

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA:
FUNDAMENTOS E OBSTÁCULOS À SUA CONSOLIDAÇÃO NA PRÁTICA
ESCOLAR**

*Pedagogical coordination in public school management: foundations and
obstacles to its consolidation in school practice*

Miguel H. Russo - UNINOVE¹

Valéria Andrade Silva - UNINOVE/FAPESP²

Resumo: A partir dos fundamentos da coordenação do trabalho escolar o texto analisa as atribuições dos agentes da função de Professor Coordenador, na rede de ensino estadual paulista, e as demandas que a prática cotidiana das unidades escolares lhes impõe. O objetivo do texto é ampliar e aprofundar a compreensão sobre a função e a prática da coordenação pedagógica tendo em vista contribuir para a superação das dificuldades e obstáculos que ela encontra para se consolidar no espaço da escola pública. Assim, o texto retoma na literatura o percurso histórico daquela função no âmbito normativo da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP), o papel atribuído ao Professor Coordenador na reforma ocorrida naquela rede escolar em 2007, quando se implanta a proposta curricular do programa “São Paulo faz escola”, e os problemas e limitações que dificultam a concretização de práticas que democratizem a escola e articulem o trabalho coletivo. Por fim, o texto discute esse cenário na perspectiva de um paradigma de administração escolar que tem como fundamento a natureza do processo de produção pedagógico e que visa à consecução de uma educação transformadora e progressista.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Professor Coordenador; São Paulo faz escola.

**Pedagogical coordination in public school management: foundations and obstacles
to its consolidation in school practice**

Abstract: Based on theoretical foundations of school work coordination, the text analyses the attributions of the agents of the function of Coordinator Teacher within São Paulo state schools, and the demands that the daily practice at the school units imposes on them. The objective of this text is to widen and deepen the comprehension about the function and practice of pedagogical coordination aiming to contribute to the overcome of the difficulties and obstacles that it faces to consolidate in public school setting. Thereby, the

¹ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Professor/pesquisador titular da Universidade Nove de Julho, onde atua no Curso de Mestrado em Educação. E-mail: mhrusso@uninove.br

² Doutoranda em Educação pela linha de pesquisa *Políticas e Práticas Educacionais* da Universidade Nove de Julho. E-mail: valeria.andrade@uninove.edu.br

text recovers the historical course of that function in the State Secretary of Education of São Paulo (SEE-SP) normative setting, the role ascribed to the Coordinator Teacher in the 2007 state schools reform when the curricular proposal of the “São Paulo faz escola” program was implanted, and the problems and limitations that hinder the concretization of practices that democratizes school and articulate collective work. At last, the text discusses this scenario in the perspective of a school management paradigm founded in the nature of the pedagogical production process and that aims to achieve a transforming and progressive education.

Key words: Pedagogical Coordination; Coordinator Teacher; “São Paulo faz escola” Program.

Coordination pédagogique dans la gestion des écoles publiques: fondements et les obstacles à sa consolidation dans la pratique scolaire

Résumé: Prise en un point de départ des principes fondamentaux de la coordination des travaux de l'école analyse le texte assignations des agents coordonnateur enseignant fonction dans le réseau de l'éducation État de São Paulo, et demande que la pratique quotidienne des unités scolaires impose. Le but de cet article est d'étendre et d'approfondir la compréhension de la fonction et de la pratique de l'éducation de coordination afin d'aider à surmonter les difficultés et les obstacles qu'elle rencontre pour consolider dans l'espace de la école publique. Ainsi, le texte prend les publications de cette fonction sous le Secrétariat de l'Éducation de l'État de São Paulo (SEE-SP), le rôle du coordonnateur de l'enseignant dans la réforme du système scolaire qui a eu lieu en 2007, quand il déploie la proposition de programme d'études «São Paulo rend l'école», ainsi que les problèmes et les limites qui entravent la mise en œuvre de pratiques démocratiser l'école et d'articuler le travail collectif. Enfin, le papier discute ce scénario du point de vue du paradigme de gestion scolaire qui est fondée sur la nature du processus de production et d'enseignement qui vise à atteindre une éducation progressive et transformatrice.

Mots-clés: coordination pédagogique; Coordonnateur des enseignants, São Paulo rend l'école

Introdução

A política educacional da série de governos consecutivos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no Estado de São Paulo, desde 1995, possui claramente contornos de continuidade que visam, a cada nova medida, o aprimoramento da consecução de um mesmo plano para a Educação adequado às exigências das agências multilaterais e aos princípios por elas propalados.

Também a reforma educacional lançada em 2007 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), no governo Serra (2007-2010), segue a mesma lógica das reformas educacionais de cunho neoliberal, iniciadas no país na década de 1990, que transferiram a lógica de mercado do capitalismo global para a educação desconsiderando as especificidades e a natureza do processo educacional (CORAGGIO, 1996) e que se assentam em conceitos como produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importados das teorias da administração empresarial (OLIVEIRA, D., 2004).

Uma administração escolar fundamentada nos princípios da administração empresarial “se manifesta, em geral, como uma prática burocratizada, reiterativa e espontânea, descolada de qualquer orientação teórica específica” da educação (RUSSO, 2004, p.29). Ora, “se a administração não possui objetivos próprios, mas somente aqueles que são os do objeto administrado”, podemos assumir que os objetivos da administração escolar devem ser aqueles da educação e da instituição escolar (RUSSO, 2004, p.30).

Superar o paradigma da administração empresarial como fundamento da Administração Escolar significa fundamentá-la na especificidade do processo pedagógico da escola, por meio de um conhecimento teórico produzido a partir de uma prática concreta desenvolvida no cotidiano da escola e que esteja voltada “a melhorar qualitativa e quantitativamente a formação dos sujeitos da educação” (RUSSO, 2004, p.29).

A despeito das propostas críticas de administração escolar desenvolvidas nas últimas três décadas, Russo (2007) destaca que na escola pública “observa-se a persistência e dominância de uma prática conservadora apoiada por concepções que se ancoram nos fundamentos da administração empresarial” (p.1). O autor também adverte que a administração escolar requer uma concepção clara e coerente de educação e da escola, objetos de sua ação, para que:

as ações desenvolvidas na escola não violem a natureza do processo pedagógico. A violação mais evidente na organização e funcionamento da escola, e que é responsável pela maioria das suas deficiências e fracassos, é a sua organização com fundamento no processo de produção material da empresa capitalista e a adoção da estrutura da organização burocrática (RUSSO, 2007, p.15).

Assim, tendo como ponto de partida o quadro acima descrito, abordamos neste texto as atribuições e as demandas para a coordenação pedagógica no espaço que ela ocupa na gestão das unidades escolares da rede de ensino estadual paulista à luz de um paradigma de administração escolar que leva em conta a natureza do processo de produção

pedagógico (PARO, 1986) e que visa à consecução dos objetivos da educação escolar (RUSSO, 2004).

O administrativo e o pedagógico na gestão escolar

A rede estadual de ensino paulista prevê em sua estrutura hierárquica um trio gestor para atuar na administração das escolas, o Diretor e o Professor Coordenador, que atuam no interior da unidade escolar, e o Supervisor, quase encontra alocado nas Diretorias de Ensino da SEE-SP e é responsável pelo acompanhamento de um grupo de escolas.

A estrutura organizacional da SEE-SP segue o modelo clássico da organização burocrática que influencia todas as práticas desenvolvidas na escola. Esta estrutura racional-burocrática se mostra como uma necessidade para o funcionamento do sistema estadual de ensino, segundo Silva Jr. e Ferretti (2004), que vêm sua origem e centro no aparelho de Estado. Nas palavras daqueles autores, as redes estaduais de ensino, tradicionalmente, funcionam dentro “de uma estrutura fortemente burocratizada, que define de modo preciso, por meio de regulamentos, os cargos a serem ocupados, os mecanismos de acesso a eles, direitos e deveres” (p.77).

Paro (2011) adverte que essa estrutura hierárquica não se adequa a uma concepção democrática de educação e afirma:

A persistência do modelo hierarquizado e em desacordo com uma concepção democrática de prática pedagógica destoa do desenvolvimento histórico em outras áreas e parece denunciar precisamente a persistência também de um tipo de prática educativa que não logra realizar os objetivos de formação de personalidades humano-históricas à altura do desenvolvimento histórico-cultural da sociedade (PARO, 2011, p.33).

Historicamente nas escolas públicas brasileiras, a tradição de atuação dos especialistas (diretores, coordenadores, supervisores e orientadores educacionais), de acordo com Pinto (2006), foi sempre marcada por práticas centralizadoras, vide a persistência da centralização na figura do diretor, consagrada pelo modelo de organização burocrática da escola (RUSSO, 2007), que caminha em direção oposta à gestão democrática e a um trabalho articulado coletivamente dentro da escola.

Pinto (2006) aponta que sem a articulação do conjunto de práticas de todos os profissionais da escola, tanto as pedagógicas quanto as administrativas, na busca dos fins da educação escolar, os esforços individuais se dissipam, por isso a coordenação do trabalho

pedagógico se torna imprescindível. Primeiramente, por dirigir-se às atividades que constituem o cerne do trabalho escolar, ou seja, ao ensino-aprendizagem. Em segundo, por visar a construção do trabalho coletivo na escola, condição necessária para que a escola realize sua função formadora.

A administração, em sentido geral, é composta por dois amplos campos que se interpenetram: o da racionalização do trabalho e o da coordenação do esforço humano coletivo. Estes não podem ser separados na prática, uma vez que, para cumprir sua função no processo, a racionalização do trabalho, enquanto gestão dos elementos materiais e conceituais, precisa do emprego do esforço humano coletivo; do mesmo modo, “o esforço humano coletivo necessita dos elementos materiais e conceituais para ser aplicado racionalmente” (PARO 1986, p.24).

A coordenação do esforço humano coletivo, de acordo com Paro (1986, p.24), se refere “às relações que os homens são levados a estabelecer entre si para que o processo [de trabalho] se realize”. Assim, entendemos que a coordenação pedagógica, enquanto “campo de interesse teórico-prático da administração que diz respeito ao emprego racional do esforço humano coletivo” (idem, p.23), se torna parte indissociável das práticas de gestão escolar voltadas para a realização das finalidades da escola.

No entanto, o que normalmente se considera como práticas relativas à estrutura administrativa da escola, segundo Paro (2011, p.20), são as “atividades de planejamento, organização, direção e controle do pessoal e dos recursos materiais e financeiros, deixando de incluir no plano explicitamente administrativo as atividades imediatamente pedagógicas”.

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

São nas atribuições da coordenação pedagógica que se articulam os elementos fundantes do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, da pedagogia escolar. A direção escolar deve estar submetida aos interesses da coordenação pedagógica, pois ela só faz sentido se estiver instituída nas escolas para garantir a aprendizagem dos alunos. Sem negar ou diminuir a importância da direção escolar, inclusive por ser estratégica na implementação das condições materiais que garantem os fins educacionais, ela só faz sentido no modo recorrente com

que é justificada: nas escolas, o administrativo deve estar submetido ao pedagógico (PINTO, 2006, p.175).

O projeto político-pedagógico é imprescindível à escola enquanto instrumento de orientação para a objetivação de práticas coordenadoras e articuladoras do trabalho coletivo voltado aos fins educacionais, na perspectiva apontada por Pinto (2006) na qual o pedagógico e o organizacional dão suporte às atividades docente e discente.

Ao tratar da relação das unidades escolares com o aparelho burocrático do Estado, Russo (2009) assevera que a subordinação das primeiras em uma relação de dependência tecnoburocrática com este último, tem se colocado como um entrave para que as escolas adquiram a competência técnica e o compromisso político necessários para a construção da sua autonomia, o que, conseqüentemente, se apresenta também como um desafio para a gestão democrática da escola (RUSSO, 2009, p. 468).

As atribuições da função de Professor Coordenador

A SEE-SP “[...] considera que a coordenação pedagógica constitui-se em um dos pilares estruturais da sua atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores devem atuar como gestores implementadores dessa política” (2008, p.6). Atribuí, deste modo, ao Professor Coordenador o papel de protagonista na implantação da Proposta Curricular do programa “São Paulo faz escola”.

O conjunto de ações para a implementação daquele programa refere-se à organização didática das unidades escolares, às atribuições das funções dos profissionais envolvidos no processo educativo e ao estabelecimento de procedimentos didático-pedagógicos de funcionamento das escolas e do currículo.

Segundo a SEE-SP, a construção da proposta curricular do programa “São Paulo faz escola” foi articulada em torno de três eixos: a proposta curricular propriamente dita, os Cadernos do Gestor (documento de orientações para a organização das ações dos diretores e professores coordenadores na escola) e os Cadernos do Professor e do Aluno (material didático padronizado que inclui sugestões de aulas, de materiais complementares, de avaliação e até de projetos de recuperação paralela).

Entre os diferentes meios utilizados pela SEE-SP para a apresentação do Programa “São Paulo faz escola”, destacamos o Caderno do Gestor, documento elaborado para subsidiar a atuação do Professor Coordenador. Neste, a SEE-SP afirma que, dentre as dez

metas definidas no Plano Político Educacional do Governo do Estado de São Paulo de 2007, quatro (metas 2, 3, 4 e 5) estão diretamente relacionadas com a função do Professor Coordenador, visando melhorar a aprendizagem dos alunos e aumentar em 10% os indicadores do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações externas. São elas:

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

A função do Professor Coordenador é alçada a condição de um dos pilares fundamentais na consecução dos objetivos de melhoria na qualidade do ensino na rede estadual de ensino de São Paulo. Esta nova condição atribuída aos Professores Coordenadores, destacada por Russo e Carvalho (2008), denota que a SEE-SP espera que os gestores escolares assumam a missão de divulgar e implementar a proposta curricular do Programa “São Paulo faz escola”, ainda que não tenham sido convocados a participar de sua elaboração.

No início de 2008, as escolas estaduais foram impactadas pela implantação de novas medidas que visam alterar o trabalho dos supervisores, diretores e professores coordenadores. Esses três elementos presentes na cadeia hierárquica das escolas têm recebido materiais prontos a serem aplicados nas reuniões com os professores. Os materiais, verdadeiros manuais neotecnocráticos, definem desde as temáticas a serem trabalhadas nos HTPCs até a definição dos horários de pausa para o café (FERNANDES, 2008, p.131).

Também Russo e Carvalho (2008) chamam atenção para a diretividade das instruções para a atuação dos Professores Coordenadores trazida pelo Caderno do Gestor volume 1 de 2008. Suas atribuições são apresentadas na forma de tarefas a serem executadas no cotidiano das escolas e são claramente direcionadas para garantir as determinações centrais:

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

coordenador na condução do encontro com os professores (RUSSO e CARVALHO, 2008, p.10).

Fernandes (2008, p.127) ainda chama a atenção para o uso dos termos desempenho, eficácia e avaliação externa na Resolução SE nº88 de 19-12-2007, demonstrando “o domínio do gerencialismo e da performatividade nas políticas educacionais paulistas” e uma preocupação em apontar mais claramente que os Professores Coordenadores “deverão ser os ‘gerentes’ da reforma, os responsáveis por inculcar nos professores uma cultura de envolvimento pessoal e de responsabilização por resultados julgados externamente” (p.127).

Desafios à coordenação pedagógica na rede estadual

Os problemas e as limitações quase põem como obstáculos à concretização de práticas que democratizem a escola e articulem o trabalho coletivo incluem, também, a prática dos coordenadores pedagógicos.

Dentre as dificuldades que o Professor Coordenador encontra no exercício da sua função, na rede estadual paulista, a falta de definição da sua identidade, do seu território e do seu espaço de atuação (FERNANDES, 2004) parecem se colocar tanto como resultado quanto como causa da perpetuação de um contexto desfavorável à concretização do potencial da função que este ocupa na escola.

Embora possamos distinguir no percurso da constituição da função de coordenação pedagógica dois momentos fundamentais em direção à sua consolidação, na rede estadual paulista, fica evidente, no âmbito normativo da SEE-SP, a falta de consolidação histórica da identidade profissional do coordenador pedagógico, que hoje ocupa a função de Professor Coordenador.

Esse percurso inicia-se com a criação, por meio do Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo (Lei 114/74), da função de Coordenador Pedagógico, um especialista com formação em Pedagogia, e também da função de Professor Coordenador Pedagógico, de quem era exigido apenas licenciatura em qualquer disciplina.

Até chegarmos aos anos 1990, quando a coordenação pedagógica foi estendida como função para toda a rede estadual, foram muitas as alterações normativas na nomenclatura, nas atribuições, nas formas de seleção e também na transformação de funções em cargos e vice-versa, que evidenciam a falta de definição da função

coordenadora na rede. Vale lembrar que na estrutura hierárquica da rede de ensino paulista, enquanto os cargos são estáveis e compõem o quadro de funcionários efetivos da rede, as funções são postos de trabalho ocupados temporariamente, o que leva a descontinuidade de projetos, como aponta Duarte (2007).

Embora o mesmo partido político permaneça no governo do Estado de São Paulo, desde 1995 até hoje, e em suas políticas educacionais tenham predominado um direcionamento neoliberal, como já citamos no início deste texto, Fernandes (2008) destaca a descontinuidade dos projetos políticos da “Escola de Cara Nova” e da “Escola do Acolhimento”: “a cada secretário, uma mudança e, antes mesmo de serem discutidas e avaliadas as novas medidas, elas já são substituídas por outras, negligenciando-se continuamente a escola e seus sujeitos” (p.84).

Do mesmo modo, o programa “São Paulo faz escola” trouxe novas mudanças para a função de Professor Coordenador e, de acordo com Fernandes (2008), aquelas relacionadas ao processo de escolha para o desempenho temporário da função, à avaliação anual do trabalho e à substituição dos ocupantes da função centralizaram o poder de decisão nas mãos de diretores e supervisores, conferindo-lhes também o poder de substituir o ocupante da função.

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

Outra alteração apontada como significativa por Fernandes (2008) se refere à remuneração do Professor Coordenador que em 2007 teve seu salário equiparado ao do diretor, criando uma hierarquia salarial que o distingue dos demais professores.

Além disso, lhe cabe veicular e defender projetos da SEE-SP o que, de certa forma, também o distancia da identidade de grupo dos professores e cria uma demanda de tarefas burocráticas como o preenchimento de inúmeros documentos, muitas vezes deixados de lado na escola e que não contribuem, na prática, à articulação do trabalho pedagógico.

Às urgências e necessidades do cotidiano escolar encontradas pelos professores coordenadores pedagógicos se acrescenta a cobrança de disseminação e acompanhamento de projetos elaborados pela Secretaria da Educação. Muitas vezes, nesta relação escola-Secretaria fica muito evidente o papel do coordenador pedagógico, não no sentido de garantir a reflexão e a discussão com os professores, mas sim situando-se como um elemento que tem servido

principalmente para *veicular, impor e defender projetos* da SEE/SP, sem considerar a participação e o saber docente (FERNANDES, 2004, p.85).

Tais urgências e demandas do cotidiano escolar à que se refere a autora no trecho acima, são necessidades imediatas do dia-a-dia que absorvem o coordenador em tarefas que poderiam ser realizadas por outros profissionais da escola. O desvio de função do professor coordenador aparece em decorrência da “ausência de uma sólida organização do trabalho escolar que estabeleça, com clareza, as funções dos diferentes profissionais que atuam fora da sala de aula” (PINTO, 2006, p.131).

Outro fator relacionado às dificuldades para definir o espaço de atuação dos professores coordenadores na escola é a falta de preparo específico na área pedagógica (FERNANDES, 2004; PINTO, 2006, DUARTE, 2007). As práticas do coordenador pedagógico envolvem conhecimentos relacionados com a prática docente (saberes, metodologia, processo reflexivo), com a aprendizagem dos alunos, com interação destes com colegas e professores, com o atendimento da comunidade e suas expectativas sobre a escola, com o diretor e as demandas do trabalho na perspectiva da cooperação (DOMINGUES, 2009).

Na rede pública estadual paulista, a resolução SE nº88 de 19-12-2007 estabelece que cada Diretoria de Ensino realize seu processo de designação do docente para a função de Professor Coordenador, observando o credenciamento, válido por 3 anos, obtido em processo seletivo que consiste em uma entrevista individual e um projeto para a unidade escolar. É exigida para o exercício da função a licenciatura plena em qualquer área do conhecimento e 3 anos como docente da rede estadual em caráter efetivo ou estável na unidade em questão, porém, em não havendo um docente credenciado da própria unidade, a função poderá ser exercida por um docente classificado em outra unidade escolar (resolução SE nº10, de 31-1-2008).

Como foi apontado, essa é a realidade paulista, em que qualquer professor com experiência na docência e um projeto de trabalho pode, após uma seleção prévia, exercer a coordenação pedagógica. Situação como essa fatalmente se repete em outras partes do país, o que acentua o problema da identidade profissional do coordenador pedagógico (DOMINGUES, 2009. p.84).

Duarte (2007) entende que vivenciar discussões sobre questões pedagógicas nos cursos de formação inicial é essencial para o exercício da coordenação, o que não ocorre na

rede estadual paulista já que não é exigida, dos ocupantes daquela função, a formação em Pedagogia.

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

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

A falta de formação específica, segundo Fernandes (2004), dificulta a organização e o direcionamento dos HTPCs (horário de trabalho pedagógico coletivo), contribuindo para reduzir as reuniões apenas ao cumprimento de uma exigência burocrática. O caráter coletivo dos HTPCs também tem sido ameaçado pela dificuldade de organizar períodos em que se possa incluir o maior número possível de professores (OLIVEIRA, N., 2006).

Considerações finais

Como se pode verificar ao longo do texto, a Coordenação Pedagógica nas unidades da rede estadual de ensino de São Paulo constitui-se, ainda, um desafio a ser estudado com vistas a sua melhor e mais profunda compreensão, ponto de partida para sua superação na prática escolar.

A origem desse desafio é histórica sob duas perspectivas distintas, ainda que articuladas. A primeira é o histórico desleixo das camadas dominantes com a educação pública, isto é, com aquela que se destina à educação do povo. A segunda tem a mesma raiz e se manifesta através da forma como os dirigentes políticos estruturaram o aparelho de Estado com o fim de exercer e manter o poder sobre ele, ou seja, na medida em que a

natureza burocrática da organização da educação esvazia de sentido a formação das camadas trabalhadoras e populares deixou de ter sentido a presença, na escola, de especialistas que possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação, como é o caso do coordenador pedagógico.

No caso específico desta função na escola pública a alternância da existência e das suas funções ao longo do tempo é evidência suficiente para a nossa assertiva acima. Essa alternância e a conseqüente falta de consolidação da função na maior rede pública de ensino do país levou à pouca importância dada para a sua formação nos cursos de pedagogia. Isto valeu quando, no período de 1969 a 2006, o Curso de Pedagogia oferecia habilitações específicas, sendo uma delas a de Supervisão Escolar, pouco valorizada frente às demais.

Para além dessas questões mais amplas, a escola sempre esteve na condição de subordinação às decisões políticas e pedagógicas dos dirigentes do Estado. Assim, durante muito tempo o pensamento dominante era o de que à escola cabia executar as decisões e propostas formuladas pelos órgãos centrais. Com as mudanças recentes que atribuem à escola responsabilidade pelo seu desempenho nas avaliações externas e que a educação passou a ser do interesse do setor produtivo, tendo em vista as novas demandas que os processos produtivos, resultantes das transformações tecnológicas, fazem da mão-de-obra, a escola mereceu o reconhecimento da necessidade de dar atenção ao seu trabalho com vistas a aumentar sua eficácia e eficiência. Daí, a presença, hoje, da função de coordenação pedagógica nas escolas e das novas funções que transformam o coordenador em responsável pela difusão, pregação e cobrança das novas práticas decorrentes das reformas na organização e no currículo escolar.

Sobre a questão da sua formação, como vimos, há certo consenso de que o coordenador pedagógico necessita ter domínio dos fundamentos teóricos e metodológicos para orientar sua prática e para contribuir com o coletivo da escola além, é claro, de experiência e atributos pessoais de liderança. Daí não ser demasiado imaginar que haveria um ganho de qualidade no trabalho do Coordenador Pedagógico se ele for um especialista em educação.

Referências bibliográficas

CORAGGIO, J. L. As propostas do banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Em: WARDE, M.; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: PUC-SP, Cortez/Ação Educativa, 1998. p.75-124.

DOMINGUES, I. *O Coordenador Pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*. 2009, 235 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DUARTE, R. C. *O Professor Coordenador das escolas públicas estaduais paulistas: análise das condições de trabalho e a construção do Projeto Político-Pedagógico*. 2007, 123 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

FERNANDES, M. J. S. *Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas*. 2004, 114 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

_____. *A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)*. 2008, 282 p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

OLIVEIRA, N. A. R. *A HTPC como espaço de formação*. 2006, 128 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Em: *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, vol.25, n° 89, Set/Dez 2004.

PARO, V. H. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011. 248 p.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000. 119p.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1986. 175 p.

PINTO, U. A. *Pedagogia e pedagogos escolares*. 2006, 184f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RUSSO, M. H. Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo os gestores. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v.25, n.3, p.455-471, set/dez, 2009.

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

_____. Escola e paradigmas de gestão. *Eccos*, v. 6, n. 1, p. 25-42, jun. 2004.

RUSSO, M. H. e CARVALHO, C. *A política educacional do governo Serra*. Anais do IV Simpósio Internacional. Universidade Federal de Uberlândia, 2008. Disponível em <http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC38.pdf>

SÃO PAULO (Estado). *Caderno do Gestor*. Gestão do currículo na escola. vol. 1. MURRIE, Z. F. São Paulo: SEE, 2008. 78 p.

SILVA JR., J. R. e FERRETTI, C. J. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã. 2004. 152 p.