trabalharem no mesmo ambiente. O Professor Coordenador deve conseguir um propósito comum ao grupo que foi formado por interesses diversos. Numa primeira instância seria a teleologia ligada à profissão escolhida, que é o ensinar. Mas, segundo uma pesquisa coordenada por Bernadete Gatti baseada no ENADE 2005, nem todos os professores escolheram a profissão por primeira opção, mas por outras motivações, somente 48,6% dos entrevistados tinham a intenção do exercício da docência.

No quinto inciso é solicitado ao Professor Coordenador que ele organize e selecione materiais para o uso nas situações de ensino e aprendizagem, esta atividade é de responsabilidade do professor, por fazer parte do planejamento de suas aulas, se o Professor Coordenador separa tais materiais, afasta o professor de uma etapa necessária ao processo de ensinar.

O sétimo inciso determina uma atividade que é própria da coordenação pedagógica, partindo do pressuposto que o coordenador esteja atualizado sobre os referenciais teóricos divulgados pela SEE e que oriente os professores sobre determinada questão a ser discutida em reunião pedagógica relacionada a esses referenciais.

No oitavo inciso explicita-se que cabe ao professor coordenador divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis. Essa também é uma tarefa ligada à atividade do professor coordenador, verificar quais as possibilidades que a escola tem, bem como além de divulgar, organizar a utilização dos laboratórios, das salas de informática e etc.

Observa-se na Resolução 88 /2007 que as atribuições que estão ligadas diretamente ao professor coordenador, quando este não é colocado como intermediário nas mediações próprias do professor e dos alunos, elas tem a possibilidade de não ser alienadas, como também podem ser somente repetições de jargões, sem sentido algum para ele, desta forma além de serem atividades alienadas são produtoras de alienação.

Nas atribuições em que o professor coordenador é colocado como um sujeito estranho às relações, as atividades são alienadas, visto que ele não tem o menor controle das situações, que estão nas mãos de terceiros. Somente pelo fato da Secretaria da Educação padronizar condutas, impô-las ao Professor Coordenador, para que simplesmente repasse ao corpo docente, e, estes, reproduzam o que lhes foi orientado, já claramente é evidenciada a alienação, a cisão entre o homem e seu ser genérico. A escola torna-se o lócus da alienação.

Um detalhe é que existe um sequencial de orientações, primeiramente estas foram transmitidas ao Professor Coordenador das Oficinas Pedagógicas pela equipe da CENP para que repassem aos professores coordenadores e estes aos professores. As orientações prontas ocorrem em cascata, da equipe pedagógica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas para os

Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas (PCOPs) das diretorias de ensino, destes para os professores coordenadores das escolas e terminando esse grande “telefone sem fio”³⁴ nos professores das escolas que podem ou não assimilá-las em suas práticas. É uma cadeia de alienação. Essa “cascata alienante” tem por finalidade difundir o ideário neoliberal até que o mesmo seja naturalizado e os profissionais da educação nem percebam as influências dele em sua atividade.

O que distingue um homem como ser genérico e lúcido é que ele consegue ter uma finalidade e assim planejar seus atos, prever situações, usar conhecimentos para, depois, objetivar-se em suas criações. Nesta atuação sobre a natureza ele pode produzir um meio para sua sobrevivência, ou ainda, um objeto para sua fruição. Ao contrário, cada vez que o homem se deixa levar, se deixa conduzir, sem expressar as potencialidades próprias do ser humano, afasta-se do seu ser genérico.

As condições materiais das escolas públicas influenciam a rotina escolar, esta é marcada por imprevistos diante de situações inesperadas e pelo imediatismo, assim, contribui para este aspecto da alienação, pois frequentemente o que foi planejado deve ser alterado diante de tais condições. O professor coordenador, o diretor, os professores e demais funcionários assumem tarefas que não lhes competem, ocasionando sentimentos de impotência diante desta realidade, deslocando cada um de sua intenção, de sua finalidade.

Um relato de uma professora participante (denominada como P.12) da pesquisa de doutorado de Fernandes (2008,p114) registra qual o sentimento gerado por tantos imprevistos e exigências, que retiram do professor sua teleologia em relação ao ensino:

³⁴ Brincadeira infantil na qual as crianças enfileiradas devem cochichar uma mensagem e reproduzi-la ao final da fila. O que geralmente ocorre com muita distorção do conteúdo original.

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

Este relato expressa a alienação do professor que pode ser atribuída também ao Professor Coordenador, ao vice-diretor, ao diretor... “O que eu estou fazendo aqui?” é uma frase ouvida nas escolas. São impostas aos profissionais, sob a denominação de reforma, mudanças em currículos e em modos de ensinar e de avaliar. Desvaloriza-se, assim, a experiência e o conhecimento acumulados, gerando este sentimento de não pertencimento. Espera-se, com tais reformas, uma padronização do ensino, das atitudes e dos comportamentos e com tal homogeneização melhorar os índices de desempenho das escolas.

Ainda que não esteja diretamente vinculado ao objeto desse estudo, cumpre apresentar, ainda que de modo superficial, um fator que gera a alienação em relação ao ser genérico é o tipo de gestão educacional, que está em consonância com as reformas sugeridas pelo Banco Mundial e pela OECD, a administração performática:

Com a utilização de uma matriz educacional influenciada pelos organismos internacionais, as reformas apoiaram-se em princípios gerencialistas e performáticos que introduziram amplas mudanças na organização das escolas e no trabalho de seus sujeitos, principalmente pela reconstrução do setor público mediante a introdução da competitividade e a adoção de diferentes métodos de regulação que empregam julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle e mudanças (Ball, 2005 *apud* Fernandes, 2008, p 232).

Este controle indireto leva à competição, ao isolamento e ao individualismo. Vinculam-se o desempenho tanto o da escola quanto o individual às bonificações ou ao aumento de salários, gerando conflitos e frustrações, bem como mecanismos de burla. Estes mecanismos de controle, expressos na forma de “recompensa”, visam responsabilizar os profissionais da educação pelos

fracassos do sistema de ensino, agravando o seu afastamento da genericidade, pois devem comportar-se conforme o que lhes é preconizado. Neste tipo de administração, por *performance*, há uma troca cavilosa na qual os funcionários recebem incentivos monetários se os índices melhorarem, no caso das escolas públicas paulistas, os do IDESP, apesar dos índices nem sempre expressarem a qualidade real do ensino, já que outros fatores podem influenciar diretamente o desempenho e não são considerados, como por exemplo, o tempo para o estudo por parte dos alunos e a vontade de aprender.

A administração gerencialista e performática é geradora de mais alienação porque vincula a teleologia própria do ensino com outra finalidade, a econômica. Além de vender sua força de trabalho por um salário baixo, o profissional submete seu propósito e suas convicções aos interesses e determinações do Estado, no caso do funcionário público.

Marx (2006), nos Manuscritos de Paris, refere-se à alienação dos sentidos para expressar esta dominação: “[...] todos os sentidos físicos e intelectuais foram substituídos pela simples alienação de todos eles, pelo sentido de ter”. O ser humano genérico unilateral (como um homem total) reduz-se à utilidade, empobrecendo seus sentidos humanos.

No caso do Professor Coordenador, se ele absorver as orientações e reproduzi-las aos professores, sem a menor criticidade, sem usar suas potencialidades, tornar-se-á um simples repetidor de jargões desconexos e sem sentido.

4. O Professor Coordenador, intermediário nas relações

O Professor Coordenador, na escola, se confronta com vários aspectos que causam a alienação dele em relação aos outros: alunos, pais, professores, diretor, vice-diretor, supervisor.

Por exemplo, por ter que implementar a política educacional voltada a um currículo unificado, relaciona-se com o grupo como um fiscalizador do professor, gerando muitos conflitos.

Abreu (2006, p. 63) em sua pesquisa, observou quatro tipos de conflitos nos quais o Professor Coordenador era chamado a intervir. Eles envolviam: professor e aluno, direção e professores, pais e professores e alunos entre si. A autora relaciona as dificuldades, os acertos e os erros na atuação do coordenador pedagógico e, apoiada em Thomas Gordon (1974), afirma: “na relação professor – aluno, a resolução de conflitos ‘sem vencedores’ enriquece a prática pedagógica e traz um sentido novo para que se possa atuar no gerenciamento de conflitos, tendo como alicerce o respeito, e a satisfação recíproca das partes envolvidas.” A autora defende o fortalecimento das relações interpessoais e o preparo da equipe para resolver estes conflitos. Porém, a hierarquia do sistema de ensino reduz cada um à sua função, no sentido estrito do termo. Desse modo, o diretor deve gerir a escola para que as aulas ocorram de acordo com o calendário homologado; ao professor é destinado o ensinar; ao aluno, o aprender; ao inspetor, vigiar os alunos e professores. A posição do Professor Coordenador nesta hierarquia é dúbia, pois ele é um professor e também um coordenador.

Na análise dos textos feita da coleção *Orientação Educacional e Pedagógica* e de dissertações e teses, não foi verificada a discussão das relações entre os profissionais como próprias do trabalho alienado. Nos diversos textos as relações que ocorrem no interior da escola são retiradas do seu contexto sócio-histórico, é como se a escola não fizesse parte da totalidade social, como se ela fosse autônoma e não refletisse os interesses das classes dominantes.

Alguns autores escreveram sobre as relações estranhadas do coordenador com os professores e as explicaram como conflitos decorrentes de vários fatores, como por exemplo: Mate (2000) compreendeu-as como resultantes das relações de poder entre os profissionais da educação, Abreu (2006) atribuiu-as ao enfraquecimento das relações interpessoais pela falta de

diálogo, Souza (2003) relacionou-as com a dificuldade do estabelecimento de vínculos afetivos entre os professores. Tanto as relações interpessoais, como os vínculos afetivos ou a disputa de poder são faces da alienação que ocorre entre os homens que desenvolvem atividades alienadas.

Marx explicita esta situação:

[...] Uma implicação imediata da alienação do homem em relação ao produto de seu trabalho e em relação a sua vida genérica é a alienação do homem em relação aos outros homens. Quando o homem se contrapõe a si mesmo, entra do mesmo modo em oposição com os outros homens e com o objeto dos outros homens. Na relação do trabalho alienado, cada homem olha os outros homens segundo o padrão e a relação em que ele próprio, como trabalhador, se depara. (MARX, 2006, p. 118)

O trabalho alienado tal como qualquer atividade alienada desumaniza o homem porque o separa de suas características como ser genérico. A socialidade existe na relação dos homens uns com os outros e não dos homens e seus produtos, nem dos homens e a sua utilidade. Assim, no caso do Professor Coordenador, ele é considerado, a partir da sua utilidade, como apaziguador de conflitos, elaborador de planilhas e de projetos, organizador de reuniões. Nessas relações o Professor Coordenador é absorvido pelos problemas imediatos ocorridos na escola e, dessa forma, está sujeito aos acontecimentos diários e isso gera um “autoestranhamento”, pois ele não se reconhece na sua atividade.

5. O contexto escolar gerador de alienação

Um volume da coleção analisada nesse estudo trata da atuação do coordenador pedagógico frente ao cotidiano da escola. Nos artigos deste volume, vários problemas envolvendo a sua atuação são relacionados, como por exemplo, a falta de tempo para tratar dos assuntos de cunho pedagógico, o desvio de função, a interrupção durante os HTPCs para o atendimento de

demandas cotidianas, os conflitos decorrentes das relações de poder e a falta de identidade da profissão. Buscam-se justificativas para a atuação do Professor Coordenador, mas nenhum dos artigos explica as razões da ocorrência de tais problemas ou da falta de identidade da profissão. Assim, naturalizam-se as emergências, os imprevistos e as solicitações de última hora no cotidiano escolar.

Duarte, em seu artigo, chama a atenção do leitor para o fato de se relacionar o cotidiano à rotina:

[...] é raro encontrar, entre os educadores que se preocupam com a questão do cotidiano, uma reflexão sobre o significado desse termo. No mais das vezes ele é adotado e utilizado em sua acepção cotidiana e de forma cotidiana, ou seja, é adotado o significado corrente e natural da palavra e isso é feito de forma espontânea, não reflexiva, como uma obviedade. Uma outra constatação é a de que essa atitude de naturalidade para com o significado de cotidiano se faz presente até mesmo em estudos que procuram adotar uma atitude crítica para com o cotidiano. Quando se adota o significado de cotidiano enquanto dia a dia, pode-se responder que a educação escolar é parte da vida cotidiana, do dia a dia dos indivíduos que frequentam a escola como alunos e também daqueles que nela trabalham, como professores ou funcionários. Além disso, a escola, enquanto instituição, tem seu dia a dia, com suas rotinas próprias, com formas de relacionamento entre as pessoas, que vão se tomando habituais, etc. Pode-se falar, então, na existência de um cotidiano escolar. Aliás, esse cotidiano escolar constitui objeto de investigação de toda uma linha de estudos e pesquisas em educação. Esse cotidiano escolar pode ser dividido em subcotidianos: o cotidiano da sala de aula, o cotidiano da administração escolar, etc., e podem ser estudados aspectos particulares desse cotidiano, como as relações informais e cotidianas entre as pessoas dentro da escola, etc. (DUARTE, 1993, p74)

Duarte *op.cit.* chama a atenção do leitor para o fato de Heller usar o “conceito *não-cotidiano* de cotidiano” e que este conceito integra uma teoria “na qual o desenvolvimento do indivíduo não se efetiva plenamente se sua vida reduzir-se à esfera do cotidiano”. Quando isso acontece é porque “a própria relação do indivíduo com o cotidiano é uma relação alienada.” Esta forma de viver reduz as possibilidades do desenvolvimento das potencialidades humanas, circunscrevendo a vida humana ao reino da necessidade. O cotidiano alienado é terreno propício às obviedades e à sua consequente internalização.

Se o Professor Coordenador estiver somente voltado para as necessidades que surgem no seu dia a dia, tomando atitudes utilitaristas, não pode usar a sua capacidade de prever, planejar,

criar e apropriar-se de conhecimentos, uma vez que, estará sendo guiado pela rotina, voltar-se-á ao reino das necessidades, das urgências e do senso comum. Conforme afirma Kosik: “a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade”. (1985,p.10)

Importa evidenciar que as condições materiais das escolas contribuem para esse processo alienante, que é marcado pelas urgências. As escolas contam com um número reduzido de funcionários e com o seu absenteísmo, com a violência e com a indisciplina, entre outros problemas próprios do seu cotidiano .

6. Suspensão do cotidiano e contrainternalização da obviedade

A obviedade instala uma confusão entre o natural e o histórico. Caracteriza-se por uma aparência de naturalidade absoluta, como algo que "simplesmente é assim", que "sempre foi assim", que o senso comum não discute e aceita, dado que é natural. Nesta perspectiva, o mundo dos fenômenos humanos e da natureza humanizada produzida pela ação do homem, que é histórico, social e, portanto, transformável, aparece como naturalmente dado e eternamente igual. Esta naturalização do social e do histórico se dá através da linguagem, a partir da relação alienada do falante com o conceito - o que é uma das formas como se manifesta a relação alienada do homem com o mundo. (MELLO,1993, p.117)

Iniciou-se este tópico com a citação de Mello, para ilustrar o que ocorre na escola, que tem sido o lócus da obviedade, pois com frequência escuta-se na sala de professores o discurso da necessidade de desenvolver-se a criticidade nos alunos, prepará-los para a cidadania. Este discurso, foi internalizado e naturalizado, sem discussão e reflexão prévias sobre tais noções, retirando-lhes, desse modo, o seu caráter histórico. Essas noções foram absorvidas nas escolas e

incorporadas aos projetos pedagógicos sem que fossem vinculadas a uma intencionalidade. Desta forma, tornaram-se óbvias deixaram de reclamar explicações. Nesta situação, ocorre a cisão entre o discurso e a prática pedagógica, muito comum na cotidianidade.

Heller (2008) aponta algumas estruturas de comportamento e pensamento próprias do cotidiano, que são usados pelo homem para facilitar sua vida e viabilizar sua produção e reprodução social, pois sem essas alternativas seria impossível viver em razão da heterogeneidade de comportamentos que o ser humano necessita ter na cotidianidade, e que requerem em certos automatismos.

As principais características necessárias à vida cotidiana são: a espontaneidade, o pragmatismo, o raciocínio probabilístico, a analogia, a imitação e a hipergeneralização.

Essas características possibilitam ao indivíduo, uma interpretação imediata do real. Após a explicitação das diferenças entre as objetivações genéricas, abordar-se-á cada uma destas características.

As objetivações do homem que ocorrem na vida cotidiana, marcadas pela espontaneidade e não- intencionalidade, são as “objetivações genéricas - em si” cujas apropriações são necessárias para a vida social. São objetivações genéricas em-si a linguagem, os costumes e os objetos. Essas objetivações estão voltadas ao indivíduo singular sendo apropriadas numa relação não-consciente, não-intencional.

As “objetivações genéricas- para si” estão dirigidas intencionalmente à genericidade humana, o que permite ao homem relacionar-se conscientemente com sua vida cotidiana, superando o imediato, como no caso das ciências, da filosofia e da arte.

Importante ressaltar que as categorias em-si e para-si , de acordo com Duarte , são tendências pois não expressam um estado puro, mas propensões. Nas objetivações genéricas para-si “no sentido de que os homens se objetivem enquanto gênero, enquanto Humanidade” e

nas objetivações genéricas em-si no sentido em que a objetivação não implica uma relação consciente com a genericidade. (1992, p.145)

As características da esfera da vida cotidiana, estudadas por Heller, serão tratadas de modo ilustrativo, visto que o trabalho pretende aproximar a atuação do Professor Coordenador a esta esfera.

A espontaneidade própria da vida cotidiana, relaciona-se à forma não intencional de compreensão da realidade, que se limita à manifestação imediata dos fenômenos próprios do real.

A apropriação das objetivações genéricas em-si não necessita uma prévia explicação de suas funções e nem de suas origens. O cotidiano requer uma assimilação imediata das coisas , segundo atividades executadas de forma espontânea , sem intencionalidade . Para a assimilação imediata, o homem se utiliza de raciocínios probabilísticos, baseados na vivência. No campo da probabilidade o êxito obtido em determinadas experiências apoiam novas experiências, sem eliminar o erro. Por exemplo, um empacotador não utiliza cálculos para saber a quantidade de papel que irá usar para fazer um pacote

Outra característica da vida cotidiana é o pragmatismo que guia os pensamentos e os comportamentos. No pragmatismo, os conhecimentos em sua forma mais imediata, bem como as ações e comportamentos estão voltados à utilidade, à economia de tempo, à manutenção das relações de alienação da ação cotidiana dos indivíduos. Na ação pragmática, o certo para uma determinada situação se torna verdadeiro para tantas outras, expressando outra característica, que é a hipergeneralização.

A imitação, também faz parte da esfera da vida cotidiana, por meio dela o homem se apropria de hábitos e costumes. Imita ações, comportamentos e evocações (relatos). A imitação de ações, geralmente faz parte de um conjunto de comportamentos. Relacionada à imitação, outra estrutura é a analogia. A imitação reproduz algo já visto, enquanto a analogia cria algo similar.

As objetivações genéricas em-si são apropriadas numa relação não consciente e não intencional, enquanto as objetivações genéricas para-si são apropriadas segundo uma relação intencional para com a genericidade, permitindo uma relação consciente do homem com sua própria vida cotidiana. A apropriação das objetivações genéricas em-si e as objetivações dos homens por meio delas, na vida cotidiana, realiza-se em atividades heterogêneas e em inúmeras direções, cada uma exigindo diferentes capacidades e vários tipos de sentimentos, o que impossibilita o homem uma relação consciente para com cada uma delas. Já na objetivação do homem por meio das objetivações genéricas para-si, para além da vida cotidiana, ele precisa “homogeneizar sua relação com a objetivação genérica para-si, precisa relacionar-se inteiramente com ela”. (DUARTE,1993, p.153)

Esse processo de homogeneização requer o enfoque da atenção em uma única questão, com a suspensão de qualquer outra atividade que não seja a que está sendo realizada, a homogeneização também requer que seja suspensa a particularidade do indivíduo pela efetivação de uma relação direta com sua genericidade.

Duarte *op.cit.* afirma que sob as relações sociais alienadas a maioria dos homens vive no âmbito da generalidade em-si, distanciando-se de seu ser genérico, uma vez que o homem identifica-se plenamente com as necessidades restritas de sua própria existência cotidiana, de sua particularidade, faz de sua atividade vital um meio para sua existência.

O problema se instala quando as características da cotidianidade se cristalizam e passam a fundamentar todo o conjunto de atitudes e atividades do homem.

A atividade do Professor Coordenador é marcada pelo imediatismo, pelas urgências e pelos conflitos, conforme afirmado na coleção analisada (Christov, 1998 e 2008; Guimarães, 2000; Almeida, 2003; Placco, 2003; Cunha e Prado, 2008; Torres, 2008) nas dissertações de

mestrado (Romam,2001; Fernandes, 2004; Abreu, 2006; Waldmann, 2006; Santos,2008) e nas teses de doutorado (Pinto, 2006; Fernandes, 2008).

Diante deste imediatismo o Professor Coordenador reage a estas urgências por meio de atitudes pragmáticas e sem intencionalidade. As questões disciplinares, o atendimento aos pais e o preenchimento de planilhas fazem parte desta rotina e a articulação e orientação do grupo de docentes, assim como o encaminhamento do Projeto Pedagógico, tornam-se atividades secundárias. Nesta situação tem atitudes e comportamentos característicos da esfera da vida cotidiana. Desse modo, ele resolve questões de indisciplina com suspensões, os conflitos entre professores com jargões prontos, o pragmatismo para atender os pais, a hipergeneralização para tratar de temáticas de cunho didático, afastando-se assim, da sua genericidade.

A partir do exame dos textos da coleção já citada e de dissertações de mestrado e teses de doutorado, selecionadas algumas citações que ilustram esta situação:

(...) As cinquenta coordenadoras da pesquisa apontaram como dificuldade que comprometiam a ação formadora: sobrecarga e fragmentação do trabalho; acúmulo de responsabilidades; necessidade de resolução rápida a problemas e atendimentos emergenciais; falta de interlocutores que dialogassem sobre o trabalho na escola, *ausência de uma intencionalidade que orientasse suas ações; falta de tempo para planejar os encontros com os professores* ; interrupções e múltiplas solicitações; horários inadequados para as reuniões e, finalmente, o cansaço.(CUNHA, E PRADO, 2008, p. 37-50) (grifos meus)

Toda emergência ou *imediatismo* que marcam o cotidiano dos coordenadores *impedem que estes percebam a si mesmo como formadores dos professores* , atribuição relegada a terceiro ou quarto plano em muitas escolas.Falta-nos coragem para superar a escola que aprisiona jovens e crianças, que enlouquece docentes e que entende que o coordenador pedagógico é apenas mais um dos vigilantes de disciplina e preenchedores de formulários e planilhas . Para ser vigilante e fazedor de planilha não é preciso cargo, basta função; não é preciso saber planejar e coordenar a educação continuada de professores.(CHRISTOV, 2008, p.121) (grifos meus)

Percebe-se que as condições materiais das escolas favorecem um ambiente propício para a alienação. Dessa forma, um espaço que deveria ser próprio para a apropriação de conhecimentos, para o desenvolvimento dos alunos, para um ensino direcionado a uma finalidade consciente,

com intencionalidade; é um espaço característico da esfera da cotidianidade. Os profissionais que atuam nela não conseguem superar o caráter imediato. Isso gera nesses profissionais, principalmente no Professor Coordenador, sentimentos desumanizadores como a impotência e incapacidade de compreender e transformar a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões que deram início à pesquisa são: a) Como se expressa a alienação do Professor Coordenador Pedagógico tanto na legislação que o institui quanto na sua atividade? b) Como o Professor Coordenador pode, em sua atividade, gerar alienação? c) Quais os aspectos do cotidiano prevalecem na atividade do professor coordenador?

Para buscar a resposta ao primeiro questionamento e com o intuito de verificar as diferentes atribuições da Coordenação Pedagógica, investigou-se o histórico deste profissional na escola pública paulista.

Constatou-se que, na década de 1960, antes mesmo da obrigatoriedade em se ter tais especialistas nas escolas³⁵, a educação estadual paulista já contava com estes profissionais, a função de Coordenador Pedagógico já existia em alguns Ginásios Vocacionais e na década de 1970 a função foi integrada ao Quadro do Magistério. Posteriormente a função de coordenador pedagógico foi extinta e retornou em 1985, com a implantação do Ciclo Básico, nomeado como PCP. Verificou-se também que, nos materiais de orientação técnica de cada reforma, evidenciava-se a importância deste profissional nas escolas. Tal destaque ao professor

³⁵ c.f. Lei 5692/71

coordenador ocorreu na implantação do Ciclo Básico, na inclusão da progressão continuada e, recentemente, na imposição de um currículo unificado em todas as escolas estaduais. Com tal destaque responsabilizava-se, e se responsabiliza até hoje, o profissional a colocar em prática as reformas idealizadas pelos especialistas da Secretaria da Educação. Nesta situação torna-se evidente a divisão social do trabalho, na qual uns pensam e outros executam. Assim, espera-se que o professor coordenador tenha uma atitude política apaziguadora e fiscalizadora em relação ao professor, pois este deve simplesmente executar e se adaptar aos ditames de tais reformas .

Esta atribuição já nos remete a um aspecto da alienação. Neste sentido pode-se afirmar que a implantação de reformas por parte do professor coordenador é uma mediação estranhada, já que tais reformas não partiram dele, ele é somente um meio para repassar as instruções aos professores, de acordo com as intenções da SEE.

Para iniciar esta pesquisa analisei a legislação sobre a função do professor coordenador no período de 1996 a 2007, os materiais institucionais encontrados no Centro de Referência em Educação Mario Covas e o *Caderno do Gestor*, distribuídos aos gestores em 2008. Constatei que, embora ocorreram poucas mudanças nas normas legais, a partir de 2006 o Professor Coordenador passa a ser considerado como parte da equipe gestora e a Resolução 88/2007 é a que mais ressalta a importância da Coordenação Pedagógica.

Após a análise da legislação, iniciei a leitura dos livros da Coleção *Orientação Educacional e Pedagógica* e de teses e dissertações sobre a temática. Estes textos serviram para que eu identificasse as divergências entre as atribuições legais e as atividades do Professor Coordenadores, também observadas em minha experiência profissional. Em todos os textos pude verificar que existe uma cisão entre o proposto pela legislação e o realizado nas escolas. Essa divergência entre o discurso e a prática é atribuída pelos autores consultados à falta de identidade do professor coordenador, ao desvio de função, às relações de poder e ao dia-a-dia da escola que

é marcado por emergências, solicitações de última hora e pelos atendimentos aos pais e aos alunos indisciplinados.

Percebi que as atribuições legais do professor coordenador, quando relacionadas ao ensino e a aprendizagem dos alunos, são atividades alienadas, pois o professor coordenador é um mediador estranho à mediação fundamental entre o professor e o aluno. O ensino depende diretamente do professor e a aprendizagem, do aluno. O professor coordenador não tem nenhum controle sobre esses processos. Nesta mediação de segunda ordem ocorre o autoestranhamento pois, o resultado da atividade atribuída ao professor coordenador não lhe pertence, mas a outros. Não há como intervir na prática do professor sem que aceite tal intervenção.

A atribuição ligada à articulação do trabalho coletivo também coloca o professor coordenador como um falso mediador, pois essa articulação entre professores depende da vontade deles em integrar-se e do grupo ter uma finalidade em comum. Nesta relação do professor coordenador com os professores ocorre o que Marx denomina como alienação do homem com os outros homens, na medida em que o professor coordenador é colocado numa posição na qual é o gestor responsável pela implantação de uma reforma e que deve impô-las ao grupo. Estas relações geradas pela atividade alienada são marcadas por conflitos e frustrações (Abreu, 2006) e (Souza, 2003).

A formação continuada realizada em H.T.P.C.s também é atribuição do professor coordenador. Esta atividade pode ser alienada se o profissional repassar as orientações sem se apropriar dos referenciais teóricos indicados pela Secretaria da Educação. Dessa maneira ele somente repassa instruções e modos de fazer, gerando também alienação dos professores que recebem materiais prontos para aplicarem. Evidencia-se a alienação do homem de seu ser genérico, já que o homem tem capacidades para prever, planejar, selecionar, se apropriar de conhecimentos e objetivar-se. Ao contrário disto, o Professor coordenador, via de regra, se

expressa por meio de ideias que foram cristalizadas no interior das escolas sem a sua real compreensão, como por exemplo: pedagógico, cidadania, consciência crítica, competências, habilidades, professor reflexivo e contextualização, entre outras. Nos textos analisados sobre a temática, atribui-se a veiculação destas ideias ao cotidiano, marcado por imprevistos e emergências, devido às condições materiais e à falta de pessoal. Nesta situação o professor coordenador se vê orientado pelo imediatismo.

Embora o objeto de estudo seja o conjunto de atividades do professor coordenador, tive que realizar algumas leituras extras, li a *História do Cotidiano* de Agnes Heller e a tese de doutorado de Duarte para distinguir o uso do termo cotidiano, no senso comum, relacionado ao significado de rotina e o uso do cotidiano enquanto esfera de atividades que fazem parte da reprodução do indivíduo e da sociedade. Como não era o meu objetivo estudar tal teoria em profundidade, mas para o entendê-lo, somente o relatei com a atividade do professor coordenador.

Diante das condições materiais das escolas, nas quais prevalecem a carência de funcionários e a burocracia, o professor coordenador não consegue suspender o cotidiano e se concentrar numa única e intencional atividade. Por isto, atua de maneira alienada restrita às objetivações genéricas em-si, distanciando-se da sua genericidade, comportamento comum nas relações de dominação, próprias do capitalismo.

Cabe destacar a contribuição para a pesquisa da leitura de *Educação para Além do Capital*, de Mészáros, que me auxiliou no entendimento da concepção marxista de educação e na compreensão de que não é possível haver mudanças na educação institucionalizada sem ocorrer a superação do modo de produção capitalista, pois ocorre uma internalização de uma lógica própria do capital, que naturaliza as desigualdades sociais, a exploração do trabalho, o

consumismo, o desemprego, a destruição global, o pragmatismo. Mészáros propõe por meio da educação socialista a “contrainternalização” deste conformismo.

Embora a educação escolar, por si só não ser capaz de provocar mudanças em direção à emancipação do homem, pode colaborar na conscientização desta internalização e nas possibilidades de mudança. Neste sentido, os profissionais da educação podem ter um papel importante neste processo, desde que estejam conscientes desta alienação arraigada na sociedade de mercadorias em que vivemos.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Léia Soares de. **O professor coordenador na escola pública estadual: sua atuação frente os conflitos**, 2006. 94 f. (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) . Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=31646> Último acesso em: 05 /06/2008.

ALMEIDA, José Luis Vieira de. **A superação da Escola burguesa: eis a utopia**. . In: Midterm Conference Europe 2003: Critical Education-Education and utopia, 2003, Lisboa. Midterm Conference Europe 2003, 2003.p.1-15. Disponível em: <http://www.ibilce.unesp.br/departamentos/edu/didatica/ibilce/z_luis/utopia.htm. > Último acesso em 21/11/2009.

ALMEIDA, Antonio (org.). **Dicionário Escolar de Filosofia**, Lisboa: Plátano Editora, 2009. Disponível em: < <http://www.defnarede.com/>>. Último acesso em 13/07/2009.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, Loyola, 2003. Coleção: Orientação Educacional e Pedagógica, p. 21-46

AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa Caldas Aulete**. Francisco J. Caldas Aulete/Antonio Lopes dos Santos Valente. Edição brasileira original: Hamílcar de Garcia. Versão digital *online* Disponível em <<http://www.auletedigital.com.br/download.html>>

GATTI, Bernardete (coord.) **Professores no Brasil: Impasses e desafios**. UNESCO- Brasília, 2009.p 157- 178. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> Último acesso em 20/05/2010.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). *et.al.* **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Ed Loyola, 2001. Coleção: Orientação Educacional e Pedagógica. p. 109-117.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Tabela 31 – Distribuição percentual dos professores por disciplina e série, segundo a carga horária semanal e a unidade geográfica – Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB 2001 In: **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Carga horária de professores- SAEB 2001, Brasília, 2003.

BRASIL Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, Ministério do planejamento, Orçamento e Gestão - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE **Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira**, 2007, Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2007/indic_sociais2007.pdf>Último acesso em 10/06/2010

BRECHT, B. **Privatizado**. Disponível em: < www.culturabrasil.pro.br/brechtantologia.htm>
Último acesso em 05/06/2009.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; GUIMARAES, Ana Archangelo.; MATE, Cecília Hanna(orgs). *et.al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo, Loyola, 1998. Coleção: Orientação Educacional e Pedagógica. p. 13- 15.

_____; CHRISTOV, Luiza Helena Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber In: ALMEIDA, L. R. de ; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira CHRISTOV, Maria Helena Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola , 2000. Coleção: Orientação Educacional e Pedagógica. p. 57 -63

_____. BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. Desejo e condições para mudança no cotidiano de uma coordenadora pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, Loyola, 2003. p. 71-82.

CHRISTOV, Luiza Helena Silva. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de ; GUIMARAES, Ana Archangelo; MATE, Cecilia Hanna (orgs) *et.al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada** . São Paulo, Loyola, 1998. Coleção: Orientação Educacional e Pedagógica. P.17-21.

_____. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.).*et.al.* **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, Loyola, 2003. Coleção: Orientação Educacional e Pedagógica.- p. 61-70.

_____. Políticas públicas para a coordenação pedagógica : aprendizados e novas configurações. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.).*et.al.* **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008 Coleção: Orientação educacional e Pedagógica .p.121-129.

CLEMENTI, Nilba .A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.).*et.al.* **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Ed Loyola, 2001. Coleção: Orientação Educacional e Pedagógica.p.53-66.

COLLIN, Denis. Epicuro e a formação do pensamento de Karl Marx -o objeto da tese. **Revista Eletrônica Politeia**, Vitória da Conquista, Bahia, 2006. Disponível em: <<http://www.uesb.br/politeia/v6/ensaio01.pdf>> Último acesso em 12/02/2009

COUTO, Mia. Identidade in **Raiz de Orvalho e Outros Poemas**, Disponível em< http://som_das_letras.blogs.sapo.pt/40603.html > Último acesso em 20/11/2009

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Sobre importâncias :a coordenação e a co-formação na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.).*et.al.* **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. Coleção: Orientação Educacional e Pedagógica. p.37-50.

DUARTE, Newton. **A formação do indivíduo e a objetivação do ser humano**. 1992. 243f. (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000050761>> Último acesso em: 09/08/2009.

_____. A educação escolar e a Teoria das esferas de objetivação do gênero humano. In: **Perspectiva** Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n.19, 1993. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/.../8508> Último acesso , 23/03/2010

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade** [online]. 2003, vol.24, n.83, pp. 601-625. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000200015&script=sci_arttext> Último acesso em : 23/08/2009

_____. Introdução: O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: _____. **O fetichismo da individualidade**. Campinas- São Paulo: Autores Associados, 2004.p.1-20.

FERNANDES, Maria José da Silva. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas**. 2004. 114f. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2004. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F?func=find-b&request=unesp&find_code=wnv&local_base=T11>. Último acesso em: 08/05/2008.

_____. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)**. 2008. 282 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação , Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2008. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2008/fernandes_mjs_dr_arafcl.pdf> Último acesso em: 04/09/2009.

FERREIRA, Buarque de Holanda Aurélio. **Dicionário da Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001

FONAPRACE- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, **II Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES**, Brasília, 2004. Disponível em <www.andifes.org./index.php?option=com_docman&task=doc...> Último acesso em 26/07/2010.

FUJIKAWA, Mônica Matie. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). *et.al.* **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade** .São Paulo: Edições Loyola, 2006. Coleção: Orientação Educacional e Pedagógica.p.127-141.

GARRIDO,Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador.In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de;BRUNO,Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV,Maria Helena Silva.**O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. Coleção :Orientação Educacional e Pedagógica.p.9-15.

GEGLIO,Paulo Cesar. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.).**et.al.O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**.São Paulo, Loyola, 2003. Coleção:Orientação Educacional e Pedagógica.p.113-120.

GROPPO,Cristiane.**De professor para professor-coordenador** : sentimentos e emoções envolvidos na mudança. 2007. 213 f.(Mestrado em Educação : Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo ,2007. Disponível em: < http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5777 >Último acesso em 03/04/2008.

GUIMARÃES, Ana Archangelo; VILELA,Fabio Camargo Bandeira.O professor coordenador e as atividades de início de ano .In: ALMEIDA,Laurinda Ramalho de; BRUNO,Eliane Bambini Gorgueira;,,Maria Helena Silva.**O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. Coleção: Orientação Educacional e Pedagógica.p 25-32.

HELLER,Agnes. **O cotidiano e a História**.Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

MACHADO, Francisco Edilberto Neto. Reflexões acerca do liberalismo em Locke e Rousseau.In: **Revista Urutágua** - revista acadêmica multidisciplinar- Centro de Estudos Sobre Intolerância – Maurício Tragtenberg, Departamento de Ciências Sociais Universidade Estadual de Maringá (UEM),Publicada em 03.12.04 - Disponível em : <<http://www.urutagua.uem.br/010/10neto.htm>>Último acesso em 02/09/2008.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à Teoria das Competências. In: DUARTE, Newton (org) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas- São Paulo: Autores Associados, 2004.p.53-74.

MARX,Karl.ManuscritosEconômicos-Filosóficos.Tradução Alex Marins.São Paulo: Editora Martin Claret,2006. Coleção:A obra-prima de cada autor.

_____ **Manuscritos Econômicos-Filosóficos e outros textos escolhidos;** seleção de textos de José Arthur Giannotti. Traduções de José Carlos Bruni *et.al.*, São Paulo: Nova Cultural,v1,1987. Coleção: Os pensadores.

_____ **A questão judaica** , digitalizado por Alexandre Linhares em 10/11/2004, voluntário do Marxist Internet Archive – secção Português. Disponível em:<<http://www.marxists.org/portugues/marx/1843/questaojudaica.htm> > Último acesso em 12/01/2009.

_____ e Engels Friedrich. Feuerbach. Oposição das Concepções Materialista e Idealista(**Capítulo Primeiro: A ideologia alemã**), Direitos de tradução em língua portuguesa reservados por Editorial "Avante!" - Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1982. digitalizado por José Braz e Maria de Jesus Coutinho, 2006. Disponível em:<<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm#tn2>> Último acesso em 19/03/2009.

_____ **Teses sobre Feuerbach** (1845) Edição Ridendo Castigat Mores.Versão para eBook: eBooksBrasil.com. Fonte Digital RocketEdition de 1999 a partir de html em www.jahr.org, Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/feuerbach.html> > Último acesso em 06/01/2010

MATE,Cecilia Hanna. Qual a identidade do Professor Coordenador Pedagógico? In: ALMEIDA,Laurinda Ramalho de ; GUIMARAES,Ana Archangelo; MATE, Cecilia Hanna (orgs.) *et.al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada.**São Paulo: Loyola , 1998. Coleção: Orientação Educacional e Pedagógica. p. 17-20.

_____ O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. In: ALMEIDA,Laurinda Ramalho de; BRUNO,Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV,Maria Helena Silva (orgs).*et.al.* **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola , 2000. Coleção: Orientação Educacional e Pedagógica.p.71-76.

_____ As reformas curriculares na escola. In: ALMEIDA,Laurinda Ramalho de ;PLACCO, Vera Nigro de Souza (orgs). *et.al.* **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.**São Paulo: Ed Loyola, 2001. Coleção: Orientação Educacional e Pedagógica.p.125-130.

_____. O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (orgs). *et.al. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo, Loyola, 2003. Coleção: Orientação Educacional e Pedagógica.p.47-59.

MÉSZÁROS, István . **A teoria da Alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2ª edição (ampliada), 2008.

MELLO, Suely Amaral. O óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. **Revista Perspectiva**, vol. 19:Filosofia e Educação p29-46, Florianópolis. disponível em:< www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/.../8511> Último acesso em: 12/07/2010.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **O trabalho educativo – Reflexões sobre Paradigmas e Problemas do Pensamento Pedagógico Brasileiro**.Campinas: Autores Associados,1996.Coleção:Polêmicas do Nosso Tempo.

ORSOLON, Luiza Angelina Marino. Trabalhar com as famílias uma das tarefas da coordenação. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (orgs).*et.al. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*.São Paulo: Ed Loyola, 2001. Coleção: Orientação Educacional e Pedagógica.p.17-23.

_____. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola.In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de ; PLACCO, Vera Nigro de Souza (orgs).*et.al. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo, Loyola, 2003. Coleção: Orientação Educacional e Pedagógica.177-183.

PIERINI, Adriana Stella.; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. Laços se formam a partir de nós - Coletivos que reconfiguram o trabalho da orientadora pedagógica na escola pública. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (orgs).*et.al. O coordenador pedagógico e os desafios da educação*.São Paulo: Edições Loyola,2008. Coleção: Orientação Educacional e Pedagógica.p.75-90.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e Pedagogos escolares**. 2006. 184 f. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-095259/> > Último acesso em 08/07/2008.

PLACCO, Vera Nigro de Souza; SILVA, Silvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Maria Helena Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. Coleção: Orientação Educacional e Pedagógica. p.25-32.

_____. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (orgs). **Et.al. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, Loyola, 2003. Coleção: Orientação Educacional e Pedagógica. p.47-60.

PEREZ, Regina Helena Lombardo. **Condições de Produção de Conhecimentos e o Trabalho Pedagógico de Professores de Ciências**. 2002. f 363. (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002. Disponível em: < <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000266966> > Último acesso em: 08/09/2009.

RANGEL, Mary. Do sonho à ação- uma prática em transformação In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *et.al.*(org). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade da formação à ação** São Paulo: Cortez, 1999. p.75- 86.

RANIEIRI, Jesus. **A câmara escura**. São Paulo: Boitempo, 2001.

ROMAN, Marcel Domingues **O professor coordenador e o cotidiano escolar**. 2001. 237 f. (Mestrado em Psicologia: Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em : < www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde.../Roman_tde.pdf > Último acesso em 03/04/2008.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo FDE: **A escola de cara nova: salas ambiente**. São Paulo 1997.

_____. **A escola de cara nova**, São Paulo, 1998.

_____: Projeto de Recuperação Inicial. **Jornal do aluno e Revistas do Professor**.São Paulo:SEE,2007.

_____.MURRIE, Zuleika F. **Gestão do Currículo na Escola**.São Paulo: SEE,2008.Caderno do Gestor,vol. 1

SAVIANI, Demerval. A Supervisão educacional em perspectiva histórica:da função à profissão pela mediação da ideia. *In*:FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.): **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade da formação à ação**.São Paulo: Cortez,1999.p13-38.

_____.Perspectiva marxiana do problema Subjetividade-Intersubjetividade. *In* : DUARTE, Newton (org) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas- São Paulo: Autores Associados, 2004.p.21-52.

SILVA, Moacyr. O coordenador pedagógico e o cotidiano do Ginásio Vocacional. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de ;PLACCO, Vera Nigro de Souza (orgs). *et.al.* **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**.São Paulo: Loyola, 2003. Coleção: Orientação Educacional e Pedagógica.p. 121-134.

SOUZA, Maria Gil de. Os Judeus no espaço alemão e a Procura de uma Pátria.. **Milenium On Line**, nº 25 Jan 2002. Instituto Politécnico do Viseu. Portugal,. Disponível em : <http://www.ipv.pt/millennium/millennium25/25_23.htm> , Último Acesso em 21/12/2008

SOUZA,Vera LúciaTrevisan de. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (Orgs).*Et.al.***O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.Coleção: Orientação Educacional e Pedagógica.p.93-111.

TONET,Ivo. **Marxismo e Educação**, Maceió, 2009.Disponível em: <http://web51.hosting.xpg.com.br/xpg2.0/0/i/v/ivotonet/arquivos/MARXISMO_E_EDUCACAO.pdf> Último acesso em 05/04/2010

_____. **Educação, democracia e emancipação humana**, 2006.Disponível em: <http://web51.hosting.xpg.com.br/xpg2.0/0/i/v/ivotonet/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf>Último acesso em : 21/05/2010

_____ **Educação, cidadania e emancipação humana**, 2005. Disponível em: <
[http://www5.xpg.com.br/download.php?u=web51.hosting.xpg.com.br/xpg2.0/0/i/v/ivotonet/arqui](http://www5.xpg.com.br/download.php?u=web51.hosting.xpg.com.br/xpg2.0/0/i/v/ivotonet/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf)
 vos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf> Último acesso em :
 21/05/2010

WALDMANN, Ivanete Manegon. **O professor coordenador pedagógico e a formação docente continuada: Papéis, Dilemas no contexto escolar**. 2006, 101f. (Mestrado em Educação :Núcleo Formação de Professores) Faculdade de Ciências Humanas- Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006. Disponível em: <
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=37224>
 Último acesso em: 04/05/2009.

Leis:

BRASIL, Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

SÃO PAULO, (ESTADO). Estatuto do Magistério. São Paulo, Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974.

_____ Estatuto do Magistério. Lei Complementar 201/78, de 9 de novembro de 1978.

_____ Estatuto do Magistério. Lei Complementar 444, de 27 de dezembro de 1985.

_____ Resolução SEE nº 76/97, de 13 de junho de 1997.

_____ Resolução SEE nº 35/2000, de 07 de abril de 2000.

_____ Resolução SEE nº 66/2006, de 03 de outubro de 2006.

_____ Resolução SEE nº 88/2007, de 19 de dezembro de 2007.

ANEXOS:

Tabela 1 - Levantamento de teses e dissertações sobre o professor coordenador

TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE PROFESSOR COORDENADOR – 1998 a 2008	
O cotidiano do professor coordenador	4
Atribuições e papéis do professor coordenador	21
A formação continuada e o professor coordenador	10
Identidade do professor coordenador	3
O trabalho do professor coordenador	1
As reformas paulistas e o professor coordenador	1
Total	40

Fonte nos sites : CAPES, BDTD, UNINOVE, PUCSP, UNESP

Gráfico 1 –Tipos de pesquisa das teses e dissertações sobre o Professor Coordenador

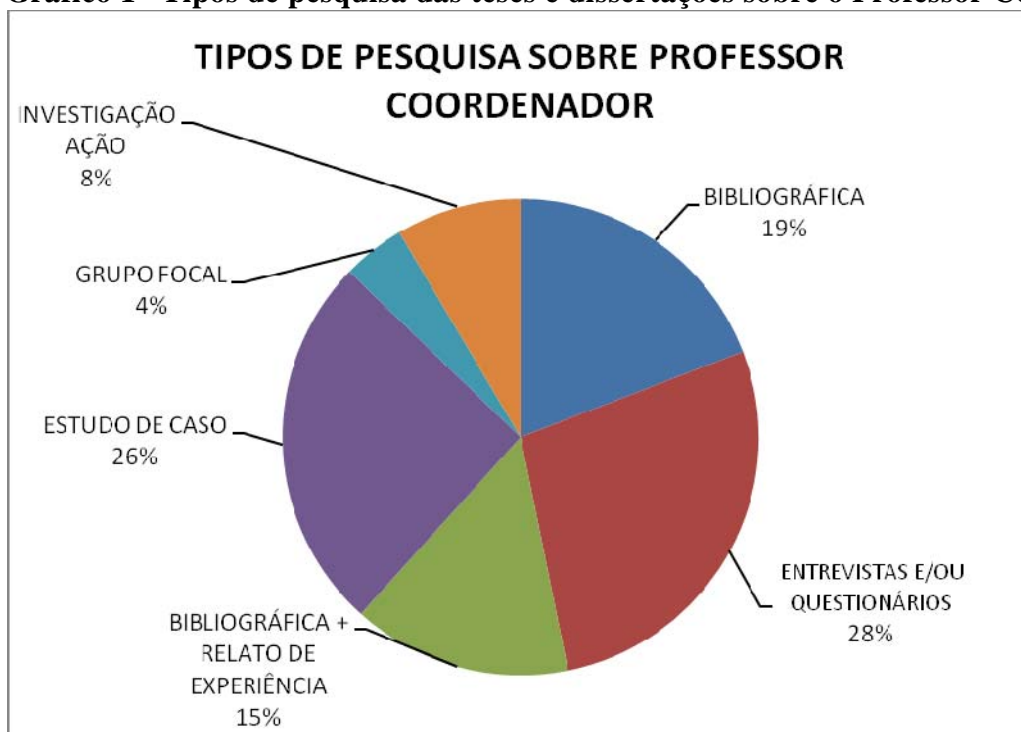


Gráfico 2 – Uso da coleção da Loyola em teses e dissertações sobre o Professor Coordenador

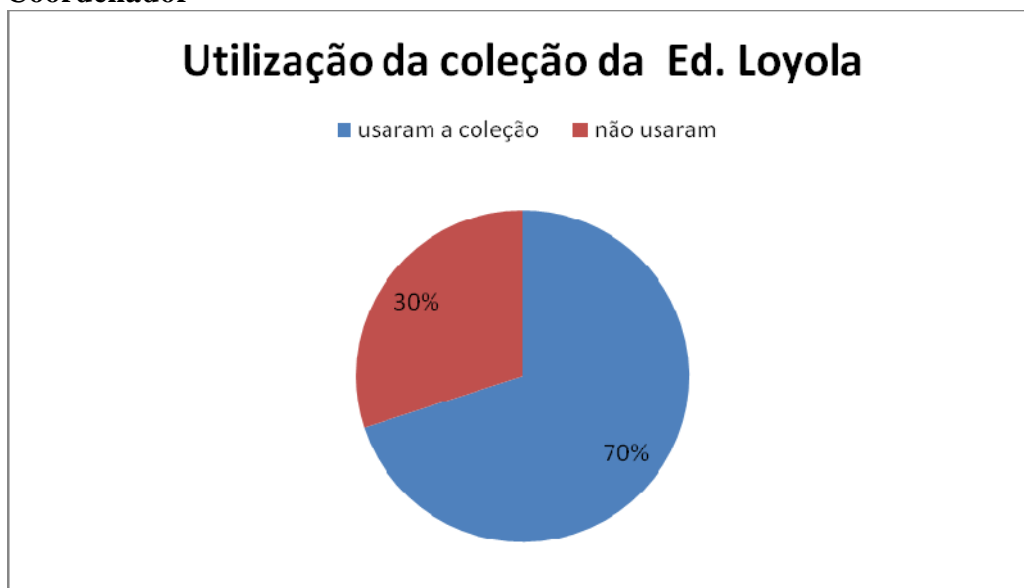


Gráfico 3 – Uso da coleção da Loyola em teses e dissertações com temática sobre o Professor Coordenador

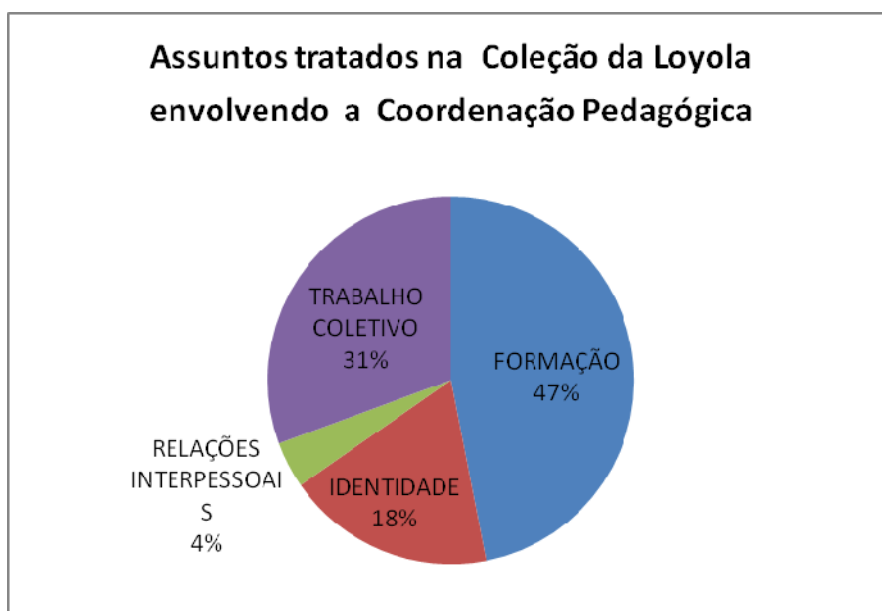


TABELA 2- Tabela DEe atividades Ministério do Trabalho e Emprego – classificação brasileira de ocupações disponível em

<<http://www.mtecbo.gov.br/busca/especialistas.asp?codigo=2394> >

Anexos: Tabela de atividades da família de ocupação: Coordenador Pedagógico:

LEGENDA	
CP - Coordenador pedagógico OE - Orientador educacional PA - Professor de técnicas e recursos audiovisuais PP – Pedagogo PG – Psicopedagogo SE - Supervisor de ensino	
A - Implementar a execução do projeto pedagógico³⁶	
Acompanhar o desenvolvimento do trabalho docente	CP, OE, PG, SE
Assessorar o trabalho docente	CP, OE, PG, SE
Observar o processo de trabalho em salas de aula	CP, OE, PG
Acompanhar a produção dos alunos	CP, OE, PG, SE
Acompanhar a trajetória escolar do aluno	CP, OE, PG
Elaborar textos de orientação	CP, OE, PG, SE
Produzir material de apoio pedagógico	CP, OE, SE
Observar o desempenho das classes	CP, OE, SE
Analisar o desempenho das classes	CP, OE, SE
Reunir-se com conselhos de classe	CP, OE, PG
Observar conselhos de classe e de escola	CP, OE, SE
Analisar as reuniões de conselho de classe e de escola	CP, OE, SE
Analisar a execução do plano de ensino e outros regimes escolares	CP, OE, PG, SE
Sugerir mudanças no projeto pedagógico	CP, OE, PG, SE
Coordenar projetos e atividades de recuperação da aprendizagem	CP, OE, PG
Fiscalizar o cumprimento da legislação e do projeto pedagógico	CP, OE, SE
Coletar diferentes propostas de coordenação, supervisão e orientação como subsídios	CP, OE, PG, SE
Administrar recursos de trabalho	CP, SE
Administrar conflitos disciplinares entre professores e alunos	CP, OE, PG, SE
Intervir na aplicação de medidas disciplinares	CP, OE, SE
Emitir pareceres para autorização de escolas particulares	CP, PG
Organizar encontro de educandos	CP, PG, OE

³⁶ Entre o grupo de ações, selecionou-se somente este para ilustrar que as mesmas atribuições estão colocadas para diferentes profissionais.

Quadro 1- Comparativo dos Estatutos do Magistério

ESTATUTO 1974	ESTATUTO DE 1985
<p>A Carreira do Magistério é constituída de:</p> <p>I - cargos docentes, com as classes: a) Professor I; b) Professor II; c) Professor III.</p> <p>II - cargos de Especialistas de Educação, com as classes: a) Orientador Educacional; b) Diretor de Escola; c) Supervisor Pedagógico.</p> <p>São funções do Quadro do Magistério: I - Assistente de Diretor de Escola; II - Coordenador Pedagógico; III - Professor-Coordenador.</p> <p>A designação para a função de Coordenador Pedagógico será feita na forma que dispuser o regulamento e deverá recair em Professor que tenha: 1. curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em Pedagogia; 2. preferencialmente, habilitação específica em Supervisão Escolar; 3. no mínimo 5 (cinco) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério.</p> <p>Artigo 13 - Poderá haver Professor-Coordenador de áreas do Currículo Pleno, de acordo com a amplitude e a organização básica da escola, na forma que dispuser o regimento escolar.</p> <p>Parágrafo único - A designação para função de Professor-Coordenador deverá recair em Professor que tenha: 1. curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em, pelo menos, uma das disciplinas integrantes da área em que deva atuar; 2. no mínimo 3 (três) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério.</p> <p>Artigo 14 - O número de funções de Assistente de Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico e Professor-Coordenador será fixado mediante decreta de acordo com a organização básica da escola.</p> <p>Artigo 19 - Para provimento dos cargos integrantes da carreira do Magistério serão exigidos os seguintes requisitos mínimos: I - Professor I: ser portador de habilitação específica de 2º grau; II - Professor II: ser portador de habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;</p>	<p>Artigo 5º — O Quadro do Magistério constituído de série de classes de docentes e classes de especialistas de educação, integradas nos Subquadros do Quadro do Magistério, na seguinte conformidade:</p> <p>I — série de classes de docentes: a) Professor I – SQC-II e SQF-I; b) Professor II – SQC-II e SQF-I; c) Professor III – SQC-II e SQF-I.</p> <p>II – classes de especialistas de educação: a) Orientador Educacional – SQC-II; b) Coordenador Pedagógico – SQC-II; c) Assistente de Diretor de Escola – SQC-I; d) Diretor de Escola – SQC-II; e) Supervisor de Ensino – SQC-II; f) Delegado de Ensino – SQC-I.</p> <p>Artigo 6º — Além dos cargos e funções-atividades do Quadro do Magistério a que alude o artigo anterior, poderá haver, na unidade escolar, posto de trabalho de Professor Coordenador.</p> <p>Da Designação para Posto de Trabalho</p> <p>Artigo 21 – A designação do Professor Coordenador, com validade por um ano, será precedida de escolha entre os docentes da unidade escolar, pelos seus pares, à época do planejamento escolar, recaindo a preferência dentre ocupantes de cargo de docente e suas funções serão exercidas sem prejuízo da docência.</p> <p>§ 1º – Para a designação prevista no "caput", o docente deverá ter 3 (três) anos de exercício no Magistério Público Oficial de 1º e/ou 2º graus da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo;</p> <p>§ 2º – Poderá haver Professor Coordenador de matéria, de matérias afins, de cursos e/ou de projetos, na forma a ser regulamentada.</p> <p>§ 3º – Pelo desempenho das funções de coordenação de que trata o "caput", ao docente serão atribuídas at 16 (dezesesseis) horas-aula, na forma a ser regulamentada.</p> <p>Artigo 63 – O integrante do Quadro do Magistério tem o dever constante de considerar a relevância social de suas atribuições mantendo conduta moral e funcional adequada à dignidade profissional, em razão da qual, além das obrigações previstas em outras normas, deverá:</p>

TABELA 3 – Carga horária de professores- SAEB 2001

Tabela 31 – Distribuição percentual dos professores por disciplina e série, segundo a carga horária semanal e a unidade geográfica – Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb/2001

Unidade Geográfica	Carga horária semanal	DISCIPLINAS					
		PORTUGUÊS			MATEMÁTICA		
		4ª EF	8ª EF	3º EM	4ª EF	8ª EF	3º EM
BRASIL	ATE 10 h	3,6	3,5	2,2	3,4	1,6	1,3
	ATÉ 20 h	42,2	21,4	19,3	42,6	18,4	20,0
	ATÉ 30 h	17,2	24,4	19,7	18,1	23,6	23,3
	ATÉ 40 h	29,5	32,3	34,3	28,2	34,4	31,5
	MAIS DE 40h	7,5	18,5	24,4	7,6	21,9	23,9
SUDESTE	ATE 10 h	4,0	3,4	0,0	3,7	0,8	0,6
	ATÉ 20 h	37,2	20,2	42,5	37,6	14,6	19,2
	ATÉ 30 h	31,3	26,4	32,2	31,8	26,9	27,2
	ATÉ 40 h	17,6	28,4	5,8	17,8	36,0	32,4
	MAIS DE 40h	9,9	21,6	19,5	9,1	21,8	20,6

Fonte: MEC/INEP

QUADRO 2 –Comparativo das Resoluções que tratam da Coordenação Pedagógica

Nº/ano	Expectativas da SEE/SP em relação ao Professor Coordenador
Res. 28/96	<p>Da construção coletiva do Projeto Pedagógico das escolas, visando a melhoria da qualidade do ensino;</p> <p>Da articulação e da integração das ações pedagógicas da unidade escolar, objetivando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem;</p> <p>Do planejamento, acompanhamento e avaliação dos projetos de reforço e recuperação da aprendizagem e consequente diminuição dos índices de evasão e repetência;</p> <p>Das reuniões coletivas dos docentes contarem com uma coordenação que favoreça os momentos de reflexão pedagógica voltados para o aperfeiçoamento ou atualização em serviço;</p> <p>Da articulação entre a Escola e a Supervisão e a Oficina Pedagógica das Diretorias de Ensino, a fim de que esta possa garantir a integração do currículo no Ensino Fundamental e Médio;</p> <p>Do auxílio à direção da escola na articulação das ações pedagógicas e didáticas e subsidiar o professor no desenvolvimento de seu trabalho .</p>
Res 76/97	<p>Não deixa explícitas as atribuições, mas indica:</p> <p>A Secretária da Educação, considerando: a importância da atuação do Professor com função de Coordenação Pedagógica no processo de articulação e mobilização da equipe escolar na construção do Projeto Pedagógico da unidade escolar.</p>
Res. 35/2000	<p>Ao docente designado para o exercício das funções de Professor Coordenador caberá:</p> <p>I - assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas desenvolvidas pela unidade, incluindo as de todas as turmas e as classes vinculadas;</p> <p>II - auxiliar a direção da escola na coordenação dos diferentes projetos, inclusive os de reforço da aprendizagem;</p> <p>III - assessorar a direção da escola na relação escola/comunidade;</p> <p>IV - subsidiar os professores no desenvolvimento de suas atividades docentes;</p> <p>V - potencializar e garantir o trabalho coletivo na escola, organizando e participando das H.T.P.C.s;</p> <p>VI - executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no projeto pedagógico da escola.</p>
Res 66/2006	<p>Caberá ao docente designado para o exercício das atribuições de Professor Coordenador, como membro da equipe gestora:</p> <p>I - assegurar a integração das atividades de desenvolvimento e aprimoramento do plano de trabalho da escola, articulando as ações de docentes de cursos, modalidades e turnos diversos;</p> <p>II - acompanhar a execução e a avaliação das ações e metas fixadas pela escola em sua proposta pedagógica;</p> <p>III - garantir, planejar e liderar o desenvolvimento dos trabalhos realizados na escola, participando ativa, rotineira e diretamente das reuniões nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – H.T.P.C.s;</p> <p>IV - estabelecer, juntamente com o Diretor da Escola, o horário das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - H.T.P.C.s, organizando a participação de todos os professores em exercício na unidade, de forma a assegurar o caráter coletivo dos trabalhos;</p> <p>V - acompanhar o trabalho dos professores, subsidiando-os com sugestões para a melhoria da prática docente e, nas Escolas de Tempo Integral, orientar os professores das oficinas curriculares de forma a assegurar que as atividades nelas desenvolvidas se apresentem dinâmicas, contextualizadas, significativas e prazerosas;</p> <p>VI - proceder, juntamente com os professores, à análise dos resultados da avaliação do desempenho escolar, através de seus indicadores, registrando e divulgando avanços e estratégias bem sucedidas, bem como identificando as dificuldades a serem superadas e propondo alternativas de otimização dos resultados;</p> <p>VII - coordenar, acompanhar e avaliar as atividades de recuperação da aprendizagem, em especial da recuperação paralela, e também dos demais projetos implementados na escola;</p> <p>VIII - desenvolver ações que visem a ampliação e o fortalecimento da relação escola - comunidade.</p>
Res. 88/2007	<p>O docente indicado para o exercício da função de Professor Coordenador terá como atribuições:</p> <p>I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;</p> <p>II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;</p> <p>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;</p> <p>IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;</p> <p>V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;</p> <p>VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;</p> <p>VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis</p>

QUADRO 3 - Comparação das Resoluções

Nº/ano	Atribuições do Professor Coordenador
Res. 28/96	Considera a importância da atuação do Professor Coordenador no processo de constituição coletiva do Projeto Pedagógico das escolas, visando a melhoria da qualidade de ensino.
Res 76/97	Considera a importância da atuação do Professor com função de Coordenação Pedagógica no processo de articulação e mobilização da equipe escolar na construção do Projeto Pedagógico da unidade escolar.
Res 35/2000	Considera a relevância da atuação do Professor Coordenador no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola: <ul style="list-style-type: none"> • a importância da articulação e integração da equipe escolar no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, objetivando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem; • a necessidade de se garantir a integração curricular no ensino fundamental e médio • a necessidade de se potencializar o trabalho articulado entre a escola e as equipes de Supervisão e da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino;
Res 66/2006	Considerando a importância da atuação do Professor Coordenador, junto à equipe escolar, no processo de: <ul style="list-style-type: none"> • integração curricular entre os professores de cursos, períodos e turnos diversos; • elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica da escola; • aprimoramento do processo ensino-aprendizagem; • acompanhamento e avaliação do desempenho escolar dos alunos; • formação continuada dos docentes; • articulação das ações da coordenação pedagógica e otimização de recursos e parcerias com a comunidade; • dinamização de todos os espaços pedagógicos; • integração dos trabalhos da escola, das equipes de Supervisão e da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino.
Res. 88/2007	Considera a coordenação pedagógica como um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política: <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna; • Intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos; • Promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho .

QUADRO 4 – Razões da escolha pelo magistério- ENADE 2005

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		N	%	n	%	N	%
(A)	Porque quero ser professor .	25625	65,1	47469	48,6	73094	53,4
(B)	Para ter uma opção se não conseguir exercer outra atividade.*	5222	13,3	23319	23,9	28541	20,8
(C)	Por influência da família.*	2036	5,2	3374	3,5	5410	3,9
(D)	Porque tive um bom professor que me serviu de modelo.	2595	6,6	13265	13,6	15860	11,6
(E)	Eu não quero ser professor .	1898	4,8	5174	5,3	7072	5,2
(F)	É o único curso próximo de minha residência. *	1153	2,9	3684	3,8	4837	3,5
	BRANCO	784	2,0	1260	1,3	2044	1,5
	RESP. INVÁLIDAS	46	0,1	97	0,1	143	0,1

Fonte: MEC/Inep/Deaes, Enade 2005.

Agrupando os dados

	Pedagogia	Licenciaturas
Quero ser professor	65,1	48,6
Teve um bom professor que influenciou a escolha	6,6	13,6
Outros motivos*	26,2	36,6
Em branco ou inválidas	2,1	1,4
Não queria ser professor	4,8	5,3

