A ANÁLISE DA FUNÇÃO DE PROFESSOR COORDENADOR NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS PAULISTAS: UMA NOVA FORMA DE CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE?

Maria José da Silva Fernandes – UNESP – silvia_mj@uol.com.br

As reformas educacionais no Estado de São Paulo

Os anos finais do século XX foram marcados pela implementação de grandes reformas educacionais que se apresentaram às escolas como "pacotes" formatados externamente. Com a utilização de uma matriz reformista influenciada pelos organismos internacionais, diversos países do mundo implementaram reformas baseadas em princípios gerencialistas e performáticos, símbolos da boa gestão neoliberal, que introduziram amplas mudanças na organização das escolas e no trabalho de seus sujeitos (Torres, 2000; Oliveira, 2006; Ball, 2005, Gentili et al, 2004; Tenti Fanfani, 2006).

No Estado de São Paulo, particularmente, a implementação das reformas pautadas por princípios gerencialistas e performáticos que ocorreu à revelia dos professores, se intensificou na segunda metade da década de 90, notadamente com a chamada "Escola de Cara Nova" (São Paulo, 1998). Com uma estratégia política de transformação técnico-estrutural, a Secretaria da Educação iniciou um amplo projeto de reforma educacional que impôs aos professores mudanças que incluíram desde aspectos pedagógicos e administrativos até a gestão dos recursos financeiros, atingindo todos os professores e alunos do ensino fundamental e médio.

Os elementos iniciais da reforma começaram a ser apresentados oficialmente em 1995 (Oliveira, 2003) e nos anos seguintes outros elementos complementares surgiram para consolidar uma reforma muito bem articulada do ponto de vista da implementação. De acordo com Ball (2005, p. 545), essa é uma característica do 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". Tal qual um tabuleiro de xadrez, as peças movidas serviram de apoio para movimentos futuros na educação paulista.

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

A reforma trouxe novas exigências às escolas que, a partir daquele momento, tiveram que fortalecer a relação com a comunidade através do estabelecimento de parcerias, da atuação de ONGs e dos "Amigos da Escola". Essas novas relações se articularam a outras medidas como a descentralização das verbas garantida com o repasse direto de recursos às APM[1]s, a elaboração do Plano de Gestão da Escola, o desenvolvimento de lideranças educacionais e, posteriormente, a implantação do bônus-mérito que veio atrelado a medidas quantitativas de avaliação das escolas e de seus professores.

Também faziam parte da reforma a implantação de projetos pedagógicos, as salas ambiente e a flexibilização do ensino médio que vieram acompanhados da figura do professor coordenador pedagógico[2] (PCP). Essa figura surgiu em 1996 no bojo da reforma educacional, e deveria ser, de acordo com os documentos oficiais, a responsável legal pelo trabalho de articulação das ações pedagógicas e didáticas realizadas nas

[1] APM – Associação de Pais e Mestres.
[2] A implantação da função foi regulamentada através da publicação da Resolução SE nº 28 de 4 de abril de 1996 que definiu a presença do PCP em todas as escolas públicas com mais de dez classes em funcionamento. A Resolução também apresentou os critérios para a escolha dos professores a ocuparem a função definindo que ela seria feita através de um processo que envolveria a realização de uma prova escrita eliminatória elaborada pelas Diretorias de Ensino, apresentação de uma proposta de trabalho individualizada para cada unidade escolar, eleição pelos pares e ratificação da escolha pelo Conselho de Escola.

escolas e pelo subsídio ao professor no desenvolvimento das ações docentes, além da atuação no fortalecimento da relação escola-comunidade e na melhoria do processo ensino-aprendizagem (São Paulo, 1996).

Contrariamente ao movimento de democratização das escolas que havia se iniciado nos anos 80, as reformas foram impostas em uma lógica *"top-down"*, em que as definições ficaram centradas nas esferas decisórias do governo e no trabalho de técnicos e especialistas em contraposição a participação docente (Feldfeber, 2007, p. 451). Na implementação das reformas, os professores foram apenas comunicados sobre as mudanças e o papel que deveriam desempenhar. Essa comunicação se deu a partir de uma série de publicações que ofereceram o embasamento teórico-prático das reformas e que foram conhecidas pelos professores através das Horas de Trabalho Pedagógico (HTP).

Os documentos da "Escola de Cara Nova" apresentavam uma retórica discursiva apurada, embora muitas vezes, paradoxal em função do "hibridismo[3]" (Barroso, 2006) da reforma que era capaz de defender em um mesmo texto a autonomia das escolas e a regulação das mesmas por meio das avaliações externas. O discurso reformista também procurava sensibilizar a comunidade em geral para a necessidade das novas mudanças, bem como ocorreram tentativas de convencimento de pais e professores para o fato de que as escolas deveriam ser organizadas por faixas etárias, que deveriam funcionar sob a forma de salas-ambientes, que os docentes deveriam ser "professores-reflexivos" e construtores do projeto pedagógico da escola, entre outras "propostas".

No pacote de reformas que chegou às escolas paulistas percebe-se claramente a apropriação de algumas bandeiras progressistas, tais como a democratização da gestão, a valorização da escola como lócus da formação, o reconhecimento do professor como sujeito, entre outras que na década de 80 compunham o pacote de reivindicações docentes. Para tanto, as reformas dos anos 90 utilizaram uma retórica chamativa e convincente que

[3] Barroso (2006, p. 53-56), afirma que uma característica das reformas educacionais do final do século é o efeito de hibridismo que elas apresentam. Para ele, os reformadores relativizam as diferenças conceituais, mesmo quando elas estão baseadas em modelos bipolares, tais como centralização/descentralização; público/privado.

transformaram essas bandeiras em instrumentos de defesa neoliberal, ocasionando uma distância entre o que Torres (2002) chama de *"reforma-documento"* e *"reforma-acontecimento"*. Ao mesmo tempo em que o discurso era apresentado e defendido pelo poder público, as reformas chegavam às escolas sem prévia consulta aos professores. Era o verdadeiro *"diálogo de surdos"* (Torres, 2002).

Aproximadamente sete anos depois, a "Escola de Cara Nova" já estava praticamente consolidada, embora as "metas de produtividade" não se apresentassem de forma satisfatória. Os resultados nas avaliações externas, principalmente no SARESP, apontavam que o rendimento dos alunos estava aquém do esperado, ao mesmo tempo em que, apoiados em resultados de pesquisas realizadas nas escolas paulistas, pesquisadores teciam críticas às reformas e aos impactos das mesmas no cotidiano (Dias-da-Silva, 2001; Dias-da-Silva e Lourencetti, 2002; Marin e Guarnieri, 2002; Falsarella, 2002; Guilherme, 2002; Oliveira, 2003; Martins, 2001).

Em 2002, ano de eleição para governadores, algumas propostas da "Escola de Cara Nova" começaram a ser diluídas em função da substituição da secretária estadual que havia sido responsável pelo "pacote" inicial. No entanto, podemos dizer que para o novo governo o "caminho" já estava pavimentado para novas medidas enquanto que às escolas faltava o "chão" perdido com as mudanças impostas verticalmente.

A partir deste momento, as novas medidas que chegaram às escolas não provocaram grandes impactos quando comparadas à "Escola de Cara Nova", mas elas foram tão eficientes quanto na desestruturação da cultura escolar e do ofício docente. A "Escola do Acolhimento", cujo carro chefe era um livro denominado "Pedagogia do Afeto", pregava a melhoria das relações inter-pessoais entre alunos e professores, o desenvolvimento da cidadania e o protagonismo juvenil. Entre as novas medidas implementadas pelo novo pacote se destacaram o Programa Escola da Família, Projeto Escola de Tempo Integral, Projeto Escola da Juventude, Ensino Médio em Rede, Programa de Formação de Professores Teia do Saber, além da aproximação da Secretaria com as Diretorias Regionais por meio de

"capacitações"[4] realizadas através de videoconferências (Duarte, 2007, p. 87-88).

Durante este período houve uma clara preocupação oficial com a exposição midiática das escolas, com os projetos a serem realizados pelos professores, normalmente pontuais, "empacotados" e desconectados das condições de trabalho e das necessidades locais, e com uma excessiva socialização refletida em uma pretensa proposta de "escola do acolhimento" em substituição à "escola do conhecimento".

Além disso, as novas medidas implementadas entre 2002 e 2006 intensificaram a presença dos elementos da gestão gerencialista e performática na rede pública estadual de ensino por meio do uso de avaliações de desempenho das escolas e dos professores. Expressões como bônus mérito, desempenho profissional e avaliação externa, passaram a fazer parte do cotidiano dos professores e a definir padrões de conduta e de trabalho dentro das escolas. A performatividade passou a pautar a definição de currículos, projetos e até a própria formação dos professores. Com isso, o "Estado Avaliador" (Santos, 2004; Correia e Matos, 2001) ou "Regulador" (Barroso, 2006) gradativamente foi ocupando o lugar do "Estado Educador". Para Ball (2005, p. 545), essas novas formas de avaliação das escolas podem ser denominadas de pedagogias invisíveis de gerenciamento que *"por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, 'ampliam' o que pode ser controlado na esfera administrativa"*.

As medidas gerencialistas e performáticas adotadas pelos governos paulistas contribuíram para alterar profundamente a realidade escolar no final do século XX e início do século XXI, ampliando a angústia e o descontentamento dos professores. Da "Escola de Cara Nova" e dos impactos iniciais no cotidiano das escolas, se passou mais de uma década. Neste período houve troca de governo, apesar da permanência de um

[4] Para Marin (1995, p. 17), o termo capacitação pode revelar-se de duas formas. A primeira está relacionada ao fato de tornar-se capaz, habilitar, e a segunda como maneira de convencimento e persuasão. Nas ações desenvolvidas pelas teleconferências realizadas neste período percebia-se claramente a intenção de persuadir e convencer os professores tornando-os adeptos das idéias defendidas pela Secretaria. Elas visavam a transmissão de pacotes que deveriam ser aceitos acriticamente pelos professores em nome da melhoria e da inovação. As teleconferências, modalidade nova naquele momento, não permitiam a análise e a crítica das reformas pelos professores.

mesmo partido no poder[5] e do predomínio do direcionamento neoliberal, e diferentes secretários passaram pela pasta da Educação, reafirmando a já conhecida descontinuidade dos projetos políticos[6]. A cada secretário uma mudança e, antes mesmo de serem discutidas as novas medidas, elas já são substituídas por outras, negligenciando-se continuamente a escola e seus sujeitos.

Em meados de 2007 uma nova secretária assumiu a pasta da Educação e desde então vem implementando uma série de medidas que compõem um novo momento das reformas educacionais no Estado. "São Paulo faz escola" é o novo "jargão" utilizado para as medidas centralizadoras que tem chegado até às escolas. Depois de um ano em que os indicadores avaliativos - ENEN, PISA e SARESP – publicizaram o fracasso do ensino público paulista e, portanto, do modelo que vem sendo adotado há mais de uma década, a reação do novo governador e sua secretária veio sob a forma de um pacote composto por 10 ações que prometeram ser a salvação da colheita.

A secretária está implementando no corrente ano mudanças como: implantação do projeto Ler e Escrever, reorganização da progressão continuada, alterações curriculares, ampliação do ensino fundamental para nove anos, aperfeiçoamento do sistema de avaliação e gestão dos resultados, aprimoramento da política de incentivo ao magistério e desenvolvimento de um plano de obras e investimentos. Para a implantação das ações foram estabelecidas cinco medidas que prevêem a "criação" da função de professor coordenador, concurso para supervisor de ensino, fortalecimento do papel do diretor da escola na liderança do processo de implantação do modelo de gestão, a criação de um grupo de trabalho para implantar o Ensino Fundamental de nove anos e a criação de uma comissão organizadora do Plano Estadual de Educação (São Paulo, 2008).

Com a mesma base de atuação dos secretários anteriores, as atuais reformas continuam a negligenciar a "voz" dos professores. A chamada "criação", como se fosse algo totalmente novo, da função de professor

[5] O PSDB administra o Estado de São Paulo desde 1994.
[6] Em alguns casos, como na "Pedagogia do Afeto", a descontinuidade é positiva...

coordenador, e as novas funções atribuídas aos diretores e supervisores deixam evidentes os novos propósitos reformistas. As novas medidas se aproximam da interpretação de Ball (2005) para quem as organizações educacionais reformadas ficam 'povoadas' de recursos humanos que precisam ser gerenciados por outras pessoas para que os resultados apresentados sob a forma de custo-benefício e metas de produtividade sejam atingidos. Novas relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação (Ball, 2005) chegam às escolas, cujos sujeitos ganham uma outra dimensão.

Considerando esse contexto educacional impactado pelas reformas educacionais, este artigo traz os resultados parciais de uma pesquisa em andamento e apresenta os resultados obtidos a partir da análise da legislação pertinente à função de professor coordenador. Nossa hipótese é que essa função pode ter sido agregada às reformas recentes para servir como uma alavanca para que as medidas propostas surtissem os efeitos esperados. Desta forma, a atuação do PC seria mais voltada para o controle e disseminação de propostas que para a articulação do trabalho coletivo nas escolas, papel histórico da coordenação pedagógica.

O professor coordenador nas reformas educacionais recentes: análise dos aspectos legais da função

A análise das resoluções correspondentes à função de professor coordenador no Estado de São Paulo (SE 28/1996; SE 76/1997; SE 35/2000; SE 66/2006 e SE 88/2007), nos permitiram estabelecer algumas comparações dos elementos legais apresentados pelos diferentes momentos das reformas – "Escola de Cara Nova", "Escola do Acolhimento", "São Paulo faz escola".

Uma primeira alteração legal se refere à denominação da função atribuída pelo poder central. No primeiro momento das reformas, a função era denominada *professor coordenador "pedagógico"* (PCP), mas ao longo dos anos, essa denominação sofreu uma alteração considerável, perdendo o professor o atributo de pedagógico. Duarte (2007, p. 75), em pesquisa

realizada sobre o trabalho do professor na função, chama a atenção para o fato de que a Resolução publicada em 07 de abril de 2000 altera a denominação da função: de *professor coordenador pedagógico* ele passa a ser apenas *professor coordenador*: *"Aparentemente inofensiva, mas se analisada tecnicamente nem tanto, esta mudança de nomenclatura pode colaborar para que o Professor Coordenador assuma outras funções que não as suas, e neste sentido contribuir gradativamente para a perda de sua identidade profissional e de seu espaço de atuação"*.

Por outro lado, a última Resolução afirma que a função de professor coordenador será compartilhada com a Direção e a Supervisão Escolar, o que a liga intimamente ao "sistema" e aos padrões gerencialistas, afastando-a da concepção progressista que via na carreira aberta um mecanismo de aproximação e de parceria com os professores.

Além da distinção de nomenclatura, outras alterações foram observadas nas condições legais referentes à função de coordenação pedagógica. Entre elas estão as justificativas para a existência da função que deixaram de ser centralizadas na articulação da construção do projeto político pedagógico (Escola de Cara Nova) para se constituir em pilares fundamentais da atual política de melhoria da qualidade do ensino (São Paulo faz escola). Da atuação no aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem (Cara Nova), os professores coordenadores passaram a ser os responsáveis pela otimização dos recursos e parcerias entre a escola e a comunidade (Escola do Acolhimento) e, ainda por assegurar a elevação dos níveis de desempenho escolar expressos nas avaliações externas e intervir na promoção do desenvolvimento dos professores com vistas à eficácia e melhoria do trabalho (São Paulo faz escola).

A preocupação da atual Resolução (SE 88/2007) com a atuação dos PCs vai ao encontro de nossa hipótese de que os ocupantes da função poderão ser os "gerentes" da reforma, os responsáveis por incutir nos professores uma cultura de envolvimento pessoal e de responsabilização por resultados julgados externamente (Ball, 2005). Os próprios termos utilizados, tais como desempenho e eficácia, demonstram o domínio do gerencialismo e da performatividade na atual política educacional.

Na apresentação dos requisitos para ocupação da função, a legislação analisada nos permite observar que inicialmente a função poderia ser ocupada por um professor com mínimo de três anos de experiência docente (Cara Nova), depois passou a ser exigido a certificação em Licenciatura Plena e experiência no magistério público estadual (mudança ocorrida ainda durante a Escola de Cara Nova) e agora, há a necessidade de que o professor seja efetivo na rede paulista ou que tenha uma jornada superior a dez horas/aulas na escola em que pretende atuar, além de ter licenciatura plena e experiência mínima de três anos na rede oficial paulista (São Paulo faz escola).

Uma alteração importante nesta última Resolução foi a inclusão da experiência docente no segmento em que o PC pretendia atuar. O desconhecimento das regras que compõem a cultura escolar em cada segmento de ensino é um dos fatores de fracasso do trabalho do PC nas escolas. Assim, ser PEB I[7] e atuar em uma escola de Ensino Médio pode acarretar em grandes dificuldades para o PC que desconhece desde as regras de organização curricular até as práticas cotidianas de itinerância e rotatividade dos professores.

Outro ponto importante a ser analisado se refere ao processo de escolha dos ocupantes da função. As alterações ocorridas nas últimas Resoluções em relação a esse item indicam que ocorreu uma destruição do símbolo da democratização das relações de trabalho no interior das escolas: a eleição dos professores coordenadores pelos pares. Na primeira Resolução (SE 28/1996), a escolha ficava centralizada nos professores que, a partir da apresentação de uma proposta de trabalho, escolhiam um outro docente para desempenhar a função. Definida a escolha pelos professores, o Conselho de Escolha apenas ratificava a decisão do grupo de docentes. A partir da Resolução 35 de 07/04/2000, a escolha passou a ser responsabilidade do Conselho de Escola, ou seja, dos representantes dos professores, alunos, pais e funcionários.

Em 2006, a Resolução ampliou a participação dos diretores na decisão, já que coube a eles definir os critérios de seleção dos ocupantes da

[7] PEB I – professor que atua nas séries iniciais do ensino fundamental.

função. A participação dos diretores neste processo retirou parte do "poder" que os professores tinham no interior das escolas. A centralização da escolha nas mãos dos professores sempre foi um aspecto louvado pela categoria, pois se constituía em um dos raros momentos em que a "voz" e a opinião docente eram consideradas.

A última Resolução é mais explicita em relação à redução do poder dos professores, já que ela retira totalmente os pares do processo de escolha do PC. A responsabilidade pela definição do candidato passa a ser perigosamente apenas do diretor e do supervisor da unidade escolar. A atuação do supervisor, historicamente distanciada das questões cotidianas das escolas, é apontada pelas novas reformas como uma das medidas necessárias para a implementação das ações programadas pela Secretaria de Educação. Tal fato amplia o controle sobre as escolas e "amarra" o PC ao poder externo, colocando-o como um elemento importante na gestão das reformas. O próprio texto legal aponta a função como um dos pilares estruturais das novas políticas educacionais a quem cabe acompanhar e zelar pela eficácia das novas medidas.

Visto desta forma, o trabalho do PC passa a ser regulado e controlado pelo diretor e pelo supervisor que, na concepção gerencialista, são os responsáveis pela implementação dos padrões de qualidade, já que eles são os "olhos visíveis" do sistema. Por sua vez, corre-se o risco de transformar o PC em um objeto de controle dos professores. Os professores coordenadores, os diretores e os supervisores, funções e cargos presentes na cadeia hierárquica das escolas têm recebido materiais prontos a serem aplicados aos professores, tais como o jornal da recuperação, as novas Diretrizes Curriculares e o Caderno do Gestor.

As atribuições da função de professor coordenador são apresentadas nas resoluções sob a forma de tarefas a serem realizadas no dia-a-dia das escolas. Elas se tornam mais detalhadas com a aprovação das últimas resoluções que direcionam mais o trabalho do PC para o cumprimento das determinações do sistema. Na primeira resolução (SE 28/1996), as atribuições eram genéricas, porém não eram poucas as tarefas solicitadas. Ao professor coordenador pedagógico cabia assessorar a direção da escola

na articulação das ações pedagógicas e didáticas e subsidiar o professor no desenvolvimento de seu trabalho. Na segunda resolução (SE 76/1997) não há nem mesmo um rol de atribuições para a função, subentendendo-se que elas permaneciam as mesmas citadas na resolução anterior.

Já as resoluções publicadas a partir do ano 2000 detalham as atribuições e as tornam mais próximas dos objetivos defendidos pela Secretaria de Educação. Assim, aos professores coordenadores passa a ser cobrado o acompanhamento dos projetos desenvolvidos pela escola, a orientação dos professores em relação aos referenciais teóricos defendidos pela SEE[8], o desenvolvimento e análise de referenciais de desempenho escolar e até mesmo a ampliação da articulação escola e comunidade.

As atribuições a serem cumpridas pelo PC no atual momento da reforma educacional estão apresentadas na resolução SE 88/2007 e esmiuçadas no Caderno do Gestor (São Paulo, 2008), verdadeiro "manual" neotecnicista que, numa atitude de negação da cultura escolar, aponta as pautas a serem seguidas nas reuniões com os professores e até mesmo os momentos de pausa para o café. É o verdadeiro cumpra-se!

As novas tarefas solicitadas aos professores coordenadores se dão justamente em um contexto em que as exigências com os aspectos formativos se reduzem. Ao PC não é exigida formação pedagógica e nem é oferecido oficialmente momentos de preparação para atuação na função. Assim, podemos dizer que o sistema exige a mobilização individual de saberes e habilidades pessoais para a atuação na função, o que, muitas vezes, pode reduzir-se a uma simples transmissão das determinações oficiais. Para Shiroma e Campos (2006, p. 227), as carreiras profissionais nos novos moldes de gestão transferem para os sujeitos a formação que, de maneira geral, é defendida como uma formação permanente ao longo da vida.

É importante notar também que, apesar da nomenclatura *"pedagógica"* ter sido suprimida da denominação da função, ela é solicitada nas atribuições que são estabelecidas. Vale questionar a que concepção pedagógica a SEE está se referindo. Seria apenas considerado pedagógico o

[8] Secretaria de Estado da Educação.

acompanhamento das ações desenvolvidas pela Secretaria em contraposição à autonomia das escolas e à profissionalização dos professores?

A avaliação do trabalho dos ocupantes da função de PC também passou por modificações legais ao longo das reformas educacionais recentes. Inicialmente, a avaliação era realizada pelos professores e visava a participação coletiva nos processos de tomada de decisões, um elemento progressista e importante na democratização das relações escolares. Mas, a avaliação também era um elemento importante para a busca do exercício satisfatório da função, principalmente se considerarmos o caráter transitório da função já que perante uma avaliação negativa, o PC deveria deixar a função e uma nova eleição deveria acontecer.

Todas as resoluções apontam a necessidade de avaliação anual do trabalho do professor responsável pela função. Entretanto, a avaliação que era responsabilidade do Conselho de Escola, passou a partir de 2006 a ter a participação do diretor, o que reduz a participação e decisão democrática do grupo de professores e dos demais segmentos da escola, além de favorecer a manipulação e o favorecimento pessoal.

Já a última resolução foi mais escancarada em relação ao controle da função. A avaliação passa a ser feita totalmente sem a participação dos representantes dos diferentes segmentos e se concentrará a partir de 2008 nas mãos dos diretores e supervisores que, em função do não cumprimento das atribuições legais e das determinações impostas pela atual reforma, poderão decidir pela saída do professor da função de coordenação. Neste caso, o Conselho de Escola e, consequentemente os sujeitos escolares, perdem totalmente o seu poder deliberativo. Na correlação de forças que se instala, as opiniões do diretor e do supervisor podem se sobrepor às necessidades da escola e dos professores, negando a tão sonhada participação nos processos decisórios e evidenciando mais uma vez a autonomia regulada trazida pelas reformas educacionais.

Outro item que analisamos na legislação se refere à bibliografia sugerida para o estudo daqueles que pretendiam participar da seleção para a função de professor coordenador. As primeiras resoluções (1996 e 1997)

traziam uma bibliografia formada basicamente por materiais institucionais oficiais, muitos deles publicados em anos anteriores à reforma, como foi o caso dos textos pertencentes à Série Idéias que começou a ser publicada em meados da década de 80 e a Série Argumentos do início dos anos 90. Os textos apresentados, muitos deles escritos por autores progressistas, versavam, principalmente, 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 novas formas de avaliação. A retórica da reforma também se fazia presente e era solicitada a leitura dos manuais da "Escola de Cara Nova", as Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo para o período de 1995 a 1998 e um material institucional publicado pela Fundação Carlos Chagas que trazia um artigo sobre repetência escolar de autoria da então secretária Rose Neubauer em parceria com Claúdia Davis.

A bibliografia era pertinente com o momento das reformas e as novas exigências feitas às escolas que deveriam, entre outras coisas, elaborar o Projeto Político Pedagógico, aprimorar o processo de recuperação da aprendizagem e "assimilar" a organização por ciclos de aprendizagem e a progressão continuada.

Nas demais resoluções que foram publicadas é perceptível uma aproximação maior com autores cujos posicionamentos se aproximavam das reformas neoliberais. Neste sentido, havia claramente uma valorização da Pedagogia das Competências e dos materiais oficiais que apresentavam os fundamentos das reformas, entre eles, a própria LDB, as Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, os Temas Transversais abordados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os manuais da Escola de Cara Nova, materiais específicos sobre as classes de aceleração e estudos avaliativos comparativos referentes aos anos iniciais da reforma educacional.

A última reforma intitulada "São Paulo faz escola" alterou o processo de seleção dos professores coordenadores e também a bibliografia apontada como básica para a realização da prova. Apresentando-se como a revolução da educação paulista, a atual reforma tem centrado esforços na questão

curricular e isso ficou evidente nos textos, artigos e documentos relacionados na bibliografia exigida àqueles que pretendiam participar da seleção para ocupação da função. Entre os documentos oficiais destacam-se os "manuais" da atual reforma: o Caderno do Gestor, as propostas e diretrizes curriculares e as orientações para as atividades a serem realizadas pelos professores. Entre os autores citados na bibliografia, o grande destaque ficou por conta de seis artigos de Guiomar Namo de Mello[9] e sete artigos de Lino de Macedo.

Entre os artigos há uma tendência generalizada para a defesa da Pedagogia das Competências, para o desenvolvimento de projetos e para novos modelos de gestão educacional, tudo em consonância com as exigências de uma sociedade influenciada pela ideologia neoliberal na qual há uma defesa da redução do papel do Estado em contraposição ao fortalecimento das políticas avaliativas e da regulamentação externa. A "Escola de Cara Nova" deu lugar à "Escola do Acolhimento" que, por sua vez, foi substituída pelo pacote "São Paulo faz escola". São novos rótulos e velhas políticas, pois o que vemos é o refinamento de propostas de cunho neoliberal que são sugeridas pelos órgãos internacionais e implantadas pelos novos secretários com a promessa de melhoria da qualidade do ensino.

A última reforma apontada pela Secretária de Educação na apresentação do Caderno do Gestor como *"um divisor de águas para a educação paulista"* dá ao professor coordenador um papel fundamental no controle da implementação das medidas governamentais afastando-o significativamente dos anseios do magistério e aproximando-o dos mecanismos de poder do sistema educacional.

Shiroma e Campos (2006), analisando o papel dos diretores catarinenses na administração gerencial, afirmam que eles assumem o papel de gerentes executivos na implementação das reformas. No caso do Estado de São Paulo, acreditamos que esse papel está relacionado ao Professor Coordenador. Enquanto os diretores se preocupam com os

[9] Zibas (2005, p. 1071) afirma que Mello sofreu uma pioneira mutação político-ideológica nas décadas finais do século XX, transformando-se em grande defensora da mudança do papel do Estado na educação.

aspectos burocráticos e com a captação de recursos, são os PCs que agora deverão promover a mudança na cultura escolar, uma mudança voltada para os elementos determinados externamente e necessariamente apolítica. A liderança que os PCs deverão exercer nas escolas é uma necessidade do modelo gerencialista que não quer lideranças políticas, mas sim competentes executores de tarefas.

A análise da legislação nos permite afirmar que está ocorrendo um aprimoramento das questões relativas ao controle do trabalho do professor em sala de aula. Este controle se expressa, entre outras coisas, pela aplicação de avaliações externas, pelo envio de projetos formatados sem a discussão docente, pelo planejamento centralizado e pela atuação do professor coordenador como disseminador das propostas oficiais. Tudo isso em um contexto escolar que não teve uma alteração nas condições de trabalho oferecidas aos professores (Dias-da-Silva e Fernandes, 2006).

As novas políticas colocam a função de professor coordenador, símbolo da democratização das relações de trabalho, em um beco sem saídas. Depois de alguns avanços, o que vemos é um retrocesso em relação ao fato do professor ser sujeito de seu próprio trabalho e das escolas serem locais de ações partilhadas coletivamente. Sujeito e ao mesmo tempo objeto de controle, a função adquire novas atribuições, afastando-se gradativamente dos ideais progressistas dos anos 80. Assim como as políticas neoliberais se apropriaram de outras bandeiras progressistas, tais como a autonomia e a gestão participativa, transformando-as em mecanismos de controle e regulação, talvez o mesmo esteja ocorrendo com a função de coordenação pedagógica que, de reivindicação docente para articulação coletiva pode estar se caracterizando como mecanismo de controle. No momento atual, com certeza, professores e reformadores não estão falando a mesma língua em relação a essa função e novamente se impõe a grande contradição entre a "cultura dos reformadores" e a "cultura da escola" (Viñao Frago, 2001).

Referências Bibliográficas:

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 35, p. 539-564, Set./Dez. 2005.

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.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: ASA, 2001, p. 191-214.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Projeto pedagógico e escola de periferia: sonho ou pesadelo. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24., 2001, Caxambu. **Reuniões Anuais**...Caxambu: ANPED, 2001. Trabalho disponível em: http://www.anped.org.br/inicio. Acesso em: 20 jun. 2007.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; LOURENCETTI. G. C. A 'voz' dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desenvolvimento ou impasse? In: SAMPAIO, M. M. F. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM, 2002. p. 21-43.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F; FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In: Seminário da Redestrado, VI, 2006. **Anais eletrônicos**... Rio de Janeiro, 2006. Trabalho disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/programação.htm. Acesso em: 20 jun. 2007.

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.

FALSARELLA, A. M. Políticas de capacitação e mudanças no cotidiano escolar. In: SAMPAIO, M. M. F. (Org.). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM, 2002. p. 69-94.

FELDFEBER, M. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 444-465, Mai/Ago 2007.

GENTILI, P et al. Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, p. 1251-1274, Set/Dez 2004.

GUILHERME, C. C. F. **A progressão continuada e a inteligência dos professores**. 2002, 143 f. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

MARIN, A. J.; GUARNIEIRI, M. R. Escola Fundamental, ações de inovação e desenvolvimento profissional de professoras: focalizando as "salas-ambiente". In: SAMPAIO, M. M. F. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM, 2002. p. 47-65.

MARTINS, A. M. A autonomia outorgada: uma avaliação da política educacional no Estado de São Paulo (1995-1999). In: **Ensaio**: avaliação políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 33, p. 415-442, Out/Dez 2001.

OLIVEIRA, D. A. El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (Comps.). **Políticas educativas y trabajo docente**: nuevas regulaciones, nuevos sujetos? Buenos Aires: Noveduc, 2006, p. 17-31.

OLIVEIRA, T. F. M. **Escola, cultura do ideal e do amoldamento**. São Paulo: Iglu, 2003. p.13-130.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, p. 1145-1158, Set/Dez 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus. São Paulo**, SP, 1997. p. 105-109.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **A escola de cara nova**, SP, 1998.

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. **Caderno do gest**or. SP, 2008.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión

participativa. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (Comps.). **Políticas educativas y trabajo docente**: nuevas regulaciones, nuevos sujetos? Buenos Aires: Noveduc, 2006, p. 221-237.

TENTI FANFANI, E. **El oficio de docente**: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2006.
TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

TORRES, R. M. Reformadores y docentes: el cambio atrapado entre dos logicas. In: **Educação na América Latina**. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002, p. 371-404.

VIÑAO FRAGO, A. Fracasan lãs reformas educativas? La respuesta de um historiador. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). **Educação no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-48.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Out. 2005.