

# A coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas: resoluções recentes e atuação cotidiana na gestão e organização escolar

*Pedagogical coordination in the schools of the state of São Paulo: recent resolutions and daily practice in school management and organization*

*La coordinación pedagógica en las escuelas estaduais de São Paulo: resoluciones recientes y actuación diaria en la gestión y organización escolar*

---

**Maria José da Silva Fernandes**

**Resumo:** Este artigo analisa o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas no contexto das reformas educacionais, entre 1996 e 2010. Analisamos as principais resoluções publicadas pela Secretaria da Educação sobre a função de professor coordenador (PC) e discutimos parte dos dados obtidos em pesquisa empírica de base qualitativa realizada em três escolas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio do interior paulista. A análise nos permitiu reconhecer as implicações das reformas educacionais para a função, além da identificação e interpretação das formas de reajustamento dos sujeitos apresentadas no trabalho de gestão e organização escolar.

**Palavras-chave:** coordenação pedagógica; reformas educacionais; regulações; estratégias de enfrentamento; gestão escolar.

**Abstract:** This article analyzes the pedagogical coordination work in public schools of the state of São Paulo within a context of educational reforms occurred between 1996 and 2010. The paper analyzes the main resolutions published by the Secretariate of Education regarding the functions performed by coordinating teachers, and discusses data obtained from empirical research conducted with three schools in inner cities of the state of São Paulo, specifically in the final years of elementary school and high-school. The analysis has enabled us to identify the implications of educational reforms on the functions of coordinating teachers. In addition, we have identified and interpreted the ways in which subjects are (re)adjusted in school management and organization.

**Keywords:** pedagogical coordination; educational reforms; regulations; coping strategies; school management.

**Resumen:** Este artículo analiza el trabajo de la coordinación pedagógica en las escuelas estatales de São Paulo, en el contexto de las reformas educacionales ocurridas entre 1996 y 2010. El trabajo analiza las principales resoluciones publicadas por la Secretaría de Educación relacionadas a la función del profesor coordinador (PC) y discute parte de los datos obtenidos en una encuesta empírica realizada en tres escuelas en los últimos años de la Enseñanza Fundamental y de la Enseñanza Media del interior de São Paulo. El análisis permitió reconocer las consecuencias de las reformas educacionales para la función, además de la identificación e interpretación de las formas de (re) ajuste de los sujetos presentados en el trabajo de gestión y organización escolar.

---

**Palabras clave:** coordinación pedagógica; reformas educacionales; regulaciones; estrategias de enfrentamiento; gestión de la escuela.

## INTRODUÇÃO

Nos anos finais do século XX, a educação pública estadual paulista foi marcada por grandes e profundas transformações. Seu cotidiano escolar, como ocorreu em outros lugares do Brasil e do mundo, foi impactado pela introdução de novos elementos que alteraram a “*organização do trabalho escolar*” e a própria “*organização escolar*” (Oliveira et al, 2002), elementos decorrentes, principalmente, da aplicação de políticas educacionais formatadas sob o modelo de grandes pacotes reformistas, que utilizaram matrizes homogêneas, definidas a partir de orientações dos organismos internacionais.

Na rede paulista, a implementação das reformas educacionais pautadas por princípios gerencialistas e performáticos<sup>2</sup>, à revelia dos professores, se aprofundou após a segunda metade da década de 90. As primeiras alterações chegaram às escolas por meio do conjunto de medidas denominado “*Escola de Cara Nova*”, que incluiu, em um amplo espectro, alterações nos aspectos pedagógicos e administrativos até a gestão dos recursos financeiros. Os elementos iniciais da “*Escola de Cara Nova*” foram complementados por medidas posteriores, que se estenderam, com diferentes denominações<sup>3</sup>, até a primeira década do século XXI, consolidando uma reforma bem articulada do ponto de vista do planejamento, já que as medidas nunca ocorriam por acaso, mas estavam sempre relacionadas a novas e futuras alterações. De acordo com Ball (2005, p. 545), essa é a característica das reformas baseadas no gerencialismo que, em vez de realizar “*uma mudança de uma vez por todas*”, apresenta “*mudanças incrementais maiores e menores, mudanças essas que são em grande número*”.

Entre a série de medidas que chegaram às escolas e impuseram, entre outras coisas, a reorganização da rede de ensino, a progressão continuada e o estabelecimento das horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), foi incluída, em 1996, a função de professor coordenador pedagógico (PCP) nas escolas paulistas. Em meio a uma reforma de cunho neoliberal, foi, contraditoriamente, envolvida a coordenação pedagógica, bandeira progressista que, desde meados da década de 70, era reivindicada pelo movimento sindical. De acordo com os documentos oficiais que compunham os elementos normativos da “*Escola de Cara Nova*”, o PCP deveria ser responsável pelo trabalho de articulação das ações pedagógicas

e didáticas nas escolas e pelo subsídio ao professor no desenvolvimento das ações docentes, além de atuar no fortalecimento da relação escola-comunidade e na melhoria do processo ensino-aprendizagem (São Paulo, 1996). Por meio da carreira aberta, já que a coordenação pedagógica foi estabelecida legalmente como função e não cargo – como desejavam os movimentos organizados –, os PCP passaram a compor a equipe gestora das escolas, ampliando as experiências pontuais com a coordenação, desde meados da década de 1980.

Na implementação das medidas reformistas, a partir da década de 90, os professores foram apenas comunicados sobre as alterações que seriam vivenciadas pelas escolas, como se a imposição das regulações institucionais (Barroso, 2006) fosse sinônimo de aceitação e adesão docente no âmbito local. As ações e medidas do governo estadual foram comunicadas às escolas por meio de diversas publicações oficiais, que passaram a compor o embasamento teórico-prático das reformas. As publicações encontravam nas recém-criadas reuniões semanais dos professores, organizadas pelos PCP, um espaço propício para o possível convencimento e penetração no cotidiano docente.

Os documentos oficiais apresentavam retórica discursiva apurada e, não raramente, convincente. Para aqueles que faziam análise mais precisa dos documentos, evidenciava-se, porém, o paradoxo do “hibridismo<sup>4</sup>” (Barroso, 2006), na reforma estadual, que defendia, em um mesmo texto, a gestão democrática, o trabalho coletivo e a autonomia das escolas e, por outro lado, advogava sua regulação por meio de avaliações externas e currículo centralizado. Além do hibridismo, também se observou nos documentos oficiais a apropriação de outras bandeiras progressistas, tais como a valorização da escola como *locus* da formação docente e a defesa do trabalho coletivo, reivindicações que há vários anos eram apresentadas pelos professores. Como tentativa de ganhar apoio, os reformadores fizeram uso de velhas bandeiras na defesa de novos e distintos projetos, alterando, como afirmou Ball (2005), os significados e as formas relativas aos conceitos, apropriados em contextos diversos daqueles em que se originaram.

Entre 1996-2010, as medidas aprofundaram elementos da gestão gerencialista e performática no interior das escolas. A política de avaliação do desempenho, por exemplo, iniciada nos anos anteriores, foi aprimorada e intensificada. Expressões como bônus, mérito, avaliação de

desempenho e avaliação externa passaram a fazer parte do cotidiano dos professores e a definir novos padrões de conduta nas escolas, acentuando a dimensão individual do trabalho docente, em detrimento da organização coletiva. Das implicações iniciais da “*Escola de Cara Nova*” se passou mais de uma década e alguns elementos das reformas, principalmente a *coordenação pedagógica*, objeto central deste artigo, passaram por grandes alterações, que, não por acaso, serviram para aprimorar o caráter “empresarial” do trabalho docente.

A coordenação pedagógica, identificada com a possibilidade de democratização da escola, de alteração nas rígidas estruturas de administração escolar, e vista como uma inovadora forma de participação docente na gestão, capaz de ampliar as possibilidades de trabalho coletivo e de articulação pedagógica, foi, com as medidas impostas, assumindo outras tarefas e tendo sua natureza e identidade alteradas. A análise das principais resoluções sobre esta função indica que ela foi apropriada pelas reformas educacionais, que distorceram seus objetivos e formas de atuação, tornando-a uma função mais próxima ao poder centralizado do que das organizações e sujeitos escolares.

## ALTERAÇÕES DAS REFORMAS NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A expansão da função de PCP<sup>5</sup> foi uma das medidas reformistas instituídas pela “*Escola de Cara Nova*”. Através da publicação da Resolução SE 28/96, foram apresentadas as exigências legais para a designação de professor para exercer a função de coordenação pedagógica, que, de maneira genérica, já estava prevista nos Estatutos do Magistério (Lei 114/74, 201/78 e 444/85). A partir desta primeira resolução, a SEE/SP<sup>6</sup> publicou, em anos posteriores, outros documentos normativos – *Resoluções 28/1996, 76/1997, 35/2000, 66/2006, 88/2007, 90/2007 e 53/2010* - alterando as regras e os rumos da coordenação nas escolas.

Com a certeza de que, por meio da legislação, são explicitadas posições políticas, realizamos a análise dos principais aspectos das resoluções neste período, apontando as principais alterações no trabalho da coordenação pedagógica e suas implicações para a organização escolar. Nesta análise, consideramos algumas categorias centrais: denominação da função, atribuições legais, justificativas para sua existência, requisitos para

ocupação da função, processo de escolha dos professores coordenadores, avaliação do trabalho realizado na escola e bibliografia básica solicitada nos processos seletivos.

Um primeiro aspecto em relação à função se refere à denominação a ela atribuída. Inicialmente, o docente era designado para o exercício da função de “*professor coordenador pedagógico*”, que, a partir da Resolução 35/2000, passou a ser denominado apenas “*professor coordenador*” (PC), excluindo-se um elemento central na identidade deste trabalho e no fortalecimento de sua profissionalização. Concordando com Duarte (2007, p. 75), a supressão do termo pedagógico, na Resolução 35/2000, mantida pelas legislações posteriores, não foi inofensiva, com grandes riscos para o desempenho do trabalho. Sem essa marca de identidade (ainda que a função não apresente identidade e espaço de atuação muito definidos), a função pode coordenar qualquer coisa no interior das escolas, desviando sua atuação do foco principal.

Alterações ocorreram também nas justificativas, que deixaram de ser focadas na articulação do trabalho coletivo e na construção do projeto político pedagógico (Resolução 28/1996), para se constituir em “*pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade do ensino*” (Resolução 88/2007) e gestores implementadores das políticas (Resolução 53/2010). Da atuação na articulação do trabalho pedagógico coletivo e do aprimoramento do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares (Resoluções 28/1996 e 76/1997), os PC passaram a cuidar da otimização dos recursos e das parcerias escola-comunidade (Resolução 35/2000) e, mais recentemente, a se responsabilizar pela elevação dos níveis de desempenho escolar nas avaliações externas, pelo monitoramento das avaliações e projetos de recuperação e pela intervenção na promoção do desenvolvimento dos professores para a eficácia e melhoria do trabalho (Resoluções 88/2007 e 90/2007).

As mudanças legais ampliaram consideravelmente a responsabilização dos PC com os resultados nas escolas, apontando mais claramente para sua atuação como “gerentes” das reformas, a quem caberia o monitoramento do trabalho docente e a transmissão e implementação das políticas estaduais, inculcando no cotidiano escolar a cultura do envolvimento pessoal e a preocupação com a eficácia e a eficiência das escolas nas avaliações externas, aspectos que se aproximam das formas mais tradicionais da administração escolar. Os termos e expressões

utilizados nas últimas resoluções (88/2007, 90/2007 e 53/2010), tais como monitoramento, desempenho e eficácia são indicativos dos elementos gerencialistas e performáticos discutidos por Ball (2005) que apostam mais em medidas reguladoras e de controle do que em desenvolvimento profissional e gestão democrática das escolas.

Grandes alterações foram observadas também no processo de escolha dos ocupantes da função. Compreendida como uma possibilidade de participação docente na gestão escolar e uma tentativa de minimização da estrutura administrativa vertical e hierárquica que predominava nas escolas, a escolha dos PC por seus pares foi interpretada como um embrião de democratização das relações de trabalho no interior das instituições escolares paulistas<sup>7</sup>.

Na Resolução 28/1996 os PCP eram escolhidos pelo grupo de professores, depois que estes avaliavam as propostas dos interessados em exercer a função, considerando a afinidade entre as intenções manifestadas pelo candidato e as necessidades específicas da escola. A partir da escolha dos professores, o Conselho de Escola ratificava a decisão coletiva. Depois da Resolução 35/2000, a escolha dos PC passou a ser responsabilidade apenas dos membros do Conselho de Escola, deixando de ser feita por participação direta do grupo de professores, o que ainda era uma forma democrática de escolha, já que o candidato representava os seus pares, garantindo que as necessidades docentes de formação, organização e apoio pedagógico fossem respeitadas.

Em 2006, com a publicação da Resolução 66, foi ampliada a participação dos diretores na escolha dos PC e estes passaram a se responsabilizar pela definição dos critérios de seleção para a escolha dos ocupantes da função. A participação dos diretores foi a primeira alteração na relação democrática que estava se estabelecendo e se fortalecendo nas escolas. Tal alteração reduziu a participação docente nos processos de decisão, pois, em muitas escolas, havia disputas de poder e de território entre o diretor, detentor de um cargo e de uma autoridade legal, e o PC, que representava uma autoridade conquistada (Fernandes, 2009). Isto foi muito significativo, por apontar os rumos das políticas educacionais implementadas na rede. A escolha do coordenador era um dos raros momentos em que a “voz” e a decisão docente eram realmente consideradas, o que proporcionava o aprimoramento das relações democráticas, o fortalecimento do trabalho coletivo e a possibilidade de

novas formas de gestão escolar, aspectos amplamente reivindicados pelos professores.

As resoluções posteriores (88/2007, 90/2007 e 53/2010) foram mais explícitas na alteração dos critérios de escolha, já que negaram totalmente a participação docente no processo. A responsabilidade pela definição do PC passou a ser centralizada (perigosamente) nas mãos do diretor e do supervisor de ensino<sup>8</sup> da unidade escolar. A atuação do supervisor, conhecido historicamente no estado de São Paulo pelo distanciamento em relação às questões cotidianas das escolas, foi apontada pelas novas reformas como uma das medidas para a implementação e acompanhamento das ações oficiais programadas. Sendo assim, a alteração na forma de escolha ampliou o controle externo sobre as escolas, tornando o PC, sob o ponto de vista da SEE/SP, um elemento fundamental na gestão local das reformas educacionais. Além disso, as últimas resoluções favoreceram a concentração de poderes nas mãos daqueles que, hierarquicamente, ocupavam uma posição superior na organização do sistema educacional e que, com frequência, apresentavam traços de uma administração escolar burocratizada e centralizadora. A não participação docente nas escolhas abalou as possibilidades de redução das desigualdades entre especialistas e demais trabalhadores da educação, afastando a função de PC de sua concepção progressista, que, por meio da carreira aberta, se constituía num mecanismo de aproximação com os professores e de fortalecimento das relações democráticas, elementos centrais para uma gestão escolar participativa.

As últimas resoluções apontaram os PC como responsáveis por acompanhar, monitorar e zelar pela eficácia das novas medidas implementadas. Dessa forma, o trabalho docente passou a ser regulado e controlado pelo diretor, supervisor e professores coordenadores, que, na perspectiva gerencialista e performática, eram apontados como os responsáveis pelos padrões de qualidade nas escolas. Considerando que os PC tinham uma atuação muito próxima aos professores, eles passaram a ser, legalmente, os “olhos visíveis” do sistema educacional, numa cadeia que envolvia as regulações institucionais e as regulações situacionais (Barroso, 2006). Nesta perspectiva, seu trabalho passou a facilitar “o papel de monitoramento do Estado, que governa à distância - governando sem governo”. Os PC perderam, inclusive, o direito de preparar os materiais para os HTPC (o que contradiz o discurso corrente

de autonomia da escola), já que eles passaram a utilizar o “Caderno do Gestor” (São Paulo, 2007), verdadeiro manual, que apresentava desde a definição das temáticas a serem trabalhadas nas escolas até o tempo e a duração da pausa para o café.

As atribuições da função do PC também sofreram alterações nas diferentes resoluções. Inicialmente genéricas, as tarefas a serem realizadas se tornaram mais detalhadas nas últimas resoluções, que direcionaram o trabalho para o cumprimento das determinações oficiais. A análise permite afirmar que, nas primeiras resoluções, as atribuições eram bastante difusas e pouco detalhadas, porém não eram poucas as tarefas solicitadas aos ocupantes da função, a quem cabia, entre outras coisas, assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas e didáticas e subsidiar o professor no desenvolvimento de seu trabalho. Já as resoluções publicadas a partir do ano 2000 detalharam mais as atribuições do PC e as tornaram mais próximas dos objetivos defendidos pela SEE/SP, por meio das reformas educacionais. Assim, aos PC passou a ser cobrado o acompanhamento dos projetos desenvolvidos pela escola (normalmente definidos verticalmente), a orientação dos professores em relação aos referenciais teóricos defendidos pela SEE, o desenvolvimento e análise de referenciais de desempenho escolar e a ampliação da articulação escola e comunidade.

As novas tarefas se deram justamente em um contexto em que as exigências com os aspectos formativos foram reduzidas. Aos PC não se exigia legalmente a certificação em Pedagogia para ingresso na função e tampouco se ofereceu programas regulares de formação continuada para sua atuação nas escolas. A atuação na função se pautava pela mobilização individual de saberes e habilidades (Fernandes, 2009), o que perigosamente se reduzia, nos casos de PC com formação pedagógica e política precária, à transmissão cega das determinações oficiais.

Outro item importante na análise das resoluções se referiu à avaliação anual do trabalho dos ocupantes da função de PC. Nas três primeiras resoluções (28/1996, 76/1997, 35/2000), a avaliação era tarefa docente que favorecia a participação coletiva nos processos de tomada de decisões, elemento fundamental na democratização das relações escolares. A avaliação também era importante para a realização do trabalho satisfatório na coordenação, principalmente pelo caráter transitório da função, já que perante uma avaliação negativa dos professores, o PC deixava suas atribuições e um novo processo de seleção era realizado.

Entretanto, a avaliação passou, a partir de 2006, a ter a presença incisiva do diretor, reduzindo a participação e decisão do grupo de professores e dos demais segmentos da escola, o que criou situações de manipulação e favorecimento pessoal, desagradando os docentes.

As últimas resoluções (88/2007, 90/2007 e 53/2010) explicitaram claramente o maior controle externo em relação à função. Sem a participação do Conselho de Escola, a avaliação passou a se concentrar nas mãos dos diretores e supervisores, que passaram a julgar o trabalho do PC a partir do cumprimento das atribuições legais e das determinações impostas pelas reformas, decidindo, sem a participação dos professores, a saída ou a permanência dos ocupantes da função. Neste caso, o Conselho de Escola perdeu totalmente seu poder deliberativo, contrariando o objetivo maior. Na correlação de forças, a avaliação dos diretores e supervisores se sobrepôs às necessidades das escolas e dos professores, negando a participação nos processos decisórios. A negação da participação coletiva evidenciou, mais uma vez, a autonomia decretada (Barroso, 1998) e as formas de regulação que acompanharam as reformas educacionais paulistas, explicitando claramente um novo papel que a SEE/SP passou a destinar aos PC – o gerente - a quem passou a ser cobrado o cumprimento de regras impostas de fora para dentro e que, ao não serem cumpridas, levaram ao risco de substituição por outra pessoa que, aos olhos do sistema educacional, pudesse realizar o trabalho de forma satisfatória.

Também mereceu destaque em nossa análise a bibliografia de estudos legalmente sugerida para os professores que pretendiam participar dos processos seletivos para ocupação da função de PC. A Resolução 28/1996, embora divulgada no auge da “*Escola de Cara Nova*”, trouxe uma bibliografia formada basicamente por materiais institucionais, muitos deles publicados em anos anteriores às reformas, que aglutinavam artigos de importantes educadores brasileiros comprometidos com a democratização da escola pública. Entre os textos destacavam-se aqueles que versavam sobre a construção do projeto político pedagógico, o trabalho coletivo, a formação continuada, o planejamento de ensino e as questões curriculares, a organização do trabalho docente e as novas formas de avaliação, temáticas importantes em um momento de implantação dos ciclos de aprendizagem.

Na resolução publicada no ano 2000, a bibliografia incluiu leis

e documentos oficiais, entre eles, a LDB, as Propostas Curriculares do Estado de São Paulo (publicadas na década de 1980 no bojo do movimento de redemocratização), os temas transversais abordados pelos PCN, os manuais da *Escola de Cara Nova* e materiais específicos sobre as classes de aceleração (projeto de adequação do fluxo que foi adotado pela SEE), além de livros publicados por autores advindos de diversas matrizes teóricas. Ao analisar a bibliografia sugerida, percebemos que ela tornou-se mais extensa e mais próxima das orientações gerais do Banco Mundial aos países em desenvolvimento. Boa parte das obras sugeridas havia sido publicada no auge das políticas neoliberais, com destaque para aquelas escritas pelos europeus, “mentores” das alterações curriculares brasileiras da década de 1990, como Cesar Coll e Philippe Perrenoud. Havia na bibliografia uma explícita preocupação com a progressão continuada, recém-implantada, com as novas tendências avaliativas, com a pedagogia das competências e com a educação para a empregabilidade.

A Resolução 88/2007 apresentou alterações ainda mais significativas em relação à bibliografia. Esta Resolução foi publicada no íterim da reforma intitulada “*São Paulo faz escola*” que se apresentou como a “revolução” da educação paulista. A reforma centrou esforços na questão curricular e isso se evidenciou nos textos, artigos e documentos relacionados na bibliografia para seleção dos PC. Entre os documentos oficiais destacaram-se o Caderno do Gestor, acompanhado das propostas e diretrizes curriculares, recém-editados pela SEE/SP. Entre os autores referenciados houve destaque para os que defendiam a pedagogia das competências, o desenvolvimento de projetos e os modelos de gestão educacional em consonância com as exigências do mercado, colocando-nos frente a um movimento de fortalecimento das políticas neoliberais que defendiam a minimização do Estado, a intensificação das práticas avaliativas e a ampliação da regulação externa.

De maneira geral, observamos, da análise das resoluções, que a função de PC passou a ter mais vinculação com os elementos da administração gerencialista e performática, que, desde meados dos anos 90, têm feito parte das políticas implementadas pelo governo paulista. A “*Escola de Cara Nova*” foi sucedida por outras reformas, surgiram novos rótulos e novas propostas, mas velhas práticas permaneceram, como, por exemplo, a redução das possibilidades de participação coletiva e de construção da autonomia, contradizendo o argumento retórico

predominante. Apontada na apresentação do Caderno do Gestor (São Paulo, 2007) como “*um divisor de águas para a educação paulista*”, a função de PC passou a ter papel fundamental como “*um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino*”, afastando-se, do ponto de vista legal, dos anseios do magistério e aproximando-se dos mecanismos de poder e controle do sistema educacional, o que vinculou a função às formas tradicionais de organização da escola.

Ao ignorar experiências positivas que marcaram a coordenação pedagógica em contextos progressistas, tais como o ocorrido com as Escolas Experimentais e os Ginásios Vocacionais, nas décadas de 50 e 60, e aquelas desenvolvidas na década de 80 com o Projeto Noturno, CEFAM<sup>9</sup> e Ciclo Básico, as reformas recentes vincularam a função à realização de tarefas atreladas aos propósitos oficiais, evidenciando um distanciamento entre o que os professores esperavam e o oferecido pelas medidas.

A análise das resoluções apontou para o aprimoramento do controle do trabalho docente. Depois de avanços, nos anos 80, percebemos um retrocesso na organização do trabalho docente e na gestão escolar da rede estadual. Ao ser apropriada pelas reformas educacionais, a coordenação pedagógica se distanciou do papel histórico e nuclear da função. Símbolo da democratização das relações de trabalho, a função foi legalmente transformada em mecanismo de controle e regulação. Do ponto de vista legal, essa intenção é clara. No entanto, ao analisar as resoluções, passamos a levantar alguns questionamentos, tais como: No cotidiano escolar, o PC era mesmo sujeito de controle como definiam as resoluções? Como organizavam o trabalho nas escolas e atuavam na gestão escolar em um contexto de mudanças derivadas das reformas educacionais? Estes questionamentos advindos da análise das resoluções nos levaram a realizar uma investigação complementar.

## A COORDENAÇÃO NO COTIDIANO DE ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO

Diante do contexto anteriormente apresentado e das questões que passaram a permear a pesquisa, nos aproximamos do trabalho cotidiano dos professores que exerciam a função de PC, com o intuito de

identificar os desdobramentos das resoluções na organização do trabalho e na gestão escolar. Para tal, realizamos uma investigação empírica, de base qualitativa, organizada em dois momentos distintos, mas intimamente relacionados.

Em um momento inicial, realizamos uma investigação com um grupo de 30 professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio<sup>10</sup> lotados em 22 escolas de nove municípios do interior paulista que pertenciam a três diferentes Diretorias Regionais de Ensino<sup>11</sup>. Os sujeitos participaram de sessões de entrevistas semiestruturadas, nas quais analisaram a situação da escola pública no contexto de reformas, avaliaram o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica e indicaram nomes de ocupantes da função que, sob a ótica docente, realizavam um trabalho bem sucedido. Na definição de trabalho bem sucedido eles apontaram que era, principalmente, aquele realizado pelos PC que conseguiam articular o trabalho pedagógico, apoiar as atividades docentes, acompanhar os professores iniciantes, atuar na formação continuada, aproximar escola e comunidade e organizar as práticas pedagógicas.

Com esse olhar, os professores indicaram PC que realizavam um trabalho considerado bem sucedido. Ao final da primeira etapa da pesquisa, foram selecionados três PC num grupo de 17 indicados que, num segundo momento, foram submetidos a sessões de entrevistas densas, atividades de observação e acompanhamento de práticas cotidianas. A seleção dos sujeitos teve como critérios o tempo de atuação na função e o tipo de escola em que trabalhavam, sendo que a escolha recaiu em PC que atuavam em escolas do Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que, pela característica da própria organização, vivenciavam maiores problemas, tais como rotatividade, itinerância, ausência de professores e fragilidade no trabalho coletivo. Com a concordância dos PC, passamos a acompanhar algumas atividades desenvolvidas cotidianamente nas escolas, como os atendimentos aos pais, alunos e professores, as visitas às salas de aula, os HTPC e as reuniões de pais. Também foram analisados registros de trabalho, como pautas de reuniões, atas de conselhos, diários de atividades, registros de desempenho dos alunos e as respectivas ações para melhorá-lo.

Os resultados da investigação foram fundamentais para reafirmar a importância dos professores como protagonistas do trabalho realizado pelas escolas. Os três PC desempenhavam a função em

instituições visivelmente impactadas pelas reformas educacionais. Eram instituições nas quais havia, entre outras coisas, extrema preocupação com as avaliações externas, com o pagamento do bônus e com os projetos formatados de cima para baixo. Percebemos, porém, que não havia uma submissão cega às determinações oficiais, que, ao chegar às escolas, eram analisadas e ponderadas e, dependendo das considerações coletivas, eram acatadas ou não. No entanto, não podemos afirmar que essas escolas eram locais de resistência explícita. No cotidiano eram desenvolvidas sutilmente estratégias de enfrentamento perante as regras e medidas oficiais, principalmente quando não apresentavam convergência com a proposta pedagógica da escola<sup>12</sup>.

Os sujeitos se mobilizavam, com o apoio do coletivo, e realizavam ações de reinterpretação das medidas oficiais, se envolvendo num processo contínuo de micro-regulações<sup>13</sup>. Os PC mobilizavam a escola por objetivos comuns e não reduziam o trabalho cotidiano à simples execução de atribuições legalmente determinadas. Notamos que eles tinham ascendência sobre a organização e gestão da escola, apresentando um trabalho notadamente marcado pela articulação do coletivo.

De maneira geral, a coordenação reivindicada historicamente para fazer a articulação pedagógica foi apropriada pelas reformas para gerenciar a implantação das medidas ditas inovadoras, conforme identificamos no estudo documental. Aos PC era solicitado oficialmente a tradução dos objetivos e as intenções das determinações gerencialistas e performáticas. Como afirmou um dos sujeitos investigados: *“eles te chamam na DE a toda hora, eles não querem saber se há atividades na escola para serem feitas, se há atividades programadas. Eles chamam é só para pedir a realização de projetos e mais projetos que a gente sabe que não dão em nada, mas tem que ir lá e dizer que vai fazer”* (P3). Mas, os PC investigados avaliavam e julgavam (mesmo com dificuldades) as prescrições oficiais, não atribuindo à coordenação um papel unicamente de submissão na implantação de projetos destituídos de relevância educacional.

No cotidiano, os PC investigados desenvolviam estratégias de enfrentamento que favoreciam minimamente o trabalho docente e a identidade da escola. Eles não atuavam como *“gerentes”* das reformas, mas, pelo comprometimento com a escola pública, protagonizavam um papel importante no sistema de regulações e operações das estratégias,

exercendo de fato a coordenação pedagógica (mesmo sem ter muita clareza da importância do trabalho realizado). Quando dos PC e das escolas era exigida a prestação de contas, a *performance*, havia uma mobilização conjunta, com o objetivo de proteger a instituição e o trabalho realizado. Ao se referir ao trabalho, por exemplo, um dos PC afirmou: “*Eu faço tudo no papel e nada acontece na prática. Vem um projeto, eu monto no papel, vem outro, eu faço a mesma coisa. Precisa mandar um relatório, eu mando, eu faço no papel tudo o que eles querem. Eles querem números, eu mostro. Ninguém nunca acompanha de fato o que fazemos e as condições que temos. É assim que sobrevivemos*” (P1). O relato evidenciou que no cotidiano eles criavam, muitas vezes, uma “escola clandestina”, apresentada oficialmente, que diferia em muito do trabalho no cotidiano.

Considerando os estudos de Barroso (2004 e 2006) acerca das regulações institucionais e situacionais, podemos afirmar que havia, nas três escolas investigadas, a presença de sistemas bastante eficientes de “micro-regulações”. Havia inegavelmente uma regulação institucional, normativa e de controle, exercida pelos detentores da autoridade legítima, que introduziam nas escolas regras, injunções e constrangimentos. Entretanto, a regulação institucional, que orientava o funcionamento do sistema, também provocava um reajustamento em nível local, ou seja, uma regulação situacional, ativa e autônoma. Esses reajustes eram provocados por diferentes interesses em jogo e que levavam à diversidade de ações e estratégias dos sujeitos locais, como apontado por Barroso (2004, p.21): “*num sistema social complexo (como é o sistema educativo) existe uma pluralidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação, em função da diversidade dos actores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias*”.

Nesse sistema de “micro-regulações”, os PC, juntamente com os demais sujeitos da escola, desenvolviam estratégias que, para Birgin (2000), são comportamentos para manter ou melhorar o trabalho escolar em diferentes cenários. Para a autora, as estratégias são desenvolvidas por meio de sujeitos e histórias concretas, que se entrecruzam no espaço escolar, juntamente com as regulações estatais. Visando manter o trabalho realizado (que apresentava resultados bastante favoráveis), as escolas se arriscavam perante o sistema educacional e buscavam estratégias que permitiam coerência com os desejos coletivos.

A análise das entrevistas e das observações realizadas nos permite afirmar que os PC investigados destacavam-se no cenário de mudanças por apresentarem características individuais diferenciadas – acumulavam larga experiência docente e participação em muitos e diferenciados cursos de formação –, mas, por outro lado, exerciam a função em escolas cujas condições de trabalho também eram bastante satisfatórias quando comparadas a outras da rede estadual. As três unidades escolares apresentavam baixa rotatividade e itinerância (fato raro nas escolas paulistas), presença de muitos professores experientes, corpo docente estável, equipe de gestão escolar coesa, com diretor efetivo trabalhando há vários anos na unidade, relações interpessoais favoráveis e presença marcante da comunidade nas decisões tomadas. Sem dúvida, condições importantes para o desenvolvimento profissional coletivo e para a construção de formas de enfrentamento dos problemas cotidianos.

A visão que os três PC tinham da escola e do trabalho docente, encarando os professores de forma compreensiva e concebendo-os como sujeitos, fazia toda diferença na forma como conduziam as atividades que lhes eram solicitadas. Eles atribuíam uma função educativa à coordenação, dando sentido e significado às práticas coletivas de trabalho. Eram, por sua vez, sujeitos respeitados pelos demais membros da gestão escolar, pelos professores, alunos e comunidade escolar mais ampla. O trabalho que realizavam não era fácil ou tranquilo: atuavam o tempo todo em escolas marcadas por contradições, que envolviam, por um lado, os princípios e normas performáticas e gerencialistas, sustentando a regulação externa, e, por outro, as necessidades coletivas assentadas nos sujeitos. Ao afirmarem que no trabalho cotidiano eles “*filtravam*”, “*escolhiam*”, “*pesavam*”, “*selecionavam*” o que deveria ou não ser feito, mostravam traços de um trabalho diferenciado que considerava as necessidades e finalidades da escola, para refutar os projetos impostos ou para implementá-los.

Os PC investigados apresentavam uma atuação assentada em um “*profissionalismo pré-reforma*”, que, de acordo com Ball (2005), baseava-se em relações de compromisso, diálogo interno com a comunidade e reflexão moral sobre o próprio trabalho. Para este autor, o “*profissional pré-reforma*” é capaz de agir sobre uma base de reflexão e indecisão, mas sempre coletivamente e visando a tomada de decisões adequadas para cada situação. Os PC não eram sujeitos facilmente manipulados ou pragmáticos

e o trabalho que realizavam nas escolas não se reduzia à obediência de regras externas e à submissão aos julgamentos fixos, que definiam os padrões de qualidade a serem atingidos. Eles desenvolviam diferentes lógicas de ação (Barroso et al, 2006), definidas como “*racionalidades próprias dos actores que orientam e dão sentido (subjectivo e objectivo) às suas escolhas e às suas práticas, no contexto de uma acção individual ou colectiva*” (p. 179), que permitiam assegurar a essência do trabalho docente, daí também o respeito dos sujeitos escolares e o distanciamento dos elementos das resoluções oficiais.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas educacionais paulistas se apropriaram de elementos há muito reivindicados pelos movimentos progressistas, caso da coordenação pedagógica e sua atuação na gestão escolar. Ao longo dos últimos anos, a coordenação, que deixou de ser pedagógica (do ponto de vista legal), passou a assumir amplas e distintas tarefas, impostas pela sucessão de resoluções da SEE/SP.

Se houve, por um lado, a tentativa de cooptação desta função de natureza pedagógica e democrática para a realização de um trabalho gerencial e performático, houve, por outro, o desenvolvimento de estratégias de resistência. Certo é que as escolas estavam impactadas pelas reformas e suas determinações, mas, elas se constituíam, também, em espaços centrais nas regulações das políticas públicas e, nas situações analisadas, os PC atuavam como sujeitos nas regulações situacionais.

Para além do cumprimento dos elementos apresentados pelas várias resoluções que se sucederam e que pretendiam transformá-los em gerentes das reformas, os sujeitos da pesquisa lutavam por uma escola pública democrática. Os resultados, embora de uma amostra pequena, mas qualitativa, trazem implicações diversas para novas pesquisas e para a elaboração de políticas públicas, que não podem desconsiderar a importância dos sujeitos escolares e o papel protagonista que eles desempenham nas regulações dos sistemas. É preciso levar em conta que “*as escolas deixam de ser (ou de parecer ser) lugares de aplicação de um projecto educativo único construído a partir do centro, para serem (ou parecerem ser) lugares de construção de projectos educativos mais ou menos autônomos*” (Barroso, 2006, p. 66).

Dentro desse contexto, se tornou também evidente a importância das condições de trabalho favoráveis - baixa rotatividade e itinerância, corpo docente estável, equipe de gestão escolar coesa e aberta à participação, forte articulação do trabalho coletivo – nas escolas de Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio, principalmente considerando que nestes níveis é que estão os resultados mais gritantes das avaliações de desempenho. Temos clareza da relação entre as condições das três escolas e o trabalho diferenciado que nelas se realizava, diferindo muito da situação da imensa maioria das unidades escolares que tem atuação fragilizada da coordenação e condições pouco favoráveis ao desenvolvimento profissional docente. É necessário considerar também a necessidade de ter professores com boa formação não só pedagógica, mas também política, no trabalho de coordenação pedagógica. Professores estes que tenham condições de articular o coletivo, de organizar as atividades pedagógicas e desenvolver estratégias de resistência, para que a escola cumpra o seu papel de fato – o ensino das novas gerações -, o que, nas sucessivas reformas, está cada vez mais distante.

## NOTAS

- 1 Este artigo derivou de trabalho publicado, com algumas alterações, na 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), GT 05. Trata-se de resultado de pesquisa financiada pela FAPESP.
- 2 Ao abordar os conceitos de gerencialismo e performatividade, foram adotados como referência os estudos realizados por Ball (2005).
- 3 A partir da Escola de Cara Nova as reformas estabelecidas foram denominadas Escola do Acolhimento e São Paulo faz Escola.
- 4 Barroso (2006) afirma que uma característica das reformas educacionais do final do século XX foi o “hibridismo”. Para o autor, os reformadores relativizam as diferenças conceituais, mesmo quando elas estão baseadas em modelos bipolares, tais como centralização/descentralização, público/privado etc.
- 5 A função de PCP é anterior à *Escola de Cara Nova*, já que, desde a década de 1980, estava presente em algumas escolas da rede estadual. No entanto, a função era sempre vinculada a projetos mais pontuais, específicos, da SEE/SP, tais como o Ciclo Básico, Projeto Noturno, CEFAM e Escola Padrão, não atendendo a totalidade das escolas estaduais que não tinham na equipe gestora uma pessoa responsável exclusivamente pelo trabalho pedagógico.
- 6 Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.
- 7 Lembramos que o estado de São Paulo não tem eleição para diretores de escolas.
- 8 No estado de São Paulo a supervisão de ensino é um cargo lotado nas Diretorias Regionais de Ensino, responsável pelo acompanhamento das atividades pedagógicas em várias unidades escolares.

- 9 Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.
- 10 Optamos por escolas destes níveis por considerar que, nelas, as fragilidades para a realização do trabalho docente e para atuação do professor coordenador são mais marcantes.
- 11 Na estrutura organizacional da rede estadual paulista, as unidades escolares são subordinadas às Diretorias Regionais de Ensino.
- 12 As três escolas analisadas apresentavam projeto político-pedagógico consistente, elaborado e discutido coletivamente
- 13 Foi adotado, aqui, o conceito de micro-regulações de Barroso (2004 e 2006). Optou-se por utilizar a grafia adotada pelo autor.

## REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 35, p. 539-564, Set./Dez. 2005.
- BARROSO, J. Autonomia e gestão das escolas: que formação de professores? In: *Actas do Seminário A territorialização das políticas públicas educativas*, Minho, p. 1-7, 1998. Disponível em [http://www.cf.francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2\\_9.htm](http://www.cf.francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_9.htm) . Acesso em 12/04/2008.
- BARROSO, J. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, p. 19-28, jul. 2004.
- BARROSO, J. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, 2006, p. 41-70.
- BARROSO, J. ET AL. A regulação interna das escolas: lógicas e actores. In: BARROSO, J. (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, 2006, p. 163- 190.
- BIRGIN, A. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma argentina. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 111, p. 95-113, dez/2000.
- DUARTE, R. C. *O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas: análise das condições de trabalho e a construção do projeto político pedagógico*. 2007, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. Vol. 20, n. 44, p. 411-424, set/dez. 2009.

OLIVEIRA, D. A. ET AL. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. In: *Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, vol.11, p. 51-65, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Estatuto do Magistério*. São Paulo, SP, 1974.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Lei Complementar 201/78*. São Paulo, SP, 1979.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Estatuto do Magistério*. São Paulo, SP, 1986.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *A escola de cara nova*, SP, 1996.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n° 28/1996*. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. SP, 1996.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n° 76/1997*. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino. SP, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n° 35/2000*. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. SP, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n° 66/2006*. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino. SP, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE nº 88/2007*. Dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador. SP, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE nº 90/2007*. Dispõe sobre função gratificada de professor coordenador nas quatro séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em escolas da rede estadual de ensino. SP, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Uma nova agenda para a educação pública*. SP, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE nº 53/2010*. Altera dispositivos da Resolução SE nº 88/2007, e da Resolução SE nº 21/2010, que dispõem sobre a função gratificada de professor coordenador. SP, 1996.

---

● **MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES** é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara. Docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru. E-mail: mjsfer@fc.unesp.br.

*Recebido em junho de 2011.  
Aprovado em novembro de 2011.*

