A FUNÇÃO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ESTADO DE SÃO PAULO: ENTRE A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA E O CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE[1]

Maria José da Silva Fernandes
UNESP/Bauru-SP
mjsfer@fc.unesp.br

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objeto de estudo a função de coordenação pedagógica. São apresentadas e discutidas as alterações da referida função no contexto das políticas educacionais recentes e das diretrizes definidas pelo governo estadual paulista. Os resultados derivam da investigação bibliográfico-documental que teve como foco de análise as principais resoluções publicadas entre 1996-2010. A análise nos permite afirmar que a função de coordenação foi apropriada e modificada no âmbito das reformas educacionais, trazendo implicações para o trabalho docente e para a organização da escola, já que, do ponto de vista legal, foi secundarizada a tarefa de articulação pedagógica em detrimento do gerenciamento, disseminação e controle das medidas oficiais.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; reformas educacionais;.

As reformas educacionais paulistas e a coordenação pedagógica

As políticas educacionais definidas sob a influência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, provocaram profundas alterações no trabalho docente e na organização escolar, notadamente por desconsiderarem a trajetória de luta e as condições objetivas de trabalho dos professores. Este foi o caso da rede pública de ensino do estado de São Paulo - a maior do Brasil – que vivenciou, a partir da segunda metade da década de 1990, a sucessiva implantação de medidas educacionais de natureza performática e gerencialista.

A performatividade, conceito-chave no contexto neoliberal, "é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e

[1] Este artigo deriva de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

demonstrações como meio de controle, atrito e mudança*"* (Ball, 2005, p. 543) ao passo que o gerencialismo é um mecanismo de reconstrução do setor público que, a partir das reformas, conheceu novas relações de poder e direcionamento das políticas sociais. Associado à performatividade, o gerencialismo *"*desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos*"* (Ball, 2005, p. 544).

A presença do gerencialismo e da performatividade nas recentes medidas educacionais paulistas foi identificada em pesquisas realizadas por Fernandes (2008), Rodrigues (2011), Barbosa (2011), Cação e Mendonça (2011) que analisaram as implicações dos elementos de natureza empresarial nos aspectos curriculares, organizacionais e de estruturação da carreira e dos salários docentes. De acordo com Ball (2002), medidas de natureza performática e gerencial alteram a relação dos docentes com o próprio trabalho escolar, já que "reformam" os profissionais do setor público via introdução de elementos de controle e regulação.

As alterações advindas das reformas educacionais não foram rápidas e tampouco desarticuladas. Com um mesmo partido há quase duas décadas no poder, as medidas implantadas e implementadas compõem um amplo projeto de reestruturação administrativa baseado na reforma do Estado – o denominado "Choque de Gestão". Ball (2005) argumenta que esta é uma característica das reformas recentes que, em vez de se basearem numa "mudança de uma vez por todas", apresentam "mudanças incrementais maiores e menores, mudanças essas em grande número" (p. 545).

Ao analisar as reformas no período de 1996 a 2010, notamos que as primeiras e profundas alterações chegaram às unidades escolares via *"Escola de Cara Nova*" (São Paulo, 1996a), projeto que incluiu, em um amplo espectro, alterações que envolveram desde os aspectos pedagógicos e organizacionais até a gestão dos recursos financeiros pelos agentes escolares. A partir deste projeto, medidas complementares chegaram às escolas, estendendo-se estas até a primeira década do atual século e consolidando um conjunto de ações articuladas do ponto de vista do planejamento.

No conjunto de mudanças vivenciadas pelas escolas paulistas a partir da "*Escola de Cara Nova*" escolhemos como foco de análise a função de professor coordenador pedagógico (PCP). A referida função passou por um processo de expansão a partir da Resolução 28/96 que garantiu sua presença nas unidades escolares com mais de dez

classes em funcionamento, garantindo um direito legal que embora previsto no artigo nº 21 da Lei 444/85 (São Paulo, 1985) não beneficiava todas as escolas. Nesse sentido, a expansão da função no âmbito de uma reforma educacional gerencial atendeu, contraditoriamente, uma necessidade docente já que os professores reivindicavam há vários anos a coordenação pedagógica nas escolas, como discutido nos estudos realizados por Teixeira (1988) e Fernandes (2008). Em documento elaborado pela APEOESP[2] (São Paulo, 1996b), a função foi, por um lado, destacada como conquista indiscutível da categoria docente, e, por outro, apontada como fonte de preocupação, já que as condições de trabalho e a ausência da participação docente nos processos reformistas poderiam dificultar a efetiva atuação do PCP na articulação das ações pedagógicas e didáticas realizadas nas escolas e no subsídio ao professor no desenvolvimento das ações docentes, além da atuação no fortalecimento da relação escola-comunidade e melhoria do processo ensino-aprendizagem (São Paulo, 1996c).

Escolhidos inicialmente pelos pares, os PCPs passaram a compor a equipe gestora das escolas, ampliando as experiências pontuais e positivas ocorridas com a coordenação pedagógica em projetos pontuais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), como foi o caso das Escolas Experimentais, dos Ginásios Vocacionais e das Escolas de Aplicação nas décadas de 50 e 60; do Ciclo Básico, Projeto Noturno e CEFAM[3] na década de 80 e da Escola Padrão na década de 90. Em todas estas experiências, a coordenação pedagógica apresentou-se como função que contribuiu para a realização de práticas de trabalho inovadoras, aspecto discutido por Fusari (1997), Tamberlini (2001) e Oliveira (2003a).

No contexto das reformas recentes, a coordenação pedagógica passou a desempenhar também outros papeis, como a atuação na articulação entre as políticas educacionais mais amplas e a micropolítica escolar. As publicações oficiais compostas inicialmente pelos livretos da "*Escola de Cara Nova*" (São Paulo, 1996), por exemplo, passaram a ser discutidos pelos PCPs nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), momento estabelecido a partir das reformas e que foi propício para a penetração do novo modelo administrativo no cotidiano escolar. Desta forma, a função de coordenação pedagógica, associada a outras medidas reformistas, passou a ter participação importante na disseminação das políticas oficiais.

[2] Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.
[3] Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

A partir da "*Escola de Cara Nova*", a rede de ensino paulista vivenciou dois outros amplos projetos governamentais: "*Escola do Acolhimento*" e "*São Paulo faz Escola*" que, de maneira geral, complementaram e intensificaram a gestão gerencial e performática. A política de avaliação externa do desempenho escolar iniciada na "*Escola de Cara Nova*", por exemplo, foi aprimorada no âmbito das novas reformas e passou a definir padrões de conduta e de trabalho no cotidiano escolar, tornando-se foco de atenção dos PCPs. Partindo dos estudos de Ball (2002) podemos dizer que a competição, a eficiência e a produtividade introduzidas na rede estadual levaram a novas formas de disciplina e a novos sistemas éticos nas escolas, favorecendo o controle docente e o enquadramento ao novo modelo administrativo.

No âmbito destas reformas alguns elementos e mecanismos desapareceram, tais como as salas ambientes e as recuperações de férias. Em outros casos, houve a permanência das medidas reformistas, mas com alterações significativas na constituição e objetivos iniciais. Podemos afirmar que este foi o caso da coordenação pedagógica, medida que permaneceu ao longo dos últimos anos, mas que, não por acaso, passou por sensíveis mudanças do ponto de vista legal que alteraram tanto as atividades realizadas nas escolas como a natureza da função, aprimorando a dimensão empresarial do trabalho docente.

As alterações legais na função de coordenação pedagógica no âmbito das reformas educacionais

Com o objetivo de analisar as mudanças legais que afetaram a função de PCP e as implicações das mesmas para a organização escolar e o trabalho docente, selecionamos as principais Resoluções publicadas entre 1996 e 2010 – *28/1996, 76/1997, 35/2000, 66/2006, 88/2007, 90/2007 e 53/2010* – e, a partir das mesmas, estabelecemos algumas categorias que foram analisadas à luz da literatura: denominação da função e suas atribuições legais; justificativas para a existência da função; requisitos necessários para os ocupantes da função; processo de seleção dos professores coordenadores pedagógicos, avaliação do trabalho realizado na função e bibliografia básica solicitada nos processos seletivos periódicos organizados pela SEE/SP.

Um primeiro aspecto a ser apontado em relação à função foi a alteração em sua denominação. Inicialmente, o docente era designado para o exercício da função de

professor coordenador pedagógico – **PCP**[4] - que, a partir da Resolução 35/2000, passou a ser denominado apenas ***professor coordenador*** **– PC**. Consideramos que a supressão do termo ***pedagógico*** não foi uma alteração pequena e insignificante, pois foi excluído o elemento central de identidade da função, aspecto importante para a profissionalização e reconhecimento do trabalho nas escolas.

Estudos realizados por Dias-da-Silva e Lourencetti (2002), Clementi (2001), Mate (1998), Christov (2001) e Fernandes (2008) já apontavam, a partir de resultados de pesquisas empíricas realizadas direta ou indiretamente com PCPs, que os ocupantes da função apresentavam identidade frágil e espaço de atuação pouco definido, carecendo no cotidiano de um território específico de trabalho. Sem o pedagógico como importante referência de atuação, a função passou a ser identificada, em muitos casos, como aquela que coordenava qualquer tarefa no interior das escolas (Fernandes, 2009), desviando o foco principal do trabalho para as inúmeras urgências cotidianas, principalmente por serem as escolas marcadas pela sobrecarga de tarefas (Oliveira, 2003b). No cotidiano, a função se perdeu em meio ao emaranhado de demandas e, com um trabalho repleto de atividades difusas e emergenciais, os PCPs passaram a realizar fragilmente as tarefas essenciais de articulação pedagógica, formação e apoio docente (Fernandes, 2009).

Sem o reconhecimento legal de sua natureza ***pedagógica***, ampliou-se o risco do desvio de função e de realização de variadas tarefas que não correspondiam ao devido campo de atuação do coordenador. Estudos realizados por Mate (1998), Clementi (2001), Christov (2001), Guilherme (2002), Duarte (2008) e Fernandes (2009) apontaram que os professores ocupantes da função realizavam um trabalho marcado por dificuldades, muitas delas relacionadas, por um lado, ao não reconhecimento de sua importância e, por outro, pela ausência de conhecimento por parte dos professores das atribuições legais da coordenação. Entre as dificuldades cotidianas apontadas pelos estudos citados se destacaram a realização de tarefas burocráticas, a disseminação de projetos e propostas oficiais e o cumprimento de múltiplas atividades destinadas a outros sujeitos escolares. Nas pesquisas apareceram várias referências ao trabalho do PCP como “apagador de incêndios” e “faz tudo” no ambiente escolar.

[4] Pela importância do termo pedagógico na constituição da função, utilizaremos ao longo do texto a denominação PCP, mesmo após as alterações legais.

Alterações significativas também foram observadas nos objetivos e justificativas para a existência da função que inicialmente se apoiava na realização de ações voltadas para a articulação do trabalho coletivo e construção do projeto político pedagógico (Resolução 28/1996), aproximando-se do ideário progressista que defendia a atuação do PCP no fortalecimento da gestão democrática. Como apontado por Russo (2012), a coordenação é uma prática específica no âmbito da gestão escolar em contraposição ao modelo burocrático e autoritário de administração. Posteriormente, a coordenação passou a ser apresentada como um dos "pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade do ensino" (Resolução 88/2007) e os PCPs passaram a ser identificados como "gestores implementadores das políticas oficiais" (Resolução 53/2010). Guilherme (2002) antes mesmo da publicação das Resoluções mais recentes já havia apontado que os PCPs eram cobrados por ações relacionadas à veiculação, imposição e defesa de projetos da SEE/SP, ou seja, agiam como transmissores de propostas oficiais.

Da ação articuladora e do papel central ocupado no aprimoramento do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares (Resoluções 28/1996 e 76/1997), os PCPs passaram a cuidar também da otimização dos recursos e das parcerias escola-comunidade (Resolução 35/2000). Em 2007, com a publicação das Resoluções 88 e 90, os PCPs foram responsabilizados pela elevação dos níveis de desempenho escolar expressos nos resultados das avaliações externas, bem como pelo monitoramento das avaliações e pelas ações de intervenção na prática docente, buscando promover o desenvolvimento das escolas com vistas à eficácia e melhoria do trabalho. Estas novas exigências que apareceram mescladas ao discurso da autonomia e da capacidade da escola de buscar soluções para seus problemas, podem ser interpretadas a partir dos estudos de Ball (2002, p. 9) sobre as tecnologias políticas presentes na performatividade, já que, para o autor, o espírito de iniciativa e capacidade dos gestores são altamente valorizadas, ao passo que a vigilância e auto-monitorização são implementadas para a obtenção de melhores rendimentos nas escolas.

A análise das justificativas legais apontou a ampliação considerável da responsabilização dos PCPs em relação ao desempenho escolar, indicando mais claramente para a atuação dos mesmos como "gerentes" das reformas educacionais. Num cenário de secundarização dos aspectos pedagógicos (Cação e Mendonça, 2011), o trabalho passou a ter um foco menor no desenvolvimento da autonomia escolar e maior

no monitoramento do trabalho docente, nas intervenções nas práticas pedagógicas e na transmissão, implementação e acompanhamento das políticas estaduais. Em estudo que analisou o programa "*São Paulo faz Escola*", Rodrigues (2011, p. 148) identificou o papel de monitoramento direto ou indireto dos PCPs junto aos professores dos anos iniciais. Para o autor, tal atuação cerceou a autonomia, pois os HTPCs deixaram de ser utilizados para estudos, discussões e trocas de experiências e se constituíram em espaços de orientações unilaterais dos projetos desenvolvidos pela SEE/SP, levando a impositividade ao trabalho docente.

As novas atribuições que foram destinadas aos PCPs e que serviram para justificar legalmente a função no âmbito das reformas educacionais foram bem distintas das atividades desejadas pelos professores e seus movimentos organizados, já que estes reivindicaram a presença de um parceiro e articulador pedagógico na escola, como havia ocorrido nas experiências inovadoras e progressistas com a coordenação. De acordo com documentos do próprio sindicato (São Paulo, 1996c) e de resultados dos estudos de Teixeira (1988), o final dos anos 70 e início dos anos 80 foi marcado por reivindicações de um profissional que, no interior da escola, fortalecesse o trabalho coletivo e favorecesse as reflexões sobre as práticas pedagógicas. Neste sentido, identificamos nas Resoluções um distanciamento entre o desejado e o realizado, principalmente no que se referiu às duas últimas resoluções – 88/2007 e 53/2010 – as quais apontaram claramente para a atuação da função dentro de uma cultura de envolvimento pessoal e de preocupação com a eficácia e a eficiência das escolas nas avaliações externas.

Além disso, a pesquisa de Rodrigues (2011) apontou aspectos relacionados ao controle do trabalho e às intervenções nas práticas docentes. No cotidiano, tornaram-se comuns as entradas nas salas de aula para verificação e adequação da metodologia e dos conteúdos trabalhados à proposta pedagógica do Estado, o preenchimento de cadernos de bordo com registros de acompanhamento docente e as avaliações das ações cotidianas, ou seja, uma atuação voltada mais para a inspeção e supervisão no sentido clássico da administração do que de parceria e apoio pedagógico.

Alterações legais significativas foram observadas também no processo de seleção dos ocupantes da função. Conforme a Resolução 28/1996, a escolha dos PCPs era feita pelo grupo de professores e ratificada pelo Conselho mediante avaliação de

propostas de trabalho e adequação das mesmas às necessidades específicas de cada escola. Tal forma de escolha se manteve até a publicação da Resolução 35/2000 que alterou as regras para seleção dos professores coordenadores (a partir daí com esta denominação), passando esta a ser responsabilidade apenas dos membros do Conselho de Escola. Apesar da alteração, consideramos democrática esta forma de escolha, uma vez que os diferentes segmentos escolares eram representados nos Conselhos.

Em 2006, com a Resolução 66 ampliou-se a participação dos diretores na escolha dos PCPs e estes passaram a atuar na definição dos critérios de seleção dos ocupantes da função. Este foi o primeiro agravo à relação democrática que estava se estabelecendo e se fortalecendo nas escolas, já que reduziu a participação docente no processo de tomada de decisão e de discussão do projeto de escola, comprometendo a articulação do trabalho coletivo e a co-responsabilidade docente na composição da equipe gestora. Além disso, consideramos que, em muitas escolas, há disputas de poder e território de atuação entre o diretor, detentor de um cargo e de uma autoridade legalmente determinada, e o PCP, função marcada pela autoridade conquistada e partilhada com os docentes (Clementi, 2001; Mate, 1988; Dias-da-Silva e Lourencetti, 2002; Fernandes, 2009).

As resoluções posteriores - 88/2007, 90/2007 e 53/2010 - foram ainda mais explícitas na alteração dos critérios de escolha e designação dos PCPs, delegando a responsabilidade pela definição dos ocupantes da função aos diretores e supervisores de ensino[5]. A atuação mais incisiva do supervisor, cargo conhecido historicamente no estado de São Paulo pelo distanciamento físico e pedagógico em relação às questões cotidianas das escolas, foi apontada pelas reformas como medida necessária para a implementação e acompanhamento das ações oficiais programadas (São Paulo, 2007a). Conjuntamente, de acordo, com os documentos oficiais, supervisores, diretores e PCPs deveriam ser os responsáveis pelo monitoramento e gestão local das reformas.

As alterações no processo de escolha dos PCPs foram significativas no sentido de apontar os rumos das políticas educacionais na rede estadual paulista, indicando o distanciamento dos órgãos centrais e dos gestores escolares das necessidades docentes.

[5] No estado de São Paulo a supervisão é um cargo lotado nas Diretorias Regionais de Ensino e os supervisores são responsáveis pelo acompanhamento das atividades pedagógicas em várias unidades escolares.

Do ponto de vista da gestão tal fato foi muito grave, já que a participação docente na escolha dos PCPs foi um embrião da democratização das relações de trabalho no interior das escolas, o que favorecia o aprimoramento do sentimento de coletividade e a partilha de poderes numa instituição tradicionalmente hierárquica. As alterações ampliaram o controle externo sobre os docentes, concentrando poderes nas mãos daqueles que, no trabalho cotidiano, manifestavam, muitas vezes, traços e ranços da administração escolar burocrática e centralizadora.

As três últimas resoluções - 88/2007, 90/2007 e 53/2010 - apontaram os PCPs como responsáveis por acompanhar, monitorar e zelar pela eficácia das novas medidas implementadas. Desta forma, podemos dizer que o trabalho docente passou a ser regulado e controlado pelos diretores, supervisores e PCPs sendo que estes, na perspectiva gerencial e performática, foram apontados como "responsáveis pela melhoria dos padrões de qualidade apresentados pelas escolas" (São Paulo, 2007a). Dada a proximidade cotidiana em relação ao trabalho docente, os PCPs passaram a ser, teoricamente, os "olhos visíveis" do sistema educacional, facilitando "o papel de monitoramento do Estado, que governa à distância - governando sem governo" e que utilizam "a base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatórios, a publicação periódica dos resultados, as inspeções e análise dos pares" (Ball, 2005, p. 548) como mecanismos de controle.

Num claro movimento de ampliação do controle e monitoramento, as reformas se apropriaram da função de PCP, reduzindo as possibilidades de autonomia das escolas e atuação ativa dos professores. As HTPCs, por exemplo, espaços de atuação privilegiada dos coordenadores, passaram a ser organizadas em torno de materiais elaborados pela SEE/SP, caso do "Caderno do Gestor" (São Paulo, 2007a) que, partir de 2007, se tornou base para as reuniões docentes coletivas. Este material institucional, espécie de manual oficial de trabalho, apresentava desde as temáticas que deveriam ser abordadas nas escolas até a definição do tempo destinado às atividades. O Caderno do Gestor, integrante dos documentos que compunham a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (São Paulo, 2007b) desconsiderou tanto a importância do exercício da autonomia docente no planejamento das ações pedagógicas como as necessidades específicas de cada unidade escolar, identificando o PCP como "líder e animador da implementação dessa proposta curricular nas escolas" (São Paulo, 2007b).

As atribuições legais da função de PCP também sofreram alterações nas diferentes Resoluções. Inicialmente genéricas, as tarefas foram se tornando mais detalhadas e direcionadas para o cumprimento das determinações oficiais e controle do trabalho docente. A análise realizada nos permitiu afirmar que, nas Resoluções de 1996 e 1997, as atribuições eram difusas e pouco detalhadas, porém abordavam tarefas complexas do ponto de vista do trabalho pedagógico, já que os PCPs deveriam assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas e didáticas; subsidiar o professor no desenvolvimento de seu trabalho e em sua formação e, favorecer e organizar os momentos de reflexão coletiva.

A partir do ano 2000, as atribuições se tornaram mais detalhadas e os PCPs a serem cobrados pelo acompanhamento dos projetos desenvolvidos pelas escolas - normalmente definidos verticalmente e realizados sob condições de trabalho adversas (Sampaio e Marin, 2004) - pela orientação dos professores em relação aos referenciais teóricos defendidos pela SEE/SP, pelo desenvolvimento e análise dos referenciais de desempenho escolar e pela ampliação da articulação escola e comunidade. Estas atribuições podem ser interpretadas a partir de Ball (2005, p. 545) quando este afirma que o trabalho do gerente frente às escolas envolve "incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos na responsabilidade pelo bem da organização".

A avaliação do trabalho realizado pelos PCPs foi outro aspecto analisado. Nas Resoluções 28/1996, 76/1997 e 35/2000, a avaliação anual do trabalho era responsabilidade dos docentes que atuavam nas escolas e de seus respectivos Conselhos, constituindo-se este um importante momento de troca e de reflexão sobre o trabalho docente e o Projeto Pedagógico da escola (Duarte, 2008). A partir de 2006, a avaliação passou a ter presença incisiva do diretor, reduzindo a participação do grupo de professores e dos demais segmentos da escola. Já as Resoluções pós-2007 explicitaram mais claramente o controle em relação à função. Sem possibilidade de participação dos professores e dos Conselhos de Escola, a avaliação se concentrou nas mãos dos diretores e supervisores que passaram a ser responsáveis por "julgar" os PCPs a partir do cumprimento das atribuições legais que, como já discutido, se tornaram menos pedagógicas e mais gerenciais. Na correlação de forças, o julgamento dos diretores e supervisores se sobrepôs às necessidades das escolas e negou a participação docente nos

processos decisórios, evidenciando uma autonomia decretada e falaciosa que se contrapôs à autonomia enquanto processo de construção social (Barroso, 1998).

Também destacamos as alterações na bibliografia indicada para os processos seletivos. As Resoluções 28/96 e 76/97, embora divulgadas no auge da "*Escola de Cara Nova*", apresentaram uma bibliografia composta por materiais e textos institucionais publicados em anos anteriores às reformas e decorrentes do processo de democratização das escolas públicas paulistas. Entre as temáticas, destacaram-se a construção do projeto político pedagógico, o trabalho coletivo, a formação continuada e o planejamento de ensino, além de discussões sobre questões curriculares, organização do trabalho docente e avaliação escolar, aspectos importantes no contexto de implantação dos ciclos de aprendizagem e de estabelecimento das HTPCs nas escolas.

A bibliografia apresentada na Resolução 35/2000 incluiu leis e documentos oficiais, entre eles, a LDB/1996, as Propostas Curriculares paulistas, os PCNs, os manuais da *Escola de Cara Nova* e materiais específicos sobre as classes de aceleração, projeto de adequação do fluxo adotado naquele momento pela SEE. Além dos documentos institucionais, a bibliografia apresentou autores e ideias que se aproximaram das orientações gerais dos organismos internacionais aos países em desenvolvimento, como Cesar Coll e Philippe Perrenoud. A bibliografia manifestou uma explícita preocupação com a progressão continuada e as novas tendências avaliativas, bem como a pedagogia das competências e a educação para a empregabilidade e equidade social.

A Resolução 88/2007 publicada no ínterim do programa "*São Paulo faz escola*" - apresentado como a "revolução" da educação pública paulista (São Paulo, 2007b) - centrou esforços na questão curricular. Entre os documentos oficiais destacaram-se o Caderno do Gestor e a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, sendo que esta seguiu uma ordem diversa da vivenciada nos anos 80 quando os professores da rede e as universidades, em parceria, elaboraram o currículo. Definido verticalmente pela SEE/SP, a recente Proposta faz parte do modelo político burocrático e centralizador (Cação e Mendonça, 2011). Além dos documentos institucionais, foram referenciados autores que, em consonância com as exigências do gerencialismo e da performatividade, defendiam a pedagogia das competências, o desenvolvimento de projetos de ensino e os modelos flexíveis de administração educacional.

De maneira geral, as alterações legais na função de PCP no período de 1996-2010 foram parte de uma política educacional mais ampla. Assumida em novos contextos, a função desprendeu-se de seus objetivos iniciais. Em todas as categorias analisadas, identificou-se um movimento no sentido de torná-la menos articuladora e mais gerencialista, atuando numa perspectiva tradicional entre o governo central e as necessidades locais.

Considerações Finais

As medidas que surgiram a partir da "*Escola de Cara Nova*", reduziram as possibilidades de participação coletiva nas escolas, sendo que estas se fragilizaram como *lócus* privilegiado de construção da autonomia. Neste contexto, observamos que a função de PCP se vinculou à administração gerencialista e performática que, desde meados dos anos 90, caracteriza as políticas educacionais paulistas. Ao assumir novas tarefas, a função de PCP foi posta frente a uma grande contradição e seu papel articulador foi substituído por "pressões sobre os indivíduos, formalizadas pelas apreciações/avaliações (...) contribuindo para a performatividade do grupo" (Ball, 2002, p. 11). A função eminentemente pedagógica foi apropriada com outros objetivos e intenções. Ela voltou-se para o controle e monitoramento docente e assumiu múltiplas tarefas que alteraram sua natureza e identidade.

Vinculadas à realização de tarefas atreladas aos propósitos oficiais, ocorreu um distanciamento entre o que os professores esperavam da função e o que ela passou a realizar. A análise das Resoluções apontou para o aprimoramento das questões relativas ao controle do trabalho docente, que passou a ser realizado por modos ora visíveis e ora sutis de regulação. Desta forma, as medidas oficiais "reformaram" a função e alteraram o significado do trabalho realizado, mexendo com os aspectos subjetivos e objetivos da coordenação pedagógica.

Do ponto de vista legal a apropriação da função de coordenação pedagógica pelas reformas educacionais paulistas é bem clara. Por outro lado, também é fundamental registrar que, se há, por um lado, a tentativa de cooptação da função de natureza pedagógica e democrática para a realização de um trabalho gerencial e performático, há, por outro, estratégias de resistência manifestadas pelas escolas, já que nestas os docentes interpretam e reinterpretam as determinações oficiais, estabelecendo

cotidianamente a micropolítica escolar. Neste sentido, o trabalho do PCP bem como sua atuação cotidiana e sua intersecção com as medidas oficiais é um amplo campo para as pesquisas educacionais.

Referências

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, vol. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

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

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros:** implicações para o trabalho docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

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 . Acesso em 12/04/2008.

CAÇÃO, M. I.; MENDONÇA, S. G. L. "São Paulo faz escola?": contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas**: da escola básica à universidade. Campinas: Papirus, 2011.

CHRISTOV, L. H. S. **Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con) ciências na escola**. 2001, 162 f. Tese (doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 53-66.

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.

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. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)**. 2008, 282 f. Tese (doutorado 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.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores**. 1997, 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

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.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 17-20.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.**) Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003b, p 13-35.

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

RODRIGUES, J. D. Z. **Implicações do projeto "São Paulo Faz Escola" no trabalho de professores do Ciclo I do Ensino Fundamental**. 2010. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

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

SAMPAIO, M. M.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, p. 1203-1226, Set/Dez 2004.

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

SÃO PAULO. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **Caderno de Formação**. São Paulo, SP, nº 0 (zero), 1996b. p. 3-8.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 28/1996**. SP, 1996c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 76/1997**. SP, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 35/2000**. SP, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 66/2006**. SP, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 88/2007**. SP, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 90/2007**. SP, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Caderno do Gestor**. SP, 2007b.

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

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 53/2010**. SP, 2010.

TAMBERLINI. A. R. M. B. **Os ginásios vocacionais**: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. São Paulo: Annablume, 2001. p. 25-168.

TEIXEIRA, M. C. S. **Política e administração de pessoal docente**: um estudo sobre a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo. Estudos e Documentos. Publicação da Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, vol. 27, 1988. p. 160-211.