

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

As percepções de Professores Coordenadores sobre suas atribuições: um estudo crítico

Juan Antonio Loureiro Cox Filho

Ribeirão Preto

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Juan Antonio Loureiro Cox Filho

As percepções de Professores Coordenadores sobre suas atribuições: um estudo crítico

Trabalho de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto.

Área de Concentração: Educação Escolar
Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Práticas Escolares
Orientador: Prof. Dr. Julio César Torres (CUMML)

Ribeirão Preto

2009

Juan Antonio Loureiro Cox Filho

As percepções de Professores Coordenadores sobre suas atribuições: um estudo crítico

Dissertação do Programa de Pós-Graduação
em Educação do Centro Universitário Moura
Lacerda de Ribeirão Preto.

Área de Concentração: Educação Escolar
Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e
Práticas Escolares.

Comissão Julgadora

Orientador: Prof. Dr. Julio César Torres (CUMML)

2º examinador: Prof. Dr^a. Filomena Elaine Paiva Assolini (USP)

3º examinador: Prof. Dr^a. Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques (CUMML)

Ribeirão Preto, 28 de setembro de 2009.

Para aqueles que não só
acreditam na Educação, mas
fazem dela a sua vida.

AGRADECIMENTOS

“Eu fico com a pureza da resposta das crianças...”

(Gonzaguinha)

Agradeço a Deus, razão e essência da vida.

A meu pai Juan Antonio Loureiro Cox, por acreditar em meu potencial acadêmico.

A minha mãe Ana Maria Fossaluza Cox pela dedicação, apoio, carinho e tolerância.

Ao grande amigo Prof. Ms. Sérgio Donizeti Mariotini, por suas permanentes contribuições em minha formação profissional e por ter me incentivado a participar do programa de mestrado.

Aos professores e funcionários da escola EE Gustavo Fernando Kuhlmann, pelas trocas de experiência, cooperação e dedicação permanente por um ensino de qualidade.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pelo Programa Bolsa Mestrado.

Ao orientador Prof. Dr. Julio César Torres (CUML), pela persistência, paciência e companheirismo.

Aos Professores Coordenadores que colaboraram com a pesquisa.

A minha amiga Suelena Guarnieri Flosi Giglio sempre de bom humor, prestativa e atenciosa.

A minha amiga Karina Xavier, pelos desafios enfrentados juntos.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação e Mestrado.

Ao saudoso amigo Oscar Hiroshi.

Aos meus familiares e amigos.

*O mundo vai girando
Cada vez mais veloz
A gente espera do mundo
E o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência...
(Lenine)*

COX FILHO, J. A. L. **As percepções de Professores Coordenadores sobre suas atribuições: um estudo crítico.** Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2009. Centro Universitário Moura Lacerda.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as percepções de Professores Coordenadores sobre suas atribuições durante o processo de implementação da Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo em 2008. O estudo foi fundamentado na teoria de Arroyo (2000) que nos subsidia no estudo do currículo e nas experiências de inovação educativa; nas propostas de análise da política educacional de Apple (1995), Contreras (2002) e Paro (2008); no estudo sobre gestão, estrutura e organização da educação escolar em Libâneo (2003 e 2008); nos apontamentos de Sacristán (2000) para a análise e estudo sobre o currículo; Saviani (2006) para nos apoiar no entendimento dos processos históricos educacionais; Luckesi (1994) e suas considerações sobre a filosofia da educação; entre outros autores e documentos pertinentes para a análise. A metodologia norteou-se pela abordagem qualitativa e a coleta de dados apoiou-se em entrevistas semi-estruturadas. Os cinco participantes ingressaram na função de Professor Coordenador concomitantemente com o processo de implementação do novo currículo. A análise das entrevistas foi por intermédio de três eixos temáticos: As percepções dos Professores Coordenadores sobre suas atribuições; As percepções dos Professores Coordenadores sobre a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo em 2008; Os professores, sob a ótica da Coordenação, durante o processo inicial de implementação da Nova Proposta Curricular 2008; Os eixos temáticos possibilitaram a construção de categorias e subcategorias de análise. Observou-se que a principal atribuição do Professor Coordenador é: fazer executar políticas educacionais vigentes, determinando a sua impotência diante da atual estrutura organizacional de currículo. O novo currículo proposto em 2008 por nossa análise foi considerado como prescrito, instrumentalizado e hegemônico. Os Professores Coordenadores, por meio da responsabilização a eles aferida, utilizaram-se das metas estipuladas pelas avaliações externas para convencer a equipe docente quanto à aplicação do novo currículo. Justificativa pautada na suposta valorização compensatória aos docentes por meio do bônus, o que acentua a competitividade e as diferenças regionais, classificando escolas, professores e alunos. É necessário repensar os propósitos atuais de educação à mercê do capitalismo. Nas limitações que são impostas à sociedade por meio de uma educação ainda voltada por princípios curriculares de regulação e controle social. Somente o Projeto Político e Pedagógico de cada escola é que traduz a identidade da mesma.

Palavras-chave: Reformas Educacionais, Currículo, Professor Coordenador.

COX FILHO, J. A. L. **The perceptions of Coordinators Teachers on its attributions: a critical study.** Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2009. Centro Universitário Moura Lacerda.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the perceptions of teachers about their assignments Coordinators during the implementation process of the New Proposed Structure for the State of Sao Paulo in 2008. The study was based on the theory of Arroyo (2000) in which subsidizes the study of curriculum and experiences of educational innovation, the proposed review of education policy for Apple (1995), Contreras (2002) and Paro (2008); the study on management, structure and organization of education in Lebanon (2003 and 2008), in notes of Sacristán (2000) for the analysis and study of the curriculum; Saviani (2006) to assist us in understanding of the history of education; Luckesi (1994) and its consideration of the philosophy of education, among other papers and documents pertinent to the analysis. The methodology was guided by a qualitative approach and data collection relied on semi-structured interviews. The five participants joined in the role of Coordinator Teacher concurrently with the process of implementing the new curriculum. The data analysis was by three main themes: perceptions of teachers about their assignments Coordinators; Perceptions of Coordinators Teachers on the New Proposed Structure for the State of Sao Paulo in 2008, teachers from the perspective of coordination during the Initial implementation of the New Course Proposal 2008; The thematic allowed the construction of categories and subcategories of analysis. It was observed that the main task of the Course Director is to implement educational policies in force, determining its impotence in the face of the current organizational structure of the curriculum. The new curriculum proposed in 2008 by our analysis was considered as prescribed, instrumental and hegemonic. Coordinators Teachers, through the accountability they measured, we used the targets set by external evaluations to convince the teaching staff in the implementation of new curriculum. Rationale guided the supposed recovery payments to teachers through the bonus, which increases the competitiveness and regional differences, ranking schools, teachers and students. It is necessary to rethink the present purposes of education at the mercy of capitalism. The limitations that are imposed on society by means of a further education curriculum focused on principles of regulation and social control Only the political and pedagogic project of each school is expressing the identity of the same

Keywords: Educational Reform, Curriculum, Coordinator Teacher.

SUMÁRIO

RESUMO.....	06
ABSTRACT.....	07
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E POLÍTICAS CURRICULARES.....	15
1.1 As mudanças curriculares e a Coordenação Pedagógica.....	25
CAPÍTULO 2 - ATUAIS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR COORDENADOR.....	41
2.1 Acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos.....	45
2.2 Atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente.....	47
2.3 Assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional.....	48
2.4 Assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador.....	49
2.5 Organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem.....	52
2.6 Conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores.....	53
2.7 Divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.....	54
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	57
3.1 Local e Participantes da Pesquisa.....	57
3.2 Procedimentos de Pesquisa.....	58
3.3 Procedimentos de Análise.....	60
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	63
4.1 As percepções de Professores Coordenadores sobre suas atribuições.....	64
4.2 As percepções de Professores Coordenadores sobre a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo em 2008.....	74
4.3 Os professores, sob a ótica da Coordenação, durante o processo inicial de implementação da Nova Proposta Curricular 2008.....	84
4.4. Análise da Nova Proposta Curricular 2008.....	93
4.5. Análise do Caderno do Gestor.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
APENDICES	117
Apêndice A Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	117
Apêndice B Modelo de Roteiro das Entrevistas.....	118
Apêndice C Tabelas Analisadas.....	120
Apêndice D Quadros Analisados	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Caracterização dos participantes da pesquisa.....	120
Tabela 2	Segunda Categorização.....	120
Tabela 3	Terceira Categorização.....	121
Tabela 4	Terceira Categorização.....	121
Tabela 5	Eixo Temático: As percepções de Professores Coordenadores sobre suas atribuições.....	122
Tabela 6	Eixo Temático: As percepções de Professores Coordenadores sobre suas atribuições.....	123
Tabela 7	Eixo Temático: Os professores, sob a ótica da Coordenação, durante o processo inicial de implementação da Nova Proposta Curricular 2008.	124

QUADROS ANALISADOS

Quadro 1	História da Educação no Brasil e as principais Reformas Educacionais.....	125
Quadro 2	Aspectos histórico-normativos da Coordenação Pedagógica.....	126

INTRODUÇÃO

De forma geral, as transformações sobre as políticas públicas de educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino, no Brasil, demonstram uma suposta coerência da forma como se estruturam para reorganizar o ensino. No entanto, fica explícito o caráter centralizador dessas políticas, por intermédio da prescrição de propostas curriculares padronizadas, instituição de parâmetros, diretrizes curriculares e sistemas de avaliação da aprendizagem.

Como profissional servidor público de educação do estado de São Paulo, efetivado em 1998, ingressei nas escolas da rede pública estadual de ensino, onde pude participar de inúmeras tendências metodológicas de inovação e condução da prática docente.

Percebo também que inúmeros projetos são despejados nas escolas desde então na busca da eficiência de métodos que possam suprir e reverter o quadro das necessidades de aprendizagem dos educandos nas escolas paulistas.

Tudo isso ficou mais claro quando ingressei na Coordenação Pedagógica em 2005; desse modo, pude ter maior aproximação dos referenciais que sustentam os objetivos traçados pelas políticas públicas de educação e que são constantemente trabalhados com professores para nortear a ação docente em sala de aula. Ao mesmo tempo, percebemos que alguns aderem a tais demandas educacionais enquanto outros resistem.

Tanto professores como Professores Coordenadores oscilam em suas concepções quando analisam as sugestões propostas pelas equipes pedagógicas sobre aquilo que realmente seja capaz de atender as expectativas dos educandos e a realidade de cada ambiente escolar.

Recentemente, nos deparamos com uma reforma curricular onde as atividades não são apenas sugeridas, mas sim roteirizadas. Atividades que foram estruturadas para guiar a ação docente rumo a um melhor desempenho dos alunos da rede pública estadual, nas avaliações promovidas pelo SARESP. Aos Professores Coordenadores foi estipulada a atribuição de acompanhar a aplicação do novo currículo, configurando pelos procedimentos adotados um caráter fiscalizador pela interpretação dos docentes.

A instabilidade quanto às atribuições do Professor Coordenador foi o que nos remeteu a elaborar este trabalho de pesquisa. No que concernem as alterações legais, das atribuições do Professor Coordenador, podemos observar que todos os anos uma nova resolução é promulgada pelo sistema educacional estadual. Portanto, isto nos instiga a

refletir se estas alterações comprometem ou não a identidade profissional do mesmo. Outro motivo deu-se por nossas inquietações enquanto profissional do mesmo sistema de ensino, exercendo o magistério desde os anos 2000 e também na função de Professor Coordenador há quase quatro anos.

No desenvolvimento das novas políticas públicas de educação a partir do processo de democratização da escola pública, contemplou-se a figura do Professor Coordenador nas escolas de Educação Básica, no Estado de São Paulo, previsto no Plano de Carreira do Magistério Paulista. No exercício da função percebe-se que as atividades do professor coordenador ora são administrativas e burocráticas, ora pedagógicas; e, em outros momentos, para a implementação de políticas educacionais, o que pressupõe um distanciamento de sua autonomia profissional.

Ao observar as mudanças advindas por meio da implementação de um novo currículo oficial na rede pública de ensino do Estado de São Paulo no ano de 2008, surge a necessidade de uma compreensão maior de seus impactos junto à escola e seus representantes. Dentro do universo de medidas adotadas a fim de promover a implementação da Nova Proposta Curricular 2008 encontra-se a figura central do Professor Coordenador, que legalmente sofre alterações quanto à sua função dentro do âmbito escolar. Dessa forma, considerando a importância deste profissional em relação às diversas ações pedagógicas a serem inferidas nas escolas, encontramos neste a oportunidade de investigação.

A educação pública, mediante a reestruturação do capitalismo mundial, é delineada por intermédio do alinhamento político com diretrizes impostas financiadas por organismos internacionais que definem critérios para mudanças relacionadas ao currículo e seus conteúdos, bem como para a organização das instituições de ensino. Conseqüentemente, para atingirem seus objetivos, promovem alterações nos papéis desempenhados por seus profissionais.

A reforma educacional decorrida pelo processo de implementação da Nova Proposta Curricular em 2008 estipula um novo perfil para os profissionais da educação, bem como para o Professor Coordenador, que passa a ser avaliado em seu desempenho, não mais pelo Conselho de Escola e suas representatividades e sim pelo diretor e supervisor de escola.

Considerando o pressuposto de que possivelmente os Professores Coordenadores estejam a serviço da implementação do novo currículo, bem como de suas

intencionalidades políticas educacionais, nosso estudo pretende responder aos seguintes questionamentos:

Em que medida o Professor Coordenador contribui, no exercício de sua função, para a implementação da Nova Proposta Curricular? E que percepção o mesmo tem deste processo?

Procurando compreender o Professor Coordenador no exercício de suas atribuições como um profissional no enfrentamento direto de situações ocasionadas pelo atual processo de implementação do novo currículo, evidenciamos como objetivos de pesquisa:

- Identificar as percepções do Professor Coordenador sobre a função que exerce junto ao sistema público estadual de ensino.
- Investigar o papel do Professor Coordenador no desenvolvimento de suas atribuições, durante o processo de implementação da Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo 2008.
- Elucidar sobre a importância do Professor Coordenador como articulador da construção de um currículo democrático, social e aberto, junto à comunidade escolar.

Para o aprofundamento das questões que permeiam nossa problemática, a pesquisa baseia-se: na teoria de Arroyo (2000) que nos subsidia no estudo do currículo e nas experiências de inovação educativa; nas propostas de análise da política educacional de Apple (1995), Contreras (2002) e Paro (2008); no estudo sobre gestão, estrutura e organização da educação escolar em Libâneo (2003 e 2008); nos apontamentos de Sacristán (2000) para a análise e estudo sobre o currículo; Saviani (2006) para nos apoiar no entendimento dos processos históricos educacionais; Luckesi (1994) e suas considerações sobre a filosofia da educação; entre outros autores e documentos pertinentes para a análise.

O referencial teórico apresentado identifica situações importantes que respondem à problemática apresentada, e no desenvolvimento da pesquisa, encontra-se um posicionamento reflexivo-crítico que contribui para o processo dialético de discussão sobre as políticas educacionais vigentes no Estado de São Paulo.

Portanto, por mais que políticas públicas de educação não contribuam para o processo reflexivo político-transformador de seus profissionais, procuramos apontar significados que venham corroborar com o entendimento de como os Professores

Coordenadores se apropriam de suas atribuições, mesmo que inconscientemente à ideologia propagada e raramente por eles questionadas, estabelecendo um paralelo sobre como deveriam direcioná-las para melhor exercer seu necessário papel no atendimento às escolas da rede pública estadual de ensino.

Procuramos, dentro de nossa pesquisa, elencar algumas informações dentre as inúmeras transformações do currículo e sobre o currículo, mediante a implementação histórica e política de diferentes reformas educacionais, bem como destacamos a forma como as mesmas se relacionam com a Coordenação Pedagógica. Este estudo é contemplado no Capítulo 1 de nossa pesquisa.

O Capítulo 2 traz considerações sobre as novas atribuições do Professor Coordenador definidas pela Resolução SE n. 88, de 19 de dezembro 2007, do estado de São Paulo.

No Capítulo 3 descrevemos a metodologia utilizada, o local da pesquisa e participantes, os procedimentos de coleta de dados, procurando explicitar como foram definidas as categorias de análise.

No Capítulo 4 apresentamos os dados coletados e a tabulação das categorias encontradas após a transcrição das entrevistas. Por meio da análise das entrevistas, pretendeu-se encontrar informações que possam dar respaldo aos nossos questionamentos. Apresentamos também, uma reflexão crítica sobre a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo 2008 e a análise documental do Caderno do Gestor (1, 2 e 3) como instrumento norteador das ações da Coordenação Pedagógica durante este processo de implementação da nova política educacional.

Para terminar este trabalho de pesquisa, mas sem encerrar o assunto, nossas considerações finais.

1. Breve histórico da Educação, Currículo e Políticas Curriculares

Neste capítulo discutimos como a política educacional, ao longo da história da educação no Brasil, relaciona-se com propostas curriculares hegemônicas. Antonio Gramsci em seus estudos inspirados em Marx procura analisar a manifestação da hegemonia em sociedades capitalistas complexas e aponta as relações de poder e as formas de intervenções políticas que perpetuam a homogeneidade de consciência das massas. O domínio de uma classe social sobre outro conjunto de sociedade. (FERRARI, 2003, p.50). Portanto, quando classificamos o currículo como hegemônico, consideramos a forma como o mesmo se organiza e expressa valores culturais da classe dominante, o que pressupõe a coerção de profissionais da educação, alunos e, conseqüentemente, da sociedade, por intermédio da regulação do conhecimento.

Procuramos analisar a forma vertical como o currículo é implementado, expressando visões particulares sobre como conduzir a formação dos alunos por meio do controle da prática docente nas escolas. Especificamente, no decorrer de nossa pesquisa, nos reportamos ao estado de São Paulo para interpretar o que compete e quais contribuições são delegadas aos Professores Coordenadores do sistema estadual de ensino para que a Nova Proposta Curricular 2008 seja efetivada. Para tanto, apoiamo-nos nos referenciais teóricos que possam elucidar sobre o entendimento do que é e como se interage o currículo nas relações de poder na micro-política da escola, a posição dos sujeitos e a forma como são definidas suas práticas para atender tais demandas curriculares.

Sacristán (2000), ao abordar algumas considerações a respeito do currículo, destaca que:

O termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade. (p. 125).

O currículo em sua representação passa a objetivar a ascensão social por meio do incremento da escolarização do sujeito. Está estreitamente ligado à aquisição do conhecimento para a formação do indivíduo e sua devida inserção na sociedade. O Estado exerce a função reguladora do conhecimento no contexto escolar e, nem sempre, os anseios de ascensão são contemplados durante a trajetória educacional de grande parte da população.

Segundo Sacristán (2000), o currículo:

Implica, pois, a idéia de regular e controlar a distribuição do conhecimento. Além de expressar os conteúdos do ensino – o que é e, por isso mesmo, o que não é objeto de ensino - estabelece a ordem de sua distribuição. É óbvio, que tem uma certa capacidade reguladora da prática, desempenhando o papel de uma espécie de partitura interpretável, flexível, mas de qualquer forma determinante da ação educativa. (p. 125).

Para regular o que deva ser ensinado e aprendido nas escolas, políticas educacionais perpetuam, por meio de constantes reformas no ensino, a proposta de um currículo prescrito, cuja idéia aparente de flexibilidade ainda conduz a aprendizagem de forma técnica e seqüenciada, sem respeitar a livre ação docente e a própria capacidade da comunidade escolar em definir, autonomamente, sua proposta político-pedagógica.

De acordo com Goodson (2001), o currículo prescrito, portanto, revela a “emergência de padrões seqüenciais de aprendizagem a serem seguidos” (p.61), isto é, o currículo se torna previsível às intencionalidades daqueles que o elabora.

Contreras (2002) também aponta a necessidade de se elaborar outras estratégias de contextualização e compreensão do fenômeno educativo: “pensar a escola, assim como a sociedade, não é instituição homogênea que representa valores e interesses internamente coerentes”. (p.150). O pensamento hegemônico que define o currículo por meio de uma única visão e que procura atender padrões generalizados, considera que o currículo está extremamente ligado à construção da identidade do indivíduo e por meio da formação obtida por ele, desse modo, regular o conhecimento é uma forma de promover a passividade da maioria e de irradiar suas intencionalidades políticas.

Para a transformação social, o currículo não poderá só se relacionar com seus conteúdos, mas também por valores, significados, comportamentos, entre outros aspectos socioculturais em constante evolução na sociedade. A significação do currículo no contexto escolar ocorrerá somente quando o mesmo for construído e legitimado por seus próprios sujeitos. Dessa forma, o currículo tornar-se-ia a própria identidade da escola.

Moreira (2006) em sua análise sobre as relações entre currículo e poder observa que:

É central a essa tarefa de investigação do currículo oficial uma perspectiva que tenha um foco histórico. A contingência e a historicidade dos presentes arranjos curriculares só serão postas em relevo por uma análise que flagre os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se “naturais”. (p. 31).

Historicamente, no âmbito das políticas públicas educacionais, encontramos diversas reformas no Brasil que influenciaram em cada época as formas de organização do currículo, a gestão educacional, a formação de professores, a avaliação da aprendizagem e a busca de melhores resultados na qualidade oferecida pelos sistemas de ensino, mas todas, de um modo geral, sob a ótica centralizadora do poder dominante.

O currículo prescrito, imposto pela política pública educacional como currículo oficial, se manifesta por propostas curriculares, que configuram o que possa atender os interesses de competitividade e produção do mercado. Como se estruturam e se organizam, regulam o conhecimento e a prática dos profissionais da educação e os mantêm sobre o controle permanente do Estado. Seus conteúdos são voltados para o condicionamento técnico de todos os que a ele são atrelados.

Professores são pressionados a reproduzir o conhecimento mínimo estabelecido e os alunos são treinados por habilidades mínimas que limitarão o acesso a uma melhor colocação no mercado de trabalho. A classe trabalhadora deve permanecer na produção de bens e consumos, não deve ter acesso à cultura e aos conhecimentos proporcionados por ela, limitados ao proletariado, nem mesmo terão acesso ao que é produzido.

São criadas verdadeiras cadeias hierárquicas de controle, órgãos administrativos e funções que por meios normativos: regulamentos, estatutos, leis e resoluções; submetem os profissionais do ensino a cumprir o que foi estabelecido. Profissionais da educação pela progressão na carreira do magistério, ocupando postos de trabalho reguladores, acabam por desconsiderar a interpretação do que representa o seu papel ali desempenhado. A suposta condição de poder a eles oferecida faz com que comunguem com o processo alienante disseminado.

Para Moreira (2006), é necessário que se leve em consideração, também, “as relações de poder inscritas nas rotinas e rituais institucionais cotidianos” (p.30). É preciso pensar em que medida o currículo é utilizado como meio de reprodução do conhecimento hegemônico, desconsiderando aspectos sócio-culturais e interpessoais em detrimento de procedimentos técnicos instrumentalizados, tanto pelos órgãos administrativos, como também pelos profissionais de ensino.

Supostamente, quando é estabelecida uma reforma educacional, cria-se sob influência política e ideológica dos detentores dos poderes político e econômico a concepção de um “currículo comum”, que possa ser reproduzido para contemplar a sociedade como um todo. Mas, contraditoriamente, o currículo prescrito executa o papel de acentuar ainda mais as diferenças. (APPLE, 1995)

Para que possamos entender as transformações ocorridas historicamente na perspectiva do estabelecimento de um currículo comum, faz-se necessário destacarmos as mudanças ocorridas de ordem política, econômica e social que marcaram e ainda contribuem para a história de reformas na educação brasileira. Portanto, destacamos como a História da Educação nacional se divide, conforme o Quadro 1 (Apêndice D):

Quadro 1: História da Educação no Brasil e as principais Reformas Educacionais:

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	REFORMAS EDUCACIONAIS
(1549 – 1759) Período Jesuítico	No Brasil os jesuítas da Companhia de Jesus se dedicaram a pregação da fé católica e ao trabalho educativo. 1570 - vinte e um anos após a chegada, já era composta por cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia).
(1760 – 1808) Período Pombalino	1760 – começa a vigorar as aulas régias estipuladas pelo Marquês de Pombal em 1779, de Latim, Grego e Retórica. Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado.
(1808 - 1821) Período Joanino	1808 – Chegada da Família Real ao Brasil. É fundada uma escola de educação, onde se ensinavam a língua portuguesa e francesa, Retórica, Aritmética, Desenho e Pintura. 1818 - Surge um curso de desenho com o objetivo de beneficiar muitos ramos da indústria.
(1822 – 1888) Período Imperial	1824 - É outorgada a primeira Constituição brasileira. O Art. 179 desta Lei Magna dizia que a "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos". 1834 – O Ato Adicional à Constituição dispõe que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. 1854 - O Decreto 1331A, de 17 de fevereiro, reforma os ensinos primário e secundário, exigindo professores credenciados e a volta da fiscalização oficial; cria a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária.
(1889 – 1929) Período da Primeira República	1890 – A Reforma Benjamin Constant tinha como princípios orientadores a liberdade e <i>laicidade</i> do ensino, como também a gratuidade da escola primária. 1901 - O Código Euzébio de Sousa, inclui a lógica entre as matérias e retira a biologia, a sociologia e a moral, acentuando, assim, a parte literária em detrimento da científica. 1911 – A Reforma Rivadávia Correa, pretendeu que o curso secundário se tornasse formador do cidadão e não como simples promotor a um nível seguinte. 1915 - A Reforma de Carlos Maximiliano reoficializa o ensino no Brasil. 1925 - A Reforma João Luiz Alves introduz a cadeira de Moral e Cívica com a intenção de tentar combater os protestos estudantis contra o governo do presidente Arthur Bernardes.
(1930 – 1936) Período da Segunda República	1931 - o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes Decretos ficaram conhecidos como "Reforma Francisco Campos". 1932 – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (primeira tentativa de um plano de educação para o país) 1934 - A nova Constituição dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.
(1937 – 1945) Período do Estado Novo	1942 – Reforma Capanema, ações que receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico, de preparação para o ensino superior, e passou a priorizar a formação geral. 1943 - Decreto-Lei n. 6.141, de 28 de dezembro, regulamenta o ensino comercial.
(1946 – 1963) Período da Nova República	1953 – A educação passa a ser administrada por um Ministério próprio: o Ministério da Educação e Cultura. 1961 – Primeira LDBEN (revisada em 1965 e 1966) constituía um conjunto de metas a serem alcançadas em oito anos e critérios para aplicação dos recursos destinados à educação. 1962 - É criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire.
(1964 - 1985) Período do Regime Militar	1964 - O golpe militar aborta todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram "comunizantes e subversivas". 1967 – A Lei n. 5.370 cria o Movimento de Alfabetização (MOBRAL) como o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil em um período de dez anos. 1971 – Lei n. 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Ensino Profissionalizante)
(1986 – 2003) Período de Abertura Política	1988 – Constituição Federal Em 1995, o MEC iniciou o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), concluído em 1997. 1996 – Lei n. 9394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), aprovada depois de oito anos em discussão no Congresso. É instituído o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). 1998 – É instituído o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio).

As primeiras formas de organização do ensino no país tiveram seu ponto de partida por meio das características do processo de colonização do Brasil por Portugal com a chegada dos primeiros padres jesuítas em 1549. Os padres jesuítas fundaram escolas de ler, contar e escrever, priorizando o ensino da escola secundária que era organizada por colégios com estudos equivalentes ao nível superior. A organização do ensino jesuítico da forma como se estruturava não atendia às camadas populares, mas sim era voltada para os interesses dominantes, caracterizando o ensino aristocrático predominante nesta época. (ZOTTI, 2004).

Os jesuítas foram responsáveis pela educação no Brasil por cerca de duzentos anos, quando, em 1759, foram expulsos de Portugal e do Brasil pelo Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Mello), alterando-se os rumos da educação nacional.

Segundo Aranha (2006, p.192), “os estudos mais recentes, porém, descobriram na colônia um movimento mais rico, embebido com as idéias iluministas” sob influência francesa, que considerava a importância do estudo das humanidades por meio da Filosofia Racional e Moral; estas idéias permeavam a atuação dos professores através das *Aulas Régias*. As aulas régias foram estabelecidas pelo Estado e não mais pela Igreja, portanto, podendo ser consideradas como a primeira forma de sistema público de ensino estabelecido no Brasil.

No entanto, a situação educacional brasileira não tinha condições de acompanhar as transformações de ordem pedagógica que ocorriam na organização do ensino em outros países. Durante o período Pombalino, cujo objetivo maior consistia na recuperação da economia de Portugal e na organização da chegada da Família Real ao Brasil em 1808, o ensino configura o atendimento restrito à elite em consonância com os interesses da aristocracia agrária, o que de acordo com Aranha (2006, p.193), “aumentou o fosso entre os letrados e a maioria da população analfabeta”.

Apesar do descaso com o ensino primário nessa época, D. João VI, em sua obra educacional, criou cursos em diversos setores para atender às necessidades profissionais da Corte portuguesa no Brasil, contribuindo, dessa forma, com o início da educação superior. Nesse sentido, Aranha (2006) assinala que “embora a reforma pombalina não tivesse repercutido de imediato na colônia, foram lançadas sementes de um novo processo que iria amadurecer aos poucos a partir do século seguinte”. (p.193)

Com o advento da independência política do Brasil em 1822, um novo panorama na política educacional é instaurado, fruto do movimento de idéias que levaram à elaboração da Primeira Constituição do Brasil em 1824. Idéias que discutiam sobre a possibilidade da criação de universidades no país e da instrução primária gratuita, não avançando, contudo, em termos práticos. Em 1827, no entanto, dá-se início aos cursos jurídicos no estado de São Paulo e na cidade de Recife, fortalecendo o sentido de educação profissional idealizado anteriormente por D. João VI. (ZOTTI, 2004).

No período imperial, compreendido entre os anos de 1822 a 1888, governado por D. Pedro I e D. Pedro II, podemos destacar, também, a reforma educacional iniciada com a promulgação do Ato Adicional em 1834, quando o governo central afasta-se da responsabilidade de assegurar uma educação básica para todos. Descentralizam-se as ações e se delega às Províncias a prerrogativa de legislar sobre a educação básica. Acreditava-se que tais decisões, desconsiderando as características de formação cultural e política da época, favoreceriam ainda mais o distanciamento do ensino oferecido entre as elites do país em relação às camadas populares. (SAVIANI, 2006).

Ao analisarmos o período da Primeira República, compreendido entre os anos de 1889 a 1929, evidencia-se, dentre as várias propostas de reforma do ensino público no Brasil, a instituição da Escola Graduada que é considerada a primeira reforma educacional no estado de São Paulo em 1890. Os grupos escolares no estado de São Paulo trouxeram consigo características que se refletem até os tempos atuais quanto à organização dos serviços educacionais, tais como prédios específicos, conteúdos por séries anuais, diretrizes pedagógicas, corpo de agentes (professores); e de procedimentos de aprendizagem como o decorar, a homogeneização dos alunos, a repetência, prêmios e castigos, entre outros que pendiam para a exclusão dos filhos das classes menos favorecidas. (SOUZA, 1993)

Segundo Saviani (2006), em sua análise sobre a economia brasileira do final século XIX até a derrocada da República Velha, no período compreendido entre os anos de 1880 a 1930, seria consolidada a monocultura do café:

Beneficiado pelos altos preços e pela situação de quase monopólio de que usufruía o país no mercado internacional, o café propiciou um alto grau de capitalização que, com a crise mundial do final dos anos de 1920, foi o fator básico da industrialização do país segundo modelo de “substituição de importações” que marca a nova fase vivida pelo Brasil inaugurada com a Revolução de 1930. (p. 13-14).

Em 1930 foi criado o Ministério de Educação e Saúde pelo governo provisório de Getúlio Vargas. O ministro nomeado foi Francisco Campos que instituiu reformas no âmbito nacional quanto à estruturação das universidades, criação do Conselho Nacional de Educação e formas de organização dos ensinos secundário e comercial. Segundo observa Aranha (2006, p. 305), “apesar de algum avanço, podem ser feitas críticas ao total descaso pela educação fundamental, o que representou um empecilho para a real democratização do ensino”.

Toda articulação proposta pela Reforma Francisco Campos, em nível nacional, não foi contemplada a partir do pressuposto que com a rigidez do sistema de governo, muito pouco foi feito pelo ensino secundário, pela formação dos professores, busca-se focalizar os interesses econômicos e incentivar o ensino comercial.

Com o Manifesto dos Pioneiros de 1932 surge um grande movimento de renovação da educação no país, com amplas reformas educacionais sugeridas para o ensino nos estados, contando com a ampla contribuição de educadores como Rui Barbosa, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Junior, dentre outros. Envolvidos pelas idéias de Dewey e Durkheim, lideraram a implantação da Escola Nova. O movimento ampliou o pensamento liberal no Brasil, o que segundo Libâneo (2003):

A proposta dos liberais, inscrita no Manifesto dos Pioneiros, de 1932, de uma escola pública única, laica, obrigatória e gratuita foi contemplada em sua maior parte na Constituição Federal de 1934, o que permitiu fazer avançar o debate e a mobilização da sociedade civil em torno da questão da educação. (p.135).

O escolanovismo, com seu ideário democrático, já nesta época perpetuava o pensamento de uma educação voltada para o respeito à individualidade, à diversidade, à preparação do sujeito para a vida e à inserção do cidadão de forma atuante em uma sociedade também mais democrática.

Os métodos científicos de Durkheim, na perspectiva da Sociologia, contribuíram para uma melhor compreensão dos problemas educacionais através da análise das relações entre a escola e o meio social em que está inserida.

As críticas de Dewey à educação tradicional contribuíram para a reflexão sobre concepções pedagógicas que vão além de modelos pré-estabelecidos, com predominância ao intelectualismo em detrimento da memorização como método.

Saviani (2004) sintetiza esse período de suma importância da seguinte maneira:

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país. (p.35).

No Brasil da segunda metade do século XX, com o grande desenvolvimento do capitalismo industrial e o crescimento econômico experimentado neste período, inicia-se a preocupação com a exigência de uma mão-de-obra mais qualificada para o mercado de trabalho, gerando expectativas de ascensão social por meio da escola em toda a população.

De acordo com Souza (1993):

Também o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), cujo acordo foi assinado em 1956, exerceu significativa influência no desenvolvimento do currículo no País. Dos oito departamentos criados no Programa, um era especificamente de Currículo e Supervisão, dedicando-se à promoção de cursos e assistência técnica em questões curriculares. (p. 117).

Souza (1993) destaca o quanto a influência americana – tecnicista e instrumental (iniciada na segunda metade do século XX nos Estados Unidos da América) – marcou as atividades desenvolvidas pela PABAE e, por conseguinte, no trato dado ao currículo no Brasil. De acordo com a mesma autora, a produção literária e acadêmica sobre Educação, com fortes características emprestadas do tecnicismo, influenciou educadores quanto à teoria e prática do currículo desenvolvido nas escolas até os anos de 1980.

Em 20 de dezembro de 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, o sistema educacional foi organizado da seguinte maneira:

a) nível primário obrigatório, de quatro a seis anos de duração; b) nível secundário, dividido em dois ciclos: ginásio (de quatro anos de duração) e secundário (de três anos de duração); c) nível superior, de duração variável segundo cada habilitação profissional. (SÃO PAULO, 1980, p. 268).

Saviani (2004) aponta, entretanto, que:

[...] a escola pública entra num processo de expansão, e na década de 1960 abre suas portas aos filhos dos trabalhadores. As mudanças sociais aceleram-se num mundo que vê crescer a tecnologia e a comunicação entre os povos. Entra em cena nos anos de 1960 uma ideologia basicamente voltada para a evolução da economia, oriunda da classe dominante, exclusivamente direcionada para manter seus privilégios e estender sua visão de mundo aos vários segmentos sociais, para convencê-los a adotar essa mesma visão como sintoma do progresso econômico do capitalismo. (p.90).

É importante destacar que o período compreendido entre as décadas de 1960 e 1970, apesar de demonstrar avanços no acesso à escola pública e no desenvolvimento da tecnologia, foi marcado pelo regime militar, quando a repressão pela ditadura inibia quaisquer manifestações política e intelectual; portanto, mais que convencer, impunha seus interesses. A tendência tecnicista sob a égide norte-americana operacionalizou a prática pedagógica nas escolas para atender prontamente o processo organizacional das empresas. Período também com muitas desigualdades econômicas e sociais, evidenciando conflitos entre a classe baixa e os interesses das classes média ou alta.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2006):

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de mobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. (p.112).

Compreende-se, pela análise de Ghiraldelli Jr. (2006), que durante a ditadura militar o sistema educacional brasileiro, passando por um ideário político tecnocrático-centralizador, presenciou forte descompasso em sua organização, com reformas de ensino que não provocaram impactos efetivos. Uma dessas tendências presentes também na atualidade é a gestão do currículo; para tanto, a criação da Coordenação Pedagógica no contexto de várias reformas de educação.

1.1. As mudanças curriculares e a Coordenação Pedagógica

Neste item, procuramos destacar como historicamente são apontadas as formas de controle do currículo e das ações pedagógicas na educação nacional, para atender as expectativas políticas de poder e regulação do ensino, seus interesses econômicos e as tendências técnicas do capitalismo mundial. Reportar-nos-emos também ao estado de São Paulo para apontar quais propósitos são atribuídos a Coordenação Pedagógica, desde a sua idealização em meio ao Período de Regime Militar.

A influência tecnicista na educação surge nos Estados Unidos pelos estudos apontados por Bobbitt, desde 1918, quando apresenta o livro *The curriculum*. Literatura que influencia as vertentes dominantes capitalistas da educação até os dias de hoje, com fortes considerações sobre os pressupostos fordistas que reafirmam a necessidade da divisão social do trabalho, onde sempre alguém deve pensar e estar na liderança e controle dos demais. Dessa forma, Bobbit compara a escola a uma empresa, cuja eficácia de produção também depende das formas como as mesmas se organizam e são administradas por seus profissionais. (SILVA, 1999).

Aranha (2006), em sua análise sobre a influência tecnicista que prejudica de forma significativa os aspectos pedagógicos em busca de uma eficiência e produtividade nas escolas, aponta-nos que “como todo processo em que predominam práticas administrativas, a tendência tecnicista privilegia as funções de planejar, organizar, dirigir e controlar, intensificando a burocratização que leva à divisão do trabalho”. (ARANHA, 2006, p. 258).

A autora destaca a característica tecnicista de uma política educacional voltada para burocratização do ensino. Os profissionais da educação tornam-se apenas executores e o plano pedagógico fica submetido ao plano administrativo.

Na observância da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, se destaca a organização do currículo com o objetivo de se estabelecer um núcleo comum, assim como também dos mínimos fixados para as habilitações profissionais. Caracteriza-se, nesse momento, uma preocupação do Sistema Educacional Brasileiro em priorizar a sondagem das habilidades específicas dos educandos voltadas para a vocação profissional, para então encaminhá-los ao mercado de trabalho. Saviani (2004), em sua análise histórica, destaca:

A Lei n. 5.692/71 fixou as novas normas para o ensino de 1º e 2º graus, instituindo, entre outras inovações, a profissionalização obrigatória em todos os cursos do 2º grau. Imposta sem o mínimo debate à sociedade civil, de cunho marcadamente tecnicista, pretensamente contra a seletividade do ensino, mas reforçando a divisão em classes sociais da população, fracassaria em seus objetivos, apesar do discurso igualitário que apregoava nos seus capítulos legais. (p. 91-92).

Fica explicitada a intenção tecnicista de promover a profissionalização do ensino de 2º grau com intuito de abastecer as indústrias com uma mão-de-obra sujeita a baixos salários, gerada pelos egressos das escolas.

[...] nesta perspectiva, fica evidenciada a influência neoliberal em estar transferindo a crise econômica, a culpa pelo desemprego e do colapso de valores e padrões “tradicionais” da família para os sistemas educacionais de ensino (APPLE, 1995, p. 61-62).

Para consolidar os propósitos técnicos e de organização da educação nacional, a Lei n. 5.692/71, em seus artigos 38, 39 e 40, previa aos sistemas de ensino estaduais a contratação de professores especialistas:

Art. 38 - Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação.

Art. 39 - Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem.

Art. 40 - Será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior. (SÃO PAULO, 1980, p. 412).

No estado de São Paulo são estabelecidas formas de regulação do trabalho realizado nas escolas e de seus profissionais com o intuito de direcioná-lo para as expectativas políticas governamentais. Questões de cunho administrativo-burocrático são “despejadas” nas escolas na busca de uma eficiência pedagógica.

Aderindo às exigências da reforma proposta pela Lei n. 5.692/71, a partir de 1976, redobra-se a busca de eficácia na execução do trabalho desenvolvido nas escolas da rede pública estadual de ensino, cujas atividades pedagógicas e de orientação educacional ficam, conforme o artigo 73 do Decreto 7510/76-Estadual, sob os cuidados da Equipe Técnica de Supervisão Pedagógica que prestava auxílio aos diretores das escolas de suas respectivas Delegacias de Ensino.

A Coordenação Pedagógica nas escolas como parte do Apoio Técnico Pedagógico, portanto, representaria os serviços de Supervisão Estadual Paulista. O acúmulo de atividades burocráticas e pedagógicas de acompanhamento de programas escolares e o pronto atendimento às necessidades específicas de cada escola dificultavam a atuação do Grupo de Supervisão, bem como os diretores das escolas tinham os seus papéis constantemente transformados, pois eram responsáveis, além da função administrativa, pelo desempenho de tarefas ligadas ao ensino-aprendizagem. (QUAGLIO, 2006)

De acordo com Quaglio (2006), desde a aprovação da Lei 5.692/71, “o professor coordenador pedagógico representa um profissional do sistema de supervisão escolar paulista.” (p. 01).

Fica pressuposto que, no sistema educacional do estado de São Paulo, dentre as funções de Coordenação Pedagógica, a mesma deveria realizar um acompanhamento minucioso do trabalho realizado nas escolas, principalmente quanto aos aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem. Acreditava-se que as formas técnico-burocráticas de regulação executadas pelos Grupos de Supervisão para o acompanhamento do trabalho do professor, o controle dos avanços no rendimento dos alunos e o cumprimento dos programas de ensino (procedimentos estes de trabalho iniciados na década de 1970), acarretariam a responsabilização pelo sucesso ou fracasso pedagógico da escola, perdurando este modelo até os dias atuais.

Na década de 1980, segundo Libâneo (2003), reafirmam-se as concepções do neoliberalismo:

O termo neoliberalismo surgiu nas décadas de 30-40, no contexto da recessão (iniciada com a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929) e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Reapareceu como programa de governo em meados da década de 70, na Inglaterra (governo Thatcher), e no início da década de 80, nos Estados Unidos (governo Reagan). (p. 97).

O processo de modernização iniciado nos anos de 1950 que, intensificado nos anos de 1980 com a globalização da economia, visava o fortalecimento do capitalismo mundial, estabelecia-se, portanto, tendências políticas que seguiam o modelo hegemônico neoliberal de governo que surgiu nas décadas de 30-40, sobretudo para atender às exigências dos organismos financeiros internacionais. Destaca-se uma nova expectativa sobre as questões de produção, consumo e trabalho, que de acordo com Libâneo (2003):

O modelo de exploração anterior, que exigia um trabalhador fragmentado, rotativo – para executar tarefas repetitivas – e treinado rapidamente pela empresa, cede lugar a um modelo de exploração que requer um novo trabalhador, com habilidades de comunicação, de abstração, de visão de conjunto, de integração e de flexibilidade, para acompanhar o próprio avanço científico-tecnológico da empresa, o qual se dá por força dos padrões de competitividade seletivos exigidos no mercado global. (p. 102).

A competitividade de mercado, o constante avanço tecnológico e a qualidade dos produtos para um consumidor cada vez mais exigente fizeram com que novas competências fossem atribuídas ao perfil do trabalhador. Para tanto, segundo Libâneo (2003) destaca que:

Essas novas competências não podem ser desenvolvidas a curto prazo e nem pela empresa. Por isso, a educação básica, ou melhor, a educação fundamental ganha centralidade nas políticas educacionais, sobretudo nos países subdesenvolvidos. (p. 102).

Configura-se a preocupação em oferecer um ensino que proporcione ao trabalhador, desde a formação básica inicial, habilidades e competências diversificadas que possibilitem uma inserção profissional no contexto dos constantes avanços da modernidade capitalista.

O enfoque sistêmico, assim como a administração eficiente e a tecnologia educacional, está na base do movimento pela qualidade total. A busca da eficiência (economia de recursos), da eficácia (adequação do produto), enfim, da excelência e da qualidade total, para levar o sistema de ensino a corresponder às necessidades do mundo atual, apresenta como solução o enfoque sistêmico (que procura otimizar o todo). (p. 103).

A Educação apóia-se na busca de eficiência e eficácia para a melhoria na qualidade de ensino, sobretudo nos aspectos pedagógicos. O neotecnismo faz com que as universidades desconsiderem os propósitos sociais em função de uma formação voltada para a racionalidade instrumental e positivista, cultivando características do sistema capitalista-liberal que eram vivenciadas na indústria e no comércio. (PUCCI, 2003, p. 192). Com grande enfoque são consideradas as questões de gerenciamento e administração também nas escolas.

Como exemplos de regulação do currículo a partir de pressupostos de controle dos aspectos didático-pedagógicos, destaca-se no caso brasileiro as reformas educacionais implementadas entre os anos de 1960 a 1970, aprofundadas nos anos de 1980, no bojo do avanço dos ideais neoliberais. Na compreensão deste período de grande impacto enaltece as contribuições que a produção literária de Michael Apple trouxe aos pensadores educacionais de nosso país, o que de acordo com Souza (1993):

Em 1982, é publicada a tradução de *Ideologia e Currículo*, de Michael Apple, três anos após sua publicação nos Estados Unidos da América. Esta obra pode ser considerada uma das mais importantes da década pela significativa influência nos estudos e debates sobre currículo a partir de então. (p. 119-120).

Michael Apple, baseando-se em seus estudos que procuram associar ideologia e currículo, trouxe à luz da discussão, segundo Souza (1993), o quanto que:

[...] as escolas desempenham o papel de distribuidora de normas e valores necessários a fazer com que a desigualdade social pareça natural. Isto é feito através do currículo oculto, noção que explicita a forma pela qual a ideologia é veiculada pelo currículo. (p.120).

Através do currículo oculto, isto é, que se manifesta principalmente na e pela prática pedagógica, muitas vezes podem-se transmitir e reproduzir valores e idéias dominantes.

A partir de 1985, apesar de já vislumbrarmos no Brasil o retorno a um processo político democrático, questões como gestão, administração e controle tornam-se pontos primordiais na implementação de políticas públicas educacionais. De acordo com Paro (2008):

Os chamados estudos de administração concentram-se, na sociedade capitalista, predominantemente nos problemas relacionados ao controle dos trabalhadores, através da gerência, que constitui, assim, a forma que assume a “coordenação” sob esse modo de produção. (p. 58).

No bojo das reformas educacionais, apoiadas no modelo de setor público voltado para o sistema de controle e gestão sob a ótica neoliberal, no estado de São Paulo o então governador André Franco Montoro (PMDB), através da Lei complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985, dispunha sobre o Estatuto do Magistério Paulista, instituindo-se uma divisão no quadro do magistério entre classes docentes e classes de especialistas.

No que se refere às classes de especialistas, o artigo 5º da Lei complementar n. 444/1985 destacava as figuras do Orientador Educacional, do Coordenador Pedagógico, do Assistente de Diretor de Escola, do Diretor de Escola, do Supervisor de Ensino e do Delegado de Ensino. E ressaltava, também, em seu artigo 6º que “além dos cargos e funções-atividades do Quadro do Magistério a que alude o artigo anterior, poderá haver, na unidade escolar, posto de trabalho de *Professor Coordenador*”. (SÃO PAULO, ano 1985, p. 93, grifo nosso).

Na mesma direção de priorizar o ciclo básico, foi criada a figura do coordenador, a ser eleito pelos professores dessas classes. A eleição seria anual, à época do planejamento escolar, e deveria ser referendada pelo conselho de escola (CUNHA, 1995, p. 215).

É importante também destacarmos que, segundo a Lei complementar n. 444/1985 do estado de São Paulo, dentro do que afirma o artigo 13:

[...] o provimento dos cargos da série de classes de docentes e das classes de especialistas de educação da carreira do Magistério far-se-á através de concurso público de provas e títulos. (p. 94).

Com a Lei complementar n. 444/1985, o Coordenador Pedagógico passa a exercer suas atribuições também nas escolas da rede estadual de ensino, como também se abre a oportunidade das escolas em possuir um Professor Coordenador, desde que o mesmo fosse habilitado em Supervisão Escolar e Pedagogia para participar do concurso público de provas e títulos. Diferentemente do Decreto 7510/76-Estadual onde o Coordenador

Pedagógico tornou-se uma extensão da Supervisão Escolar e realizava um trabalho em conjunto com o supervisor de ensino nas Diretorias de Ensino.

Portanto, a partir de 1985 somente algumas escolas possuíam o Professor Coordenador por falta de profissionais habilitados e/ou concursados, deste modo, em alguns casos ainda permaneciam os antigos Coordenadores Pedagógicos efetivados em 1976. Aos poucos, o cargo de Professor Coordenador Pedagógico de 1976 e o de Professor Coordenador de 1985 foram extintos, pois não houve outro concurso que promovesse a efetivação destes profissionais. Somente a partir da Resolução SE nº 28, de 04 de abril de 1996, o processo de escolha possibilitou a designação de um “Professor” para exercer a “função” de “Professor Coordenador” na Coordenação Pedagógica das escolas da rede pública estadual. (QUAGLIO, 2006).

A literatura sugere dois momentos distintos da Coordenação Pedagógica: o primeiro quando o Professor Coordenador Pedagógico e o Professor Coordenador eram cargos efetivados por concurso que exigia habilitação em Supervisão escolar e Pedagogia, e o segundo quando existe a possibilidade dos professores da rede pública estadual, independente da habilitação, pleitear uma vaga na então agora função de Professor Coordenador (PC).

De 1996 até os anos de 2007, os professores que pretendiam pleitear a função de PC na Coordenação Pedagógica das escolas participavam anualmente de concursos de provas e títulos realizados pelas Diretorias Regionais de Ensino. Após a aprovação, o PC apresentava seu plano de trabalho ao Conselho de Escola, que em votação, escolhiam o seu representante. A vaga disponível preferencialmente era oferecida ao docente que possuía cargo efetivo na mesma unidade escolar. O PC ficava à mercê da avaliação permanente de seus pares para permanecer na escola. Por garantia, os mesmos participavam anualmente de outros concursos, para no caso da ocorrência de alguma eventualidade, pudessem apresentar sua proposta de trabalho em outra unidade escolar.

Segundo Cunha (1995),

No diagnóstico da situação educacional paulista, a proposta de governo de Montoro chamava a atenção para a baixa qualidade do ensino; as altas taxas de evasão escolar; a insuficiência de remuneração e as péssimas condições de trabalho dos professores; a falta de programas adequados de aperfeiçoamento e reciclagem do magistério; o mau aproveitamento das instalações; a desarmonia entre escola e a “comunidade”; e a insuficiência do ensino profissionalizante. (p. 195)

É de suma relevância a análise realizada por Cunha (1995), se pressupormos que grande parte da problemática conflitante apresentada sobre o sistema educacional paulista, durante este período de governo destacado, seja um desafio a ser enfrentado ainda na atualidade e sem perspectivas imediatas de solução.

Não podemos nos desprender dos aspectos macrosociológicos que dariam continuidade aos ideais reformistas no sistema nacional de educação como um todo. Muito embora a reforma do sistema de ensino no estado de São Paulo seja o aspecto norteador de nossa pesquisa, os anos de 1980 a 1990 trazem consigo questões e enfrentamentos que viriam a corroborar com o processo mais recente, desde então, de reformulação das perspectivas da política educacional em São Paulo.

Reafirmando o anseio de instituir a democracia no país, é promulgada a Constituição Federal de 1988 que, dentre seus aspectos positivos, caracterizou-se por procurar atender mais aos interesses sociais favorecendo a população do país. Em seus princípios norteadores, faz referência à Educação como um direito social.

A Constituição determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à Educação como uma prioridade em relação a outros direitos. (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 169).

A Constituição de 1988 traz a reflexão sobre a importância do envolvimento da família nos aspectos da escolarização por meio do acompanhamento e do incentivo à formação da criança. Percebe-se que, além de reconhecer a importância do engajamento de todos na discussão da política educacional, o Estado institui princípios norteadores da divisão de responsabilidades para a sociedade, especialmente a civil organizada, com relação à educação no país.

Também nos aspectos relacionados à teoria curricular, outros avanços são percebidos no intuito de repensarmos o sentido atribuído ao currículo na organização dos saberes e dos conteúdos escolares.

Souza (1993), em sua análise sobre a produção do currículo nos anos de 1980, destaca a importância da obra *Avaliação Emancipatória*, de Ana Maria Saul, publicada em 1988: “representa um marco editorial por se constituir numa das primeiras publicações brasileiras na área de avaliação de currículo, elaborada a partir de uma perspectiva crítica”. (p. 120).

A perspectiva crítica em Educação busca a construção de uma Pedagogia pautada nos conceitos da Ideologia, como forma de ruptura das perspectivas liberais cristalizadas. Uma ideologia que promova a resistência ao conformismo sobre as formas como são reproduzidos os interesses do capital dominante no ambiente escolar.

Não obstante a tendência hegemônica ser a realização do processo de imbecilização das consciências, existe ainda a possibilidade do desenvolvimento de consciências críticas. Isso em virtude do fato de que – apesar de todos os esforços de legitimação de ideologias tais como a de que somente os incompetentes é que encontram lugar ao sol – de uma forma ou de outra as diferenças sociais tão alarmantes acabam por se fazer visíveis. Principalmente quando os esforços são centralizados para a tentativa de que estas se tornem explícitas, quando se questiona que produtos culturais são consumidos, que valores e normas de comportamento estão veiculados e quais interesses servem. Tal trabalho pode e deve ser realizado pelos educadores, seja nas universidades, seja nas escolas de primeiro e segundo graus. (ZUIN, 1995, p. 173-174)

O conceito de ideologia terá um real significado “emancipatório” por intermédio da educação, quando for proporcionado ao educando uma formação cultural que possibilite mais do que estimular identidades reflexivas, a objetivação da subjetividade, por meio da resistência as formas de reprodução hegemônica da indústria cultural capitalista.

Vivemos em uma sociedade consumista, onde o pertencimento social do indivíduo está atrelado àquilo que possui ou pode consumir. Os meios de comunicação de massas reproduzem a legitimação social do estilo de vida a ser constituído, isto é, da mesma forma que se estabelecem padrões de consumo e comportamento, conseqüentemente a indústria cultural procura personalizar o conhecimento para modelar as consciências.

Vários autores como Adorno, Horkheimer e Giroux nos apontam para a possibilidade de uma consciência crítica do sujeito; no entanto, Zuin (1995) destaca essa possibilidade pela ação transformadora dos educadores junto aos seus educandos, pois é pelo intermédio do questionamento da realidade que a reflexão-crítica toma forma nas consciências alienadas.

Portanto, não se trata de negar o mundo capitalista em que vivemos, pois desse modo nos distanciariamos da realidade, mas sim resistir à racionalidade imposta pela indústria cultural para que haja a possibilidade da sociedade não ser somente guiada por interesses particulares político-ideológicos da classe dominante.

Os ideólogos são aqueles que elaboram os princípios com base nos quais uma ação é justificada e, portanto, aceita – em sentido forte, a ação é “legitimada” –, pelo fato de estar conforme os valores acolhidos como guia da ação; os expertos são aqueles que, indicando os conhecimentos mais adequados para o alcance de um determinado fim, fazem com que a ação que a ele se conforma possa ser chamada de racional segundo o objetivo [...] quem, levando em conta todas as informações que os expertos podem oferecer, escolhe esse meio e não um outro realiza uma ação racional com respeito ao objetivo. (Bobbio, 1997, p. 73-74).

Pela reflexão apresentada, transportamos esta realidade para o PC considerando a possibilidade do mesmo ser um agente transformador social e de assumir uma postura mais intelectualizada; desse modo, ser capaz de exercer com responsabilidade a mediação das ações pedagógicas idealizadas pelas políticas públicas detentoras do poder. Poder a ele também concedido.

Bobbio (1997) destaca a necessidade dos intelectuais distinguirem os papéis por eles desempenhados perante a sociedade, sair do Estado em que se encontram condicionados pela disseminação da cultura política e serem protagonistas na ruptura das relações de poder que intensificam a legitimação e o domínio da indústria cultural. Para tanto, propõe a ideologia dos “expertos”, pautada na liberdade de escolha do indivíduo de forma objetiva e racional.

Em 1995, o MEC iniciou o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tendo sido concluído em 1997; são compostos por um conjunto de dez livros, um por disciplina da matriz curricular do Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries e de 5ª à 8ª séries. Os PCNs foram instituídos com o propósito de subsidiar as ações dos professores em sala de aula, bem como dar suporte na elaboração de projetos, preferencialmente de forma transversal. Os Temas Transversais, que perpassam pelos conteúdos de todas as disciplinas são: Meio Ambiente, Saúde, Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual; objetivam que a escola fortaleça o seu papel social junto à comunidade, conduzindo seu processo de formação para o fortalecimento da cidadania. (BRASIL, 1998).

No propósito da discussão sobre a implementação no Brasil de um “currículo nacional” podemos apropriar-nos das argumentações de Apple (1995) que destaca:

O currículo, então, não pode ser apresentado como “objetivo”. Em vez disto, ele deve “reconhecer suas próprias raízes” na cultura, na história e nos interesses sociais a partir dos quais ele surge. Da mesma forma, ele não homogeneizará nem essa cultura, essa história e esse interesse social, nem os alunos. (p. 68).

Observa-se, portanto, que segundo Apple (1995, p. 53) o currículo “é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo”. Portanto, a adoção de um currículo prescrito de ordem nacional não se legitima na prática se partimos do pressuposto que o mesmo não atende a toda a diversidade, seja ela cultural, étnica, religiosa, social e econômica de cada região de nosso país. Evidencia-se a impossibilidade de diferentes grupos de alunos pertencentes a diferentes classes sociais receberem o currículo da mesma maneira.

Muito embora os PCNs trabalhem na lógica de servirem como “parâmetros” para a construção do currículo, subdividindo-se inclusive em uma “base nacional comum” e uma “base diversificada”, já sob uma perspectiva inspirada no princípio de descentralização político-institucional instituída pela própria Constituição Federal, é garantida aos governos subnacionais a autonomia com relação à organização de seus sistemas de ensino.

Nessa perspectiva que a Nova Proposta Curricular do estado de São Paulo 2008, fazendo-se valer do princípio que garante a autonomia na organização e elaboração do currículo preconizada pela nova LDBEN de 1996, centraliza as ações pedagógicas em toda a rede de ensino, e o PC passa a desempenhar o papel de regulação e controle da implementação do novo currículo nas escolas, que visa ao avanço de metas a serem alcançadas nas avaliações externas.

Consta da organização da Educação Nacional, conforme o inciso I do artigo 13 da LDBEN 9394/96, “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino é uma das incumbências dos docentes”. (SÃO PAULO, 2006, p. 136). Em São Paulo, destarte, por meio da Resolução SE n. 35, de 7 de abril de 2000, a Secretaria de Educação destacava “a relevância da atuação do Professor Coordenador no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola”, deixando transparecer, até então, uma certa “autonomia” de cada unidade escolar em propor seu projeto político-pedagógico, o que não verificaríamos necessariamente no momento atual quando da instituição da Nova Proposta Curricular 2008, cujo processo foi desencadeado de forma vertical, das instâncias superiores às unidades subordinadas. (SÃO PAULO, 2000, p. 107)

A Resolução estadual do ano de 2000, SE n. 35, dispunha sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer a função de Professor Coordenador na rede pública de ensino do estado de São Paulo, considerando:

[...] a importância da articulação e integração da equipe escolar no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, objetivando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem; - a necessidade de se garantir a integração curricular no ensino fundamental e médio; a necessidade de se potencializar o trabalho articulado entre a escola e as equipes de Supervisão e da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino. (SÃO PAULO, 2000, p.107).

Destacamos que, para o ingresso na função de Professor Coordenador nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo no ano de 2000, fazia-se necessário que o docente tivesse um perfil articulador e integrador entre os diversos segmentos: alunos, professores, direção, supervisão, oficina pedagógica e comunidade escolar.

No cumprimento de suas atribuições, podemos considerar o indício de uma expectativa acirrada sobre a atuação da Coordenação Pedagógica quanto à adequação do Projeto Político Pedagógico das escolas as expectativas de aprendizagem estipuladas pelas metas estabelecidas pelo sistema educacional paulista. Principalmente se considerarmos que a partir dos anos de 1990, o Ministério da Educação, tanto no âmbito federal, quanto nas esferas estaduais e municipais, começou a implementar sistemas de avaliação da educação básica.

Inicialmente o INEP foi denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e criado pelo Ministério de Educação e Cultura pela Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, em 1972 com sua autonomia foi intitulado (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. No Governo Collor, de 15 de março de 1990 a 29 de dezembro de 1992, ao INEP foi atribuída à responsabilidade técnica e operacional de implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No início do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi criado o "provão" ou Exame Nacional de Cursos (ENC), instituído por meio da medida provisória de nº 938/95 depois convertida na Lei Federal nº 9131/95, em 1998 foi criado o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). (GHIRALDELLI JR., 2006, p.201-206).

Durante o governo paulista de Geraldo Alckmin (PSDB) é instituída a Resolução SE n. 124, de 13 de novembro de 2001, que dispõe sobre a realização das provas de avaliação aos alunos regularmente matriculados nas séries finais dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, nas escolas do sistema estadual de ensino.

A avaliação do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), em 2001, trouxe várias controvérsias desde a sua aplicação até a apuração dos resultados. Neste momento instaura-se um “desespero” na rede estadual de ensino na busca de melhores resultados dos alunos após a implementação da progressão continuada iniciada em 1998, pelo governo Mario Covas (PSDB). A nosso ver já seriam os primeiros indicativos que a gestão pedagógica no estado de São Paulo, centrada na figura do Professor Coordenador, traria como preocupação central a avaliação dos resultados do sistema estadual de ensino nos moldes dos ideais de eficácia e eficiência inaugurados pela perspectiva neoliberal nos anos de 1980 no Brasil, conforme já destacamos.

Com o SARESP 2001, as escolas foram classificadas por cores distintas e premiadas de acordo com os resultados obtidos em consonância com a retenção e a evasão dos alunos. Portanto, a retenção do aluno ao final de cada ciclo foi considerada apenas nos casos mais extremos, principalmente quando o mesmo havia passado do limite de 25 % de ausência no total de aulas do ano letivo, cultuando a partir desse momento a “promoção automática” no âmbito das escolas da rede estadual de ensino.

Como exemplo, também, Gentili (1996) cita a perda da autonomia pedagógica das escolas – princípio consagrado pela nova LDBEN 9394/96 e a imposição de estratégias de avaliação externa de forma verticalizada e antidemocrática, em outros termos, o autor caracteriza este processo amplo de reforma estrutural da educação como sendo uma “mcdonaldização da escola”.

[...] Os McDonald's constituem um bom exemplo de organização produtiva com tais atributos e, nesse sentido, representam um bom modelo organizacional para a modernização escolar. Vejamos algumas das possíveis coincidências entre ambas as esferas. Em primeiro lugar, os *fast foods*, e as escolas têm um ponto básico em comum. Ambas existem para dar conta de duas necessidades fundamentais nas sociedades modernas: comer e ser socializado escolarmente. Embora a primeira seja uma necessidade tão antiga quanto a própria Humanidade e a segunda nem tanto, não existiria, aparentemente, nenhuma originalidade nas funções que atualmente são cumpridas tanto pelo McDonald's quanto pelas escolas. Entretanto, aqui, como na produção de toda mercadoria, o importante não é apenas a coisa produzida (o hambúrguer ou o conhecimento oficial), mas a forma histórica que adquire a produção desses processos quer se trate da indústria da comida rápida, quer se trate da indústria escolar. Isto é, o que unifica os McDonald's e a utopia educacional dos homens de negócios é que, em ambos, a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e rigorosas normas de controle da eficiência e da produtividade. (p. 16).

Portanto, identificamos a intencionalidade de um currículo mínimo e unificado oferecido à classe trabalhadora, cuja eficácia tem como objetivo maior inserir no mercado de trabalho um sujeito condicionado aos meios de produção. As avaliações externas dão suporte às relações de poder existentes no meio educacional e o PC torna-se um agente executor técnico das políticas públicas de controle e regulação do conhecimento.

Para melhor exemplificar as mudanças ocorridas em relação à Coordenação Pedagógica, destacamos no Quadro 2 (Apêndice D), uma cronologia dos acontecimentos:

Quadro 2 – Aspectos histórico-normativos da Coordenação Pedagógica.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	LEVANTAMENTO HISTÓRICO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
<i>(1964 - 1985) Período do Regime Militar</i>	Lei n. 5.692/71 (Presidente João Goulart – PCB/PSB)	Prevê aos sistemas de ensino estaduais a contratação de professores especialistas.
	Decreto n. 7510/76-Estadual (Governo Paulo Egydio Martins - PSD)	O Professor Coordenador Pedagógico representa o sistema de supervisão escolar paulista. Têm como prioridade o acompanhamento dos cursos profissionalizantes.
15 de janeiro de 1985 no Brasil - Fim do Período Militar - Redemocratização e a Campanha pelas Diretas Já. (Tancredo Neves – José Sarney PMDB)	São Paulo - Lei complementar n. 444/1985-Estadual (Estatuto do Magistério Paulista - Governo Franco Montoro - PMDB)	Institui o posto de trabalho do PC nas escolas. Poucas eram as que tinham este representante, pois o mesmo deveria ser habilitado em Supervisão Escolar e ter curso de Pedagogia.
<i>(1986 – 2003) Período de Abertura Política</i> 1988 – Constituição Federal Em 1995, o MEC iniciou o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), concluído em 1997. Lei n. 9394/96 (LDBEN) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação	Resolução SE nº 28, de 04 de abril de 1996 (Mário Covas – PSDB) Deliberação n. 09/97, adotada pela SEE do estado de São Paulo. (Progressão Continuada - Mário Covas – PSDB) São Paulo, Resolução SE n. 35, de 7 de abril de 2000 (Mário Covas – PSDB) São Paulo, Resolução SE n. 124, de 13 de novembro de 2001 (SARESP - Geraldo Alckmin -PSDB)	Em algumas escolas, ainda permaneciam alguns dos antigos “cargos” de Coordenadores Pedagógicos efetivados em 1976, bem como poucos Professores Coordenadores concursados em 1985. Possibilitou a designação de um “Professor” para exercer a “função” de PC na Coordenação Pedagógica das escolas da rede pública estadual, escolhido pelo Conselho de Escola. A progressão continuada exige do PC um maior acompanhamento junto aos professores quanto à alteração radical nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação. Objetivos: diminuir a evasão e reprovação dos alunos. Destaca a importância do PC na articulação e integração da equipe escolar e no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. A avaliação externa dos resultados de aprendizagem, pelo sistema estadual de ensino (SARESP), torna-se preocupação central dentre às atribuições do PC.
Dezembro de 2007 no Estado de São Paulo. Janeiro de 2008 no Estado de São Paulo. Maio de 2008 no Estado de São Paulo. Novembro de 2008 no Estado de São Paulo.	Resolução SE n. 88, de 19 de dezembro 2007, do estado de São Paulo. (José Serra – PSDB) Resolução SE n. 76, de 07 de novembro de 2008. (José Serra – PSDB)	Resolve em seu artigo 1º a disponibilidade de um PC por ciclo de aprendizagem. Todos os Professores Coordenadores da rede pública estadual são dispensados para participarem do novo processo seletivo e provas e títulos. Os novos Professores Coordenadores ingressam na função. Inicia-se o processo de implementação da Nova Proposta Curricular. Oficialização do novo currículo já implementado.

Na observação do Quadro 2 podemos considerar que, historicamente, a Educação move-se sob influências governamentais e que o PC, além de estar no controle das ações pedagógicas na escola, também é um agente responsável e responsabilizado pela implementação dos interesses políticos educacionais nas escolas da rede pública . O PC não tem uma identidade por ele próprio definida, torna-se um mero executor técnico de suas atribuições.

Apontamos ser necessário que o PC absorva um novo perfil de atuação, uma atuação também política, onde reconheça seu real valor e o quanto pode e deve contribuir na solução de problemas do ensino; conseqüentemente, na problemática social. Desenvolva ainda mais sua capacidade reflexiva, e que esta possa levá-lo a interpretar os desafios da função em um contexto maior; para tanto, é necessário o aprimoramento de sua “críticidade”, investir em sua formação e fortalecer convicções que promovam a construção de um novo propósito para as atribuições que exerce.

Somente quando o profissional conseguir ocupar a posição de reflexivo para intelectual crítico, capaz de propor ou realizar transformações sociais no âmbito das escolas e da comunidade, será também capaz de resistir às pressões as quais ainda se submete. (CONTRERAS, 2002).

2 Atuais Atribuições do Professor Coordenador

Neste capítulo discutimos como a reforma educacional, por meio da implementação da Nova Proposta Curricular 2008, institui mudanças quanto à seleção dos professores pretendentes à função de PC, bem como analisar suas atribuições confrontando-as com o referencial teórico. Procuramos, portanto, estabelecer um paralelo entre as novas atribuições do PC e o novo currículo proposto.

Atualmente em vigor, a Resolução SE n. 88, de 19 de Dezembro 2007, do estado de São Paulo, resolve em seu artigo 1º a disponibilidade de um PC por ciclo de aprendizagem: I - Professor Coordenador para o segmento de 1ª a 4ª série do ensino fundamental; II - Professor Coordenador para o segmento de 5ª a 8ª série do ensino fundamental; III - Professor Coordenador para o ensino médio. (SÃO PAULO, 2008, p.234). Para cada ciclo de aprendizagem (Ciclo I - 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, Ciclo II - 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio), portanto, fica designado um Professor Coordenador, diferentemente do que era estabelecido anteriormente, quando cada unidade escolar possuía apenas um Professor Coordenador para atender a todos os ciclos.

Para fazer frente a essa nova demanda da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, foram dispensados, no final do ano letivo de 2007, todos os Professores Coordenadores. Tal medida visava à realização de um novo concurso de provas e títulos em março de 2008, cobrindo-se todo o sistema estadual de ensino. Anteriormente, cada Diretoria Regional de Ensino era responsável por realizar anualmente seu próprio concurso. Para a seleção dos futuros Professores Coordenadores, o candidato pretendente à função realizava uma prova classificatória de credenciamento, cuja bibliografia indicada no edital já direcionava para um perfil que atendia às expectativas da Secretaria de Educação para a implementação de sua reforma educacional¹. Os princípios norteadores desta reforma

¹ Entendemos que ao selecionar uma gama de textos acadêmicos que defendam em termos didático-epistemológicos os aspectos macros da reforma curricular ora em curso, a Secretaria de Estado da Educação já direcionava, no processo seletivo de escolha dos novos professores coordenadores, os propósitos de atuação dos mesmos junto às unidades escolares. Tal aspecto é reforçado pelo “Caderno do Gestor” que guiou, dentre outros documentos, o núcleo central da política de reforma no momento atual, conforme destacaremos mais adiante. Como exemplo da literatura indicada para o referido concurso, podemos destacar: AZANHA (1995), CASTRO (2007), MACEDO (2006), MELLO (2005).

encontram-se na “Nova Proposta Curricular 2008” que, a partir de 2009, já podemos concebê-la como sendo o “currículo oficial” do estado de São Paulo.

Como requisitos de habilitação para o docente exercer as atribuições de PC, a Resolução SE n.88, em seu artigo 697, determina que o candidato deva:

I - ser portador de diploma de licenciatura plena;

II - contar, no mínimo, com 3 (três) anos de experiência como docente da rede estadual de ensino;

III - ser docente efetivo classificado na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador ou ser docente com vínculo garantido em lei, com, no mínimo 10 (dez) aulas atribuídas na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador. (SÃO PAULO, 2008, p. 235).

Após o concurso, dentre os aprovados, foi dada prioridade para os professores efetivos que já atuavam na escola pretendida. Caso na instituição não houvesse nenhum pretendente, os candidatos de outras escolas também poderiam pleitear a vaga, independente de serem professores efetivos, no que é previsto pela mesma resolução em seus parágrafos 1º, 2º e 3º:

§1º - A experiência como docente, a que se refere o inciso II deste artigo, deverá incluir, preferencialmente, docência nas séries do segmento/nível de Educação Básica referente à função de Professor-Coordenador pretendida.

§2º - Na inexistência de docente classificado na unidade escolar, a função de Professor Coordenador poderá ser exercida por professor efetivo classificado em outra unidade escolar ou ser docente com vínculo garantido em lei, com, no mínimo, 10 (dez) aulas atribuídas em outra unidade escolar.

§3º - Concluídas todas as etapas do processo de credenciamento, o docente que se enquadre no § 2º deste artigo e já tiver exercido a função de Professor Coordenador poderá ter essa função valorizada mediante comprovação de nível de competência, por meio de parecer, contendo indicadores qualitativos demonstrados no desempenho das atribuições inerentes àquela função, emitido pela supervisão e direção da(s) unidade(s) escolar(es) em que a exerceu. (SÃO PAULO, 2008, p. 235).

Os candidatos, após serem credenciados pelo concurso, passam por uma entrevista de análise de perfil profissional e apresentação de projeto de trabalho para a apreciação e escolha do diretor e supervisor de ensino responsáveis pela unidade escolar, diferentemente do que era previsto anteriormente, quando o corpo docente da escola elegia seu representante.

Dessa forma, os Professores Coordenadores passam a ficar sob avaliação permanente do diretor e supervisor da escola, e não mais pelos docentes da mesma. O que confirma o artigo 701 da resolução SE n. 88/07:

§ 1º Na hipótese do Professor Coordenador não corresponder às atribuições relativas à função, a cessação da designação dar-se-á por decisão conjunta entre direção da unidade escolar e do Supervisor de Ensino, no caso de unidade escolar, e do dirigente do órgão no caso das oficinas pedagógicas, devidamente justificada e registrada em ata. (SÃO PAULO, 2008, p. 237).

Em maio de 2008 dá-se início no estado de São Paulo o processo de implementação da Nova Proposta Curricular. Destacamos a Resolução SE n. 76, de 07 de novembro de 2008, seis meses após o início da implementação do novo currículo, o CEE (Conselho Estadual de Educação) junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, dispõe no artigo 60, sobre a implementação da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas públicas da rede estadual:

Artigo 60- A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual.

§ 1º - A Proposta Curricular, que complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, incorpora as propostas didáticas vivenciadas pelos professores em suas práticas docentes e visa ao efetivo funcionamento das escolas estaduais em uma rede de ensino.

§ 2º - A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio contempla os componentes curriculares a seguir relacionados e consubstanciados nas propostas curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

§ 3º - As Propostas Curriculares de que trata o caput do artigo são complementadas por um conjunto de documentos, com orientações didáticas e expectativas de aprendizagem, distribuídas por níveis de ensino, anos e séries.

§ 4º - A implantação da Proposta Curricular ocorrerá com o apoio de materiais impressos, recursos tecnológicos e com ações de capacitação e monitoramento que, mediante a participação direta e contínua dos educadores da rede de ensino, possibilitarão seu aperfeiçoamento. (SÃO PAULO, 2008, p.43-44).

Vale ressaltar que durante o processo inicial de sua implementação, os Professores Coordenadores que exerciam a função até o ano de 2007, após serem dispensados, retornaram para a sala de aula. A Secretaria de Educação com esta ação

previa que os ex-coordenadores seriam de grande auxílio durante o processo inicial de implementação, pois experimentariam na prática a aplicação da mesma enquanto docente, no aguardo do novo concurso. Dessa forma, caso retornassem à Coordenação, já estariam adaptados a este novo processo de condução pedagógica do novo currículo junto aos professores na escola.

O processo inicial de adaptação, anterior à implementação do novo currículo, foi marcado pela aplicação em sala de aula, no início do ano letivo de 2008, de um “Jornal”² que possuía como objetivo maior recuperar conteúdos curriculares até então não assimilados pelos alunos e, ao mesmo tempo, despertar os sujeitos escolares (alunos e professores) para as novas atividades desenvolvidas pela Nova Proposta Curricular. Juntamente com o referido Jornal, vieram orientações específicas de aplicação para os professores de cada disciplina.

Tanto o Projeto de Recuperação Inicial quanto as Propostas Curriculares por disciplina defendem os mesmos princípios, articulam materiais didáticos para professores e alunos e dividem os mesmos objetivos – a melhoria da aprendizagem dos alunos e da docência dos professores. (SÃO PAULO, 2008, p.34)

No mês de maio de 2008, portanto, são lançados oficialmente os Cadernos da Nova Proposta Curricular, explicitando seus propósitos para cada disciplina da matriz curricular: o Caderno do Professor, com atividades a serem desenvolvidas pelos professores junto aos alunos em sala de aula; e o Caderno do Gestor, para a orientação pedagógica e administrativa do diretor, vice-diretor e PC. Paralelamente, nesse mesmo mês assumiam os respectivos Professores Coordenadores para o Ciclo II e Ensino Médio nas escolas, cuja função prioritária seria acompanhar o processo de implementação da Nova Proposta Curricular no âmbito das escolas públicas paulistas.

Para atender às expectativas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no tocante às ações a serem efetivadas pela Coordenação Pedagógica nas escolas, a Resolução SE nº. 88/2007, em seu Artigo 695, indica que no exercício de função, o PC possui as seguintes atribuições:

² O caráter deste Jornal pressupõe por meio de seus conteúdos, uma recuperação intensiva dos alunos da rede pública estadual de ensino, tendo como foco as competências e habilidades previstas na Nova Proposta Curricular 2008 do Estado de São Paulo. Este instrumento didático-pedagógico foi organizado para oferecer aos professores e alunos, por série e disciplina, aulas prontas estruturadas por textos, imagens e atividades. Acreditamos ser este, portanto, a primeira ação da Secretaria de Educação para a adaptação ao novo currículo, instrumentalizado e prescrito.

- I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
- II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
- III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
- IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
- VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;
- VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis. (SÃO PAULO, 2008, p. 234-235).

Dessa forma, acreditamos ser de grande relevância discutir cada um dos sete itens que compõem as principais atribuições do Professor Coordenador à luz da nova reforma curricular em São Paulo.

2.1 - Acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos

Fica evidenciada a incumbência do PC em acompanhar as metodologias aplicadas em sala de aula pelos professores, bem como elaborar projetos e proporcionar a reflexão permanente na busca de avanços quanto à aprendizagem dos alunos.

No entanto, Sampaio (2004) nos alerta que:

O atual currículo prescrito, portanto, explica-se no conjunto das medidas consideradas necessárias ao alinhamento do país às prioridades acordadas no âmbito internacional. Sua importância não pode ser superestimada, mas está claramente afirmada na forma como se impõem os parâmetros curriculares, articuladamente às avaliações externas, que classificam as escolas e as obrigam a redirecionar seu trabalho pedagógico. (p. 1205).

Nessa perspectiva de análise do currículo, pressupõe-se que devemos considerar que a escola tende a homogeneizar e excluir na medida em que padroniza o conhecimento, não se compromete com a cultura e não se reconhece como quem deva ser a grande organizadora do processo de ensino. Os conteúdos previstos em um currículo prescrito, muitas vezes, não respeitam as individualidades, pois o aluno se apropria do conhecimento através daquilo que lhe é de certa forma imposto para atender às expectativas das avaliações externas.

Da mesma maneira, as ações pedagógicas na escola realizadas pelo PC ficam à mercê da adaptação permanente dos conteúdos curriculares para atender as cobranças que exigem avanços nos resultados destas mesmas avaliações. Reduz-se o espaço do pedagógico e da didática à mera noção de metodologias de ensino.

Faz-se necessário discutir em que contexto se considera a questão do fracasso escolar evidenciado pelas avaliações externas, como também discutir o uso de estatísticas no campo educacional.

De acordo com Barreto (2001), um novo paradigma impõe-se para a reformulação dessa perspectiva educacional sugerida pela atual reforma curricular:

O eixo da avaliação deixa de girar exclusivamente em torno do aluno e da preocupação técnica de medir o seu rendimento. Passa a centrar as atenções em torno das condições em que é oferecido o ensino, formação do professor e suas condições de trabalho, currículo, cultura e organização da escola e, ainda postura de seus dirigentes e demais agentes educacionais. (p. 49).

O ato de acompanhar resultados de desempenho aponta para questão tecnicista de cunho neoliberal que, por meio da mecanização do sistema de gestão, poderá direcionar o trabalho do PC e demais gestores da escola para o controle, regulação e fiscalização em virtude de uma escola sujeita aos resultados das avaliações externas. Para Barreto (2001), devemos destacar a “necessidade de repensar, a partir de nova ótica, as funções: reguladora e emancipadora da avaliação”. (p. 48).

De acordo com Giroux (1997), em sua análise e defesa de professores como intelectuais transformadores, é sugerido que:

A suposição teórica subjacente que orienta este tipo de pedagogia é a de que o comportamento dos professores precisa ser controlado, tornando-o comparável e previsível entre as diferentes escolas e populações de alunos. (p. 160).

O PC não pode ser um mero “fiscal” e/ou gerente das políticas educacionais pré-estabelecidas, muito menos exigir dos professores que padrões sejam adotados na aplicação e avaliação do currículo, alimentando assim a racionalidade instrumental. Ele deve fornecer subsídios para que o pedagógico aconteça efetivamente sem que isso retire do professor sua autonomia dentro da sala de aula, para que, em uma ação conjunta com os demais sujeitos escolares, possa diagnosticar os avanços na aprendizagem dos alunos e traçar novas ações. Nessa perspectiva, concretiza-se o respeito à autonomia docente e às especificidades de cada educando em sua trajetória escolar, como bem demonstram os recentes estudos no campo da psicologia da aprendizagem.

2.2. – Atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente

O PC deverá ser um mediador pedagógico de ações coletivas realizadas pelo corpo docente da escola. Dessa forma, orienta o trabalho dos demais docentes para uma prática fortalecida pela reflexão.

De acordo com Contreras (2002, p. 133), “[...] a docência não pode se desligar dos pressupostos interpretativos e de valores dos professores sobre o ensino e suas circunstâncias”. Portanto, é primordial que se entenda que o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) deva ser espaço de transformação da ação docente em um processo de reflexão permanente das práticas educativas, onde as “coordenadas” desses momentos de formação e troca de experiências são norteadas pelo PC.

Da mesma maneira, os professores pesquisam e tratam de indagar segundo sua própria concepção e seus critérios educativos, explorando seu significado e sua tradução na prática. Isto significa que a prática é em si mesma um processo de pesquisa. (p. 145).

Conforme observa Contreras (2002), o professor em seu cotidiano na escola, também se apropria de concepções próprias sobre o trabalho que exerce na sala de aula. Dessa forma, “[...] a ação que dá lugar ao processo de reflexão, onde os professores podem tornar conscientes suas compreensões implícitas e desenvolver um conhecimento teórico a partir da prática.” (p. 145).

Sob essa ótica, prática e teoria estão intrinsecamente associadas, e o PC deve agir de forma ponderada ao lidar com a formação continuada proporcionada no HTPC, entendendo e respeitando as relações pessoais e interpessoais que se manifestam no âmbito escolar, bem como ter a compreensão do todo que representa a escola, isto é, o que cada escola pode ou não contribuir para a prática de seus professores.

Para que isso ocorra, é importante respeitar a diversidade existente no corpo docente com relação à experiência de vida, o tempo de magistério, a formação inicial e as condições de trabalho que lhes são oferecidas.

2.3 – Assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional

O HTPC deve proporcionar à equipe docente a investigação do conhecimento, tornando o momento de reflexão sempre objetivado pela pesquisa de novos saberes pedagógicos.

Segundo LIBÂNEO (2003),

[...] a formação dos profissionais do ensino sofreu muitas mudanças com a nova LDB e com as resoluções que a acompanharam [...] A escola, local de trabalho dos professores, assume, com a reforma educacional, a função de ser espaço de formação docente, o que pode trazer uma nova identidade ao professor, uma vez que a formação em serviço e continuada se faz em um ambiente coletivo de trabalho. (p. 272).

Toda proposta educacional ecoa de forma explícita os interesses políticos que a submetem. Pressupõe-se que, durante o seu percurso no magistério, o professor a cada nova reforma educacional, sofre por adaptações que contribuem ou não para sua formação, dependendo da qualidade da formação continuada que lhe é proporcionada, bem como a real funcionalidade desta formação colocada em prática. O HTPC deve contribuir para reflexão dos papéis de todos os envolvidos e, para que isso seja concretizado,

Nossos professores e administradores teriam de “aprofundar seu conhecimento de temas acadêmicos e mudar suas concepções do próprio conhecimento”. Ensino e aprendizagem teriam de ser vistos como “mais ativos e inventivos”. Professores, administradores e alunos precisariam “tornar-se mais reflexivos, colaboradores e participativos. (SMITH, O’DAY E COHEN, 1990 apud APPLE, 2000, p. 58).

Fica pressuposta a necessidade da interação de todos os segmentos da escola nas tomadas de decisão coletiva e no aprofundamento das atividades de pesquisa, principalmente relativa ao currículo, sua definição, estruturação e prática. Para que este exercício democrático se concretize, a escola como um todo deveria ser um espaço de reflexão através de referenciais teóricos que respaldassem as ações pedagógicas e o fortalecimento da identidade de seu currículo. A escola, contudo, haveria de considerar a sua autonomia na escolha de prioridades e de concepções didático-pedagógicas que melhor atendessem às expectativas de sua realidade cultural, política e social.

Portanto, quanto aos procedimentos adotados pelo PC que visam a colaborar para o desenvolvimento da formação dos docentes, se evidencia a necessidade de que, se incorporem no HTPC, momentos importantes para o estudo e reflexão que podem ser viabilizados por meio do acesso à informação científica, acadêmica e pela análise de materiais pedagógicos e instrucionais, dessa forma, o processo de formação continuada estará assegurado.

2.4 - Assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador

Observa-se, neste item, a função atribuída ao PC de acompanhamento das ações em sala de aula em concordância com os propósitos da Nova Proposta Curricular, o que, de certa forma, tem sido considerado entre os professores como uma “fiscalização” do trabalho, conforme os dados de nossa pesquisa empírica sugerem. O PC verifica a aplicação dos “Cadernos das Disciplinas” e, na medida do possível, colabora para a dinamização dos mesmos, proporcionando aos docentes o acesso aos recursos pedagógicos disponíveis na escola, como também promove a compreensão das novas metodologias inseridas nas atividades propostas.

No entanto, esse acompanhamento não é prontamente aceito por todos os docentes, os que discordam são considerados pelos Professores Coordenadores como “resistentes”. O grande conflito existente é caracterizado no que nos aponta a análise de Sacristán (2000), sobre o currículo oculto e o manifesto:

Considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade. Uma coisa é o que dizem aos professores o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos/as aprendem. (p. 131).

Pressupõe-se um distanciamento entre o que realmente é cumprido ou não pelos professores em sala de aula, de acordo com o que é determinado pelas políticas curriculares, em contraposição ao exercício da autonomia e livre cátedra. Esse conflito exerce grandes divergências no entendimento e nos possíveis diagnósticos a serem realizados pela Coordenação Pedagógica da escola, no sentido de uma reflexão mais aprofundada sobre como realmente o aluno aprende. Portanto, há um conflito entre o que é imposto aos professores e o que é realizado na prática docente.

Segundo Pimenta (2005):

O professor apresenta e necessita de uma autonomia didática que se expressa no cotidiano de seu trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem e da educação. (p. 36).

Pimenta (2005) alerta-nos sobre a importância da análise de como o currículo é constantemente transformado por meio das características peculiares de cada instituição, comunidade, professor e aluno.

Pressupomos que o PC deva observar como todos os fatores apresentados interferem na aprendizagem dos alunos, e que os mesmos são articulados pela equipe docente na prática em sala de aula. Portanto, mais que verificar o cumprimento de um currículo prescrito, é necessário entender como o PC pode auxiliar na articulação dos conteúdos propostos com a realidade vivenciada pelos professores no cotidiano escolar.

Segundo Moreira (2006), há vários conceitos que são objeto de análise da teorização educacional crítica:

Um desses conceitos é o do currículo oculto. Esse conceito, criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, formal, tem sido central na teorização curricular crítica. Apesar de certa banalização decorrente de sua utilização frequente e fácil, ele continua importante na tarefa de compreender o papel do currículo na produção de determinados tipos de personalidade. (p. 31).

Fica ressaltada, destarte, a importância de considerarmos as relações entre ideologia, cultura e poder que envolvem a produção ou a reprodução do currículo no contexto escolar. Para tanto, um grande desafio é entender como a formação profissional docente gradativamente se constrói neste processo e a forma como a prática pedagógica está intrinsecamente ligada à absorção de vivências e constantes mudanças históricas dos arranjos curriculares. A equipe docente é composta por profissionais que apresentam uma verdadeira complexidade quanto à diversidade cultural e social, personalidade e histórico de vida. Cada professor se torna único na maneira como ministra suas aulas, estratégias que são absorvidas no decorrer do exercício da profissão, isto é, no decorrer da prática docente. (TARDIF, 2002).

Pressupõe-se que o início de um trabalho integrador, motivado pela coordenação pedagógica, implica em proporcionar a liberdade de possíveis adequações e modificações do que é pré-estabelecido sem, no entanto, o professor perder de vista os conteúdos curriculares previstos para cada segmento/nível. É necessário respeitar as estratégias didáticas e metodológicas escolhidas pelo professor, aquelas sob seu domínio, que lhes transmitam maior segurança na aplicabilidade e que estejam ao seu alcance para a constatação e acompanhamento. Dessa forma, o professor poderá se apropriar de meios que possam auxiliá-lo na verificação dos objetivos que estão sendo alcançados em relação à aprendizagem do aluno.

Acredita-se que a integração do trabalho docente possa ocorrer também através de projetos ou atividades conjuntas, cujo enfoque seja a interdisciplinaridade. No entanto, Moreira (2006) em sua análise crítica, aponta-nos que:

Apesar de sua aparência transgressiva, é preciso reconhecer que o movimento da interdisciplinaridade supõe a disciplinaridade, deixando, assim, intacto exatamente o fundamento da presente estrutura curricular. (p. 32).

As atividades escolares que visam à ação conjunta de toda equipe docente devem ser direcionadas, portanto, para o desenvolvimento e a busca de conhecimentos que rompam com a estrutura tradicional de currículo por disciplinas escolares, o que, evidentemente, esta nova reforma curricular no estado de São Paulo não contempla, pois o currículo apresenta-se em conteúdos encadernados por disciplinas, conduzindo a prática docente ao isolamento de sua ação em sala de aula.

2.5 — Organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem

Essa idéia constitui-se em uma das funções do PC no sentido de assistir a equipe docente nas escolas, atrelada às condições e aos recursos didáticos de trabalho oferecidos. Para tanto, é indispensável que o PC tenha conhecimento e controle dos materiais pedagógicos disponíveis na escola para cada ciclo de aprendizagem, bem como criar formas de organização para facilitar o acesso e a conservação dos mesmos.

Atualmente, no trato das práticas escolares, verifica-se que os Cadernos dos Professores da Nova Proposta Curricular 2008, correspondente a cada disciplina do currículo, possuem atividades que requerem materiais específicos. No entanto, percebe-se que são raros os recursos disponibilizados na escola para dar o suporte necessário para a aplicação dessas atividades. Grande parte das atividades depende da estruturação das escolas com novas tecnologias e informática, bem como da formação dos professores no uso dessas tecnologias de informação e comunicação.

Segundo Arroyo (2000, p. 140), seria papel dos que decidem dar condições materiais e pedagógicas para que os professores mudem as práticas, o currículo, os processos de avaliação, a organização pedagógica do tempo e do espaço. Criar equipes capazes de repensar e melhorar essas condições.

É de suma importância que o PC conheça e assuma que são poucas as condições de trabalho oferecidas nas escolas públicas da rede estadual de ensino para agir de forma ponderável perante as cobranças verticais realizadas quanto ao desempenho dos professores. A coordenação pedagógica não pode ser objeto de transferência de “culpa” pelos fracassos das reformas educacionais, mas sim, ser capaz de difundir junto à equipe docente a capacidade crítico-reflexiva na análise conjunta sobre as poucas condições de trabalho oferecidas para a implementação das mesmas, bem como suas formas de racionalização e controle que são introjetadas historicamente no exercício da profissão docente, transferindo sempre ao professor o sentimento de incapacidade para realizar suas tarefas. (CONTRERAS, 2002)

2.6 – Conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores

O item em questão apresenta a importância da formação do PC e sua contribuição na formação em serviço dos demais professores, mas também nos leva ao questionamento sobre de que forma devem conhecer os “recentes referenciais teóricos”: conhecer de forma a contribuir realmente com a formação do profissional crítico-reflexivo ou no intuito de fundamentar os propósitos políticos de implementação de reformas educacionais? Preferimos ater-nos ao que se refere à primeira hipótese, e acreditamos que realmente seja necessário o PC ser exemplo de pesquisador nas escolas, coletando dados, trazendo novas idéias que remetam à reflexão permanente das ações pedagógicas, desenvolvendo seu próprio senso crítico, bem como estimulando os professores na investigação de conhecimentos que fortaleçam e aprimorem o saber pedagógico. Pereira (2005) observa que:

É preciso que cada professor questione freqüentemente seu papel social e profissional. As relações sociais, as influências do meio, das condições de trabalho, da mídia, da política, entre outros, fazem da Educação, por ser educação, uma atividade humana *sui generis*. (p. 43).

Parte-se do pressuposto que ensinar é mais do que lidar com conteúdos específicos das disciplinas escolares. É uma condição que proporciona a interação do conhecimento através da ação do professor diante de sua relação com o outro e as transformações sociais.

A pesquisa e a reflexão permanentes de professores possibilitam o entendimento e a construção de uma identidade para currículo, por meio da análise sobre as vivências experimentadas junto às relações estabelecidas em cada segmento escolar, o entendimento de como o meio influencia e direciona as ações em sala de aula, a reivindicação de melhores condições de trabalho para objetivar avanços na qualidade de ensino, a influência da mídia no comportamento dos jovens e da sociedade como um todo, dentre outros assuntos da realidade escolar que precisam constar das pautas nos HTPC.

Portanto, o HTPC deve ser espaço de pesquisa, reflexão, planejamento de ações e transformações rumo ao fortalecimento da identidade curricular da escola. Diferentemente do que tem ocorrido, onde o Caderno do Gestor direciona também a programação do HTPC, por meio de pautas pré-estabelecidas pelas equipes pedagógicas responsáveis pela

elaboração do novo currículo, que planejaram também, como, onde e quando o PC deve atuar.

Diante da Nova Proposta Curricular 2008, dentre as decisões tomadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na intenção de efetivar seus propósitos, uma delas foi a de não mais convocar os docentes para cursos de formação nas Diretorias Regionais de Ensino, orientações técnicas ministradas pelas Oficinas Pedagógicas. Todas as OTs (Orientações Técnicas), portanto, ficam centralizadas na capacitação do PC para que as informações sejam irradiadas nas escolas. O PC passa a ser considerado “formador” dos demais docentes na escola, recebendo instruções de diversos especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, muitas vezes por videoconferências.

No entanto, Arroyo (2000) aponta que:

Os atores desses embates não estão na escola. Ainda que possam ter estado, ou ainda que nela estejam, alimentam-se, em realidade, de questões programáticas de partidos e de sindicatos ou de questões teóricas abordadas por esta ou aquela tendência sociológica ou pedagógica. (p. 144-145).

Sugerimos que os referenciais teóricos abordados na capacitação dos Professores Coordenadores, por mais que apresentem uma suposta proposta de inovação, desconsideram o cotidiano específico de cada escola, dessa forma ficando distante da realidade prática vivenciada cotidianamente pelos docentes. Acredita-se, portanto, que o PC deva “filtrar” essas informações mais do que simplesmente reproduzi-las. Identificar o que realmente nutre a formação dos docentes da escola, bem como selecionar de forma coletiva e democrática, outros referenciais teóricos.

2.7 - Divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis

A atual reforma curricular proposta no Estado de São Paulo em 2008, a nosso ver, não se difere abruptamente das anteriores. Todas as reformas curriculares na história da educação pública paulista recente, visam retirar a autonomia docente quanto à organização e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Os processos avaliativos receberam total enfoque na implementação de políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, influenciam diretamente no currículo que é prescrito nas escolas. Inevitavelmente, dentro de uma visão tecnicista de produção, as avaliações também remetem ao julgamento do trabalho do professor por meio de índices padronizados de produção e/ou rendimento escolar dos alunos. Os professores, em sua maioria, estão à mercê dos sistemas de avaliação para que sejam gratificados ou remunerados por bônus no salário. Sentem-se, portanto, “obrigados” a executar um currículo prescrito norteado pelos conteúdos propostos por avaliações externas, como é o caso do SARESP no sistema estadual público de São Paulo.

O saber escolar não pode ser submetido a padrões generalizados de avaliação; é preciso reconhecer que o currículo está sempre em constante transformação e que diversos fatores sócio-culturais validam o conhecimento a ser irradiado, bem como direcionam a prática docente.

Nesse quadro, inovar não significa apresentar modelos curriculares, definir parâmetros e depois treinar professores para que melhor transmitam os conteúdos tidos como mais contemporâneos, como mais adequados às exigências das mudanças sociais e econômicas. Inovar é, antes de tudo, redefinir os critérios de seleção e de organização dos saberes escolares, mudar concepções, desenvolver nos professores consciência crítica, para que possam questionar o conhecimento tido como oficialmente válido e recriar criticamente os conteúdos que transmitem. (ARROYO 2000, p. 142-143).

As práticas pedagógicas inovadoras acontecem com a ruptura do que está estabelecido como “prática oficial padrão”, quando se leva em consideração os saberes que atendam prontamente as necessidades da comunidade escolar. Portanto, inovar é ir além da simples seleção de recursos tecnológicos disponíveis na escola, mas observar e analisar criticamente seus propósitos e sua utilização e, sobretudo, verificar suas contribuições no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem vivenciado pelo educando.

Acredita-se que, para maior incentivo no uso de recursos tecnológicos, são necessários maiores investimentos na rede pública estadual de ensino, nas condições de trabalho e na própria formação docente. (PARO, 2008).

A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. (LIBÂNEO, 2008, p. 227).

Gostaríamos de registrar que a Resolução SE n. 90, de 19 de dezembro de 2007, também dispõe sobre função gratificada de Professor Coordenador nas quatro séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, em escolas da rede estadual de ensino.

A Resolução SE n. 90, resolve em seu artigo 713, que são atribuições do Professor Coordenador, além das fixadas pelo artigo 695 da Resolução SE 88/2007:

I - orientar e auxiliar os docentes:

- a) no acompanhamento das propostas curriculares organizadas pelos órgãos próprios da Secretaria da Educação;
- b) no planejamento das atividades de ensino das diferentes áreas e disciplinas em cada bimestre;
- c) na compreensão da proposta de organização dos conceitos curriculares correspondentes a cada ano/semestre/bimestre;
- d) na seleção de estratégias que favoreçam as situações de aprendizagem, mediante a adoção de práticas docentes significativas e contextualizadas;
- e) no monitoramento das avaliações bimestrais;
- f) no monitoramento dos projetos de recuperação bimestral;
- g) na identificação de atitudes e valores que permeiem os conteúdos e os procedimentos selecionados, imprescindíveis à formação de cidadãos afirmativos.

II – apoiar as ações de capacitação dos professores;

III – participar das alternativas de oferta do ensino médio, com vistas a assegurar sua integração ao desenvolvimento social e regional e/ou a seu enriquecimento curricular diversificado;

IV - articular o planejamento das séries finais do Ensino Fundamental com o planejamento das séries iniciais, e com o das séries do Ensino Médio;

V - observar a atuação do professor em sala de aula com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço da aprendizagem dos alunos;

VI - estimular abordagens multidisciplinares, por meio de projetos e/ou temáticas transversais que atendam demandas e interesses dos adolescentes e/ou que se afigurem significativos para a comunidade;

VII – apoiar organizações estudantis que fortaleçam o exercício da cidadania e ações/organizações que estimulem o intercâmbio cultural, de integração participativa e de socialização. (SÃO PAULO, 2008, p. 239).

Dessa forma, podemos identificar outras inúmeras atividades que correspondem às atuais atribuições do PC além das fixadas como prioridades pela Resolução SE 88/2007, o que possibilita-nos identificar a sobrecarga de responsabilidades atribuídas à Coordenação Pedagógica a partir da reforma curricular iniciada em 2008.

3. Metodologia

Neste capítulo, procuramos considerar as estratégias metodológicas de análise da pesquisa que consistem em verificar as percepções dos Professores Coordenadores da rede estadual de ensino durante o processo de implementação da Nova Proposta Curricular 2008 no Estado de São Paulo. Estabelecer uma análise que possa identificar a compreensão que o PC tem de sua função e atribuições a partir da implementação do novo currículo. Dessa forma, optamos por contemplar aspectos de representação qualitativa para o desenvolvimento da pesquisa.

A análise qualitativa foi considerada porque os conteúdos fornecidos serão transformados em dados de acordo com o ambiente de investigação, bem como propicia a revisão, descrição e interpretação dos mesmos pelo contexto social do próprio investigador (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Dessa forma, a pesquisa qualitativa promove a discussão dos fenômenos apontados pela pesquisa e abre a possibilidade de significados sustentados pela própria prática. (GONSALVES, 2003). Nosso propósito de análise é realizar uma triangulação dos dados coletados por meio das entrevistas, proporcionar o confronto entre o referencial teórico pesquisado, os documentos identificados na pesquisa e os conteúdos das entrevistas.

3.1. Local e Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no final do segundo semestre de 2008 em escolas públicas da rede estadual de ensino da cidade de Bebedouro pertencentes à Diretoria Regional de Ensino de Jaboticabal, Estado de São Paulo.

Foram selecionados para a entrevista cinco Professores Coordenadores que iniciaram suas funções no ano letivo de 2008. Optamos pela escolha de Professores Coordenadores iniciantes para que não houvesse outras representações anteriores sobre a função e das atribuições a ela aferidas. Deste modo, pressupomos que o público alvo de nossa pesquisa poderia oscilar entre as representações iniciais da nova função e o papel que era então exercido em sala de aula, bem como em suas concepções sobre o novo currículo pré-estabelecido.

As entrevistas foram gravadas e realizadas nas respectivas escolas durante os horários de trabalho dos Professores Coordenadores. Para confirmar a responsabilidade quanto à não

identificação dos sujeitos, foi assinado em conjunto um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A).

Apresentamos na Tabela 1 (Apêndice C) a caracterização dos participantes da pesquisa quanto à titulação, tempo de magistério e tempo de experiência na Coordenação. A identificação dos professores por idade, sexo e estado civil não foi considerada, para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Tabela 1: Caracterização dos participantes da pesquisa.

Professor	Formação	Tempo magistério Anos	Tempo de experiência na Coordenação
S1	Superior	13	1 ano
S2	Pós-graduação	06	3 meses
S3	Superior	14	1 ano
S4	Superior	16	8 meses
S5	Pós-Graduação	09	1 ano

O critério de seleção dos cinco participantes se deu pela conveniência e acessibilidade, pois alguns Professores Coordenadores talvez por receio quanto ao destino das informações, não se dispuseram a colaborar com a pesquisa. A técnica de amostragem por conveniência e acessibilidade é aquela onde o pesquisador seleciona elementos que acredita serem essenciais para representar a pesquisa em sua totalidade. (GIL, 1999).

Os professores participantes da pesquisa têm em média onze anos de magistério e nove meses de atuação na função de PC. Dos participantes, todos possuem nível superior e apenas dois são pós-graduados.

3.2. Procedimentos de Pesquisa

Os procedimentos de pesquisa envolveram o levantamento bibliográfico, a análise documental e análise dos conteúdos das entrevistas.

Oliveira (2000) enfatiza a importância do levantamento bibliográfico para dar suporte teórico aos problemas apontados pela pesquisa, bem como a reflexão das hipóteses. Gonsalves (2001) destaca a possibilidade por meio da pesquisa bibliográfica do pesquisador encontrar

dados especializados para o desenvolvimento e discussão da problemática apresentada. Dessa forma, esperamos por meio da adoção deste procedimento ter angariado o respaldo necessário para a análise dos dados obtidos.

Por meio de procedimentos de análise documental, para situarmo-nos historicamente, realizamos o levantamento de algumas Leis, Resoluções e Decretos voltados à Educação, para complementar as discussões abordadas pelo referencial teórico. Foram analisados também os documentos que expressam a nova organização do currículo (A Nova Proposta Curricular 2008 e os Cadernos do Gestor), procurando uma reflexão cujo objetivo estivesse pautado nas especificidades da atuação da Coordenação Pedagógica. Portanto, na análise documental contamos também com fontes primárias que não receberam um tratamento analítico. (GONSALVES, 2001).

O estudo se utiliza de entrevistas semi-estruturadas (Apêndice B), que enquanto procedimento técnico para a coleta de dados:

[...] é bastante adequada para obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELLTIZ, 1997, p. 273 apud GIL, 1999, p.117).

As entrevistas foram formuladas por questões semelhantes com o propósito de uma análise mais comparativa entre os dados obtidos; no entanto, permeava um sentido de flexibilidade que permitiu ao pesquisador introduzir novos questionamentos de acordo com a reflexão dos participantes.

De acordo com Szymanski (2002):

A entrevista torna-se um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. (p.14).

Segundo a autora, esse processo interativo e complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados, crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. Portanto, a entrevista como procedimento técnico de coleta de dados pressupõe também a interação entre pesquisador e participante dentro de um caráter reflexivo. Ambos os protagonistas sentem-se mais envolvidos com o processo de investigação.

As entrevistas vêm de encontro com o propósito do pesquisador, que é coletar informações dos sujeitos que vivenciam a problemática apresentada, bem como identificar por meio destas as possíveis reflexões que possibilitem complementar seu trabalho.

3.3. Procedimentos de Análise

Para investigar os dados das entrevistas, apoiamo-nos no procedimento técnico de análise de conteúdo:

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, assim a intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN 1977, p.38).

Após a transcrição das entrevistas, as mesmas foram sistematicamente analisadas de acordo com as mensagens obtidas, para que por meio da categorização pudessem contemplar a linha de investigação proposta pelo trabalho de pesquisa.

As questões das entrevistas foram elaboradas para estabelecer os três eixos temáticos que contribuíssem com o desenvolvimento da pesquisa: as percepções dos Professores Coordenadores sobre suas atribuições; as percepções dos Professores Coordenadores sobre a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo em 2008, e os professores, sob a ótica da Coordenação, durante o processo inicial de implementação da Nova Proposta Curricular 2008. Os três eixos temáticos possibilitaram a construção das Tabelas 2, 3 e 4 (Apêndice C), por onde foram elencadas novas categorias e sub-categorias de análise.

A análise do eixo temático: as percepções dos Professores Coordenadores sobre suas atribuições contribuíram para elencarmos 4 categorias e 17 sub-categorias, as quais apresentamos na Tabela 2:

Tabela 2 – Segunda Categorização

Categoria	Subcategoria
Ingresso na função	Desafio Profissional Aprendizado Liderança Autoridade
Funções atribuídas anteriormente	Administrativas
Sensações	Insegurança
Atribuições atuais	Burocráticas Dar subsídios Formação dos docentes Fazer executar as políticas educacionais vigentes Avaliação de resultados Acompanhamento pedagógico Auto-formação Planejamento do HTPC Gestão Estabelecer confiança Motivar

A análise do eixo temático as percepções dos Professores Coordenadores sobre a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo em 2008 contribuiu para elencarmos 4 categorias e 20 sub-categorias, as quais apresentamos na Tabela 3:

Tabela 3 – Terceira Categorização

Categoria	Subcategoria
Curriculo	Oficialização Mudanças Apostilamento Mínimo Unificação Interdisciplinaridade Aulas prontas Flexibilidade Inadequações
Caderno do Gestor	Apoio aos iniciantes na função Implementação da Nova Proposta Padronização do trabalho
Condições de Trabalho	Falta de material para o aluno Falta de Recursos Tecnológicos Falta de materiais para os professores Adaptação e utilização dos recursos disponíveis Recursos tecnológicos
Expectativas	Quanto ao trabalho do professor Em relação à aprendizagem dos alunos Futuras

A análise do eixo temático: os professores, sob a ótica da Coordenação, durante o processo inicial de implementação da Nova Proposta Curricular 2008, contribuiu para elencarmos 1 categoria e 8 sub-categorias, as quais apresentamos na Tabela 4:

Tabela 4 – Quarta Categorização

Categoria	Subcategoria
Aplicação da proposta	Insegurança Adequação Resistência Aceitação Acúmulo de tarefas Desvalorização Falta de capacitação Relacionamento com o aluno

Para a discussão dos dados obtidos por meio das entrevistas, selecionamos nas tabelas 5, 6 e 7 (Apêndice C) exemplos das falas dos Professores Coordenadores participantes, bem como a frequência em que as mesmas se relacionam com as sub-categorias. Dessa forma, procuraremos proceder à análise dos conteúdos de forma categorial, entendida “como métodos das categorias, espécie de gavetas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (BARDIN, 1977, p.32). Tais informações serão analisadas no capítulo 4, resultados e discussão dos dados da pesquisa.

4. Resultados e discussão dos dados

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa realizada com os Professores Coordenadores das escolas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Os entrevistados são profissionais que ingressaram em 2008 na Coordenação de escolas de Educação Básica, da rede pública estadual de ensino, que promovem ações pedagógicas para o Ciclo II (Ensino Fundamental) e Ensino Médio pertencentes à Diretoria Regional de Ensino de Jaboticabal-SP.

Para o levantamento dos dados, tivemos como base as entrevistas semi-estruturadas e por meio destas conseguimos obter informações, utilizamos como parâmetro os eixos temáticos de acordo com a tabulação apresentada no Apêndice C. Nossa análise é conduzida de forma categorial, em conformidade com as etapas apresentadas.

Para a identificação, todos os Professores Coordenadores são indicados como “sujeitos” S1, S2, S3, S4, e S5, o que proporciona ao pesquisador uma maior facilidade no manuseio das informações, bem como preserva a identidade dos entrevistados.

Os eixos temáticos discutidos com suas respectivas tabelas possuem a seguinte organização:

- Tabela 5 - Eixo Temático: As percepções de Professores Coordenadores sobre suas atribuições.
- Tabela 6 – Eixo Temático: As percepções de Professores Coordenadores sobre a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo em 2008.
- Tabela 7 – Eixo Temático: Os professores, sob a ótica da Coordenação, durante o processo inicial de implementação da Nova Proposta Curricular 2008.

As tabelas apresentam: as categorias e subcategorias para análise de acordo com as falas e a frequência, esta indicando entre os cinco entrevistados quantos discorreram sobre o mesmo assunto.

Nosso intuito consiste em identificar elementos nos discursos dos Professores Coordenadores que possam contemplar a linha de reflexão-crítica desenvolvida em nossa pesquisa: flagrar as contrariedades de representação sobre a função que exercem; a possível influência ou não dos ditames políticos em suas atribuições; e suas concepções sobre o atual currículo proposto.

Portanto, não estaremos analisando de forma generalizada todas as informações obtidas pelas entrevistas, mas sim trechos das falas dos Professores Coordenadores que mais contribuem para a nossa discussão.

4.1. Tabela 5 – Eixo Temático: As percepções de Professores Coordenadores sobre suas atribuições

Categoria	Subcategoria	Exemplo	F
Ingresso na função	Desafio Profissional	<i>Ah;;; o principal foi o desafio... pessoal... saber até aonde eu poderia ir[...]</i> S5	3
	Aprendizado	<i>[...]eu vi ali um processo de aprendizado maior, néh?... então, eu queria aprender mais[...]</i> S3	4
	Liderança	<i>[...]uma função de liderança trabalhando como profissional[...]</i> S5	4
	Autoridade	<i>[...]ser um líder servidor... com autoridade... e não simplesmente com um simples poder[...]</i> S5	1
Funções atribuídas anteriormente	Administrativas	<i>[...]a impressão que se tinha é que a função da coordenação tava mais voltada pra prática administrativa e não a prática pedagógica... néh?... a gente tinha essa visão de coordenador pelos corredores... levando documento e papel[...]</i> S5	3
Sensações	Insegurança	<i>[...]não sei se a gente faz e acaba não sentindo o que realmente fez... não sei se é porque é o primeiro ano desse projeto também[...]</i> S3	3
Atribuições atuais	Burocráticas	<i>[...]hoje nós temos aqui chega... muito e-mail pra ser feito... muitos relatos pra serem mandados de volta[...]</i> S3	3
	Dar subsídios	<i>[...]o coordenador... ele subsidia os professores, os alunos e até mesmo a equipe da comunidade toda... em geral da escola.</i> S1	5
	Formação dos docentes	<i>[...]temos que ta formando o profissional dentro da escola[...]</i> S5	5
	Fazer executar as políticas educacionais vigentes	<i>[...]eu preciso fazer com que a equipe entenda as propostas... entenda aquilo que a rede quer[...]</i> S5	5
	Avaliação de resultados	<i>[...]através das avaliações, nós fazemos a tabulação bimestral pra ver como está o desempenho dos alunos[...]</i> S2	4
	Acompanhamento pedagógico	<i>[...]porque tudo que se diz respeito a parte pedagógica passa por mim[...]</i> S1	4
	Auto-formação	<i>[...]busco uma série de coisas, pra poder trazer pro meu professor... sei, que me atualizo, pra poder me informar, porque o professor questiona muito[...]</i> S4	5
	Planejamento do HTPC	<i>[...]então a gente tenta trabalhar nos HTPCs... textos de diversos autores dando subsídios aos professores.</i> S2	5
	Gestão	<i>[...]a função do Professor Coordenador... ele ta éh;;; tendo... não é gerenciar pessoas... mas... gerenciador desse processo pra que ele possa estar estruturando a escola[...]</i> S5	1
	Estabelecer confiança	<i>[...]primeira ação que eu enquanto coordenador, tive que fazer, foi conseguir a confiança desses professores[...]</i> S5	1
	Motivar	<i>[...]valorizar o seu profissional... você motivá-lo e falar... néh?... uma fala em que valoriza pequenas ações... que valoriza pequenas conquistas[...]</i> S5	4

Na Tabela 5: Eixo Temático As percepções de Professores Coordenadores sobre suas atribuições, a primeira categoria que se apresenta é o *Ingresso na Função*, onde identificamos nas falas dos entrevistados seus anseios e ou objetivos que levaram ao ingresso na função de Professor Coordenador no ano de 2008. Referente a essa categoria, destaca-se como primeira subcategoria da tabela o *Desafio Profissional*:

[...] eu sou um tipo de professor que gosta de desafio, e a coordenação ela é;;; um;;; ela é um desafio[...]S1

[...] a função de professor coordenador é um desafio na vida [...]S2

Percebemos nas falas dos novos Professores Coordenadores que ingressaram em 2008 perspectivas de ascensão profissional por meio da Coordenação, bem como a vontade de enfrentar novos desafios profissionais que vão além daqueles presenciados nas salas de aula enquanto professor. Por outro lado, podemos considerar também que a maneira como foi expressa a palavra “desafio” por alguns sujeitos nos remete a entendê-la também como um ou mais “obstáculos”. Dessa forma, a conotação dada também se refere às dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de suas atribuições.

A segunda subcategoria referente à categoria *Ingresso na Função* é o *Aprendizado*, onde podemos verificar que ingressar na Coordenação Pedagógica representa a possibilidade de continuar a aprender. Essas falas direcionam também para a interpretação da importância atribuída à formação em serviço:

[...] A principio, para poder... entender mais como é a estrutura de uma escola pública estadual [...]S4

[...] a questão de ta me formando também... porque eu sabia que isso iria me trazer muito conhecimento[...]S5

A indicação de uma possível formação em serviço mediada pelo atual momento de implementação da Nova Proposta Curricular 2008 corrobora com os apontamentos de Libâneo (2003), pois quando a escola assume durante o processo de reforma educacional, o papel desta formação poderá ocasionar alterações na identidade dos profissionais que ali estão, já que a mesma acontece no ambiente de trabalho. Já inicialmente em nossa análise, podemos identificar que a formação oferecida aos Professores Coordenadores em 2008 foi conduzida pelas equipes pedagógicas responsáveis pela implementação do novo currículo.

Percebe-se pelo “aprender”, “aprender a aprender”, expressões comumente utilizadas nas entrelinhas da Nova Proposta Curricular, foram absorvidas pelos Professores Coordenadores dentro de suas convicções.

Demonstra que as equipes pedagógicas do atual momento político educacional utilizam de várias tendências da Pedagogia para convencer e dar significado ao novo currículo proposto, que ora destacam procedimentos de uma Pedagogia Renovada e em outros momentos reafirmam os propósitos técnico-liberais de uma Pedagogia Tecnicista. A metodologia da eficiência é implementada, professor e aluno estão sujeitos a uma instrução programada e considerada necessária pelo entendimento teórico que suporta a atual reforma educacional. (LUCKESI, 1994, p. 62).

O Caderno do Gestor é instrumento de referência das ações dos Professores Coordenadores no cotidiano escolar. Indica a perda de identidade apontada por Libâneo (2003) e confirma-se também a análise de Arroyo (2000) que nos remete à reflexão sobre as equipes pedagógicas que assumem o papel dos profissionais das escolas que é o de “pensar e fazer a educação”. (p.141)

Liderança foi uma subcategoria também apontada para a categoria *Ingresso na Função*:

[...] e a partir daí... nós coordenadores direcionamos éh;;;... os trabalhos para os professores realizarem.S2

[...] então, depois eu faço as intervenções [...]S4

[...] aonde a gente conseguia construir com cada professor que vivia dentro daquela sala de aula [...]S5

O termo *Liderança*, conforme mais explicitado na tabela, indica a possibilidade de liderar pessoas ou ações dentro do âmbito escolar visando ao bem comum. Portanto, partimos do pressuposto que o PC poderá liderar “atividades administrativas ou pedagógicas”: na perspectiva de melhora na aprendizagem dos alunos, na elaboração de projetos na escola, promovendo a integração da equipe docente ou trabalhar junto à comunidade em que está inserido. (LIBÂNEO, 2008, p.218).

Para tanto, é necessário o que menciona o S5: “[...] ser um líder servidor... com autoridade... e não simplesmente com um simples poder [...]”. Dessa forma, acreditamos que as duas subcategorias se complementam neste perfil de profissional, pois não existe liderança sem autoridade, pois ambas se vinculam.

O S5 coloca a expressão *Autoridad*, para diferenciar sua fala de possíveis formas de condução profissional mediadas pelo autoritarismo. Para ele ser autoritário é

bem diferente de ter autoridade que corresponde ao respeito adquirido. Somente o PC que tem *Autoridade* é capaz de supervisionar ações pedagógicas, assinar documentos, coordenar reuniões, propor atividades, entre outras formas de atuação. (LIBÂNEO 2008, p.218-221).

As relações de poder são linhas divisórias entre os diferentes grupos e o próprio currículo oficial e hegemônico poderá produzir identidades que ajudam a acentuar essas diferenças.

Ideologia, cultura e poder, em suas relações com o currículo, são assim conceitos centrais e que sintetizam as preocupações e problemáticas da teorização educacional crítica. (MOREIRA, 2006, p.30-31).

Remete-nos a refletir sobre o conflito entre as relações de poder e identidade acarretadas a este profissional, que no ingresso de uma função se diferencia nos princípios até então vivenciados enquanto professor em sala de aula. Como o professor atuava sob as orientações da Coordenação Pedagógica e agora como PC tem que liderar professores, para que estes correspondam à propositura da política educacional, de modo que não desviem das metas e padrões pré-estabelecidos.

Partimos, então, para análise da categoria 2: *Funções Atribuídas Anteriormente*, que por ela surge a sub-categoria *Administrativas*:

[...]então eu não tinha essa noção... pensava que era apenas um mero... um mero expectador de passar;;; recados[...]S1

[...]é que eu via o trabalho do antigo coordenador néh?... é que ele só preparava algumas coisas[...]S3

De acordo com os novos Professores Coordenadores, podemos interpretar que anteriormente os que exerciam tal função eram voltados mais para o trabalho administrativo do que para o acompanhamento pedagógico. Aponta a necessidade dos entrevistados de além de fazer diferente “fazer melhor”. No entanto, também verificamos que os Professores Coordenadores expressam em suas falas o quanto também se percebem no acúmulo de tarefas burocráticas a serem desenvolvidas atualmente pela Coordenação Pedagógica.

Dentro da categoria *Sensações*, foi indicada a subcategoria *Insegurança*:

[...] o meu grupo de professores, ainda está caminhando... eu estou ainda tentando mostrar isso... pode ser que eu consigo, mas, pode ser que não[...]S4

[...] eu tenho a impressão que o coordenador anda sempre no fio de uma navalha [...]S5

Na interpretação da *Insegurança* apontada pelos Professores Coordenadores, indicamos a preocupação com os resultados obtidos por meio de seu trabalho junto à equipe docente, mas também expressa a incerteza sobre os resultados que seriam ainda apontados pelas avaliações externas SARESP e IDESP. Dessa forma, toda essa incerteza gerada pelos resultados, confirma as indicações deste trabalho de pesquisa permeada por Giroux (1997), quando traduz as formas de avaliação como regulação e controle do comportamento profissional, sobre a compensação dos bons resultados pela bonificação.

Mostra claramente a preocupação dos Professores Coordenadores quanto à futura classificação das escolas em virtude dos resultados das avaliações externas e à compensação futura de seus esforços e da equipe escolar por meio destes resultados.

Analisando de forma geral a última categoria *Atribuições Atuais*, percebemos que o Professores indicaram as seguintes subcategorias: *Burocráticas*; *Dar subsídios*; *Formação dos Docentes*; *Fazer Executar as Políticas Públicas Vigentes*; *Avaliação de Resultados*; *Acompanhamento Pedagógico*; *Auto-Formação*; *Planejamento do HTPC*; *Gestão e Estabelecer Confiança*. Por este agrupamento das subcategorias já podemos ter um breve diagnóstico da percepção dos Professores Coordenadores sobre suas funções no ano de implementação da Nova Proposta Curricular 2008.

Partimos para a análise da primeira subcategoria a *Burocráticas*:

[...] a parte também... burocrática [...]S2

[...] às vezes, você está tão ocupado em... em... preparar um material... preparar o material para o professor, que você deixa de lado alguma coisa [...]S4

Observa-se o acúmulo de tarefas por meio da implementação da Nova Proposta Curricular 2008, tanto em relação aos Professores Coordenadores quanto aos professores da rede estadual de ensino.

Contreras (2002) nos aponta que:

O excesso de responsabilidade e a insegurança em que vivem os leva a aceitar as concepções regulamentares e tecnocráticas, que lhes oferecem uma segurança aparente, porém, ao mesmo tempo, a regulamentação burocrática e externa lhes impede de atender simultaneamente às necessidades de seus alunos e às exigências de controle. (p.155).

Indica a quantidade de relatórios que foram emitidos para os grupos que controlaram esta implementação, bem como a quantidade de ações burocráticas sugeridas pelo Caderno do Gestor para padronizar o acompanhamento do PC nas escolas da rede estadual de ensino. Portanto, no atual momento de implementação do novo currículo, o PC enfatiza atribuições burocráticas em detrimento a outras que possam garantir a qualidade do ensino proporcionado nas escolas públicas. Deste modo, afirmamos que pouco foi o tempo dedicado às ações de acompanhamento da aprendizagem dos alunos; às relações interpessoais que corroboram com o estabelecimento de uma coesão e espírito de equipe entre os profissionais; à manutenção dos espaços discricionários; e à devida dedicação a ser aferida ao planejamento pedagógico.

A segunda subcategoria *Dar Subsídios*, referente à quarta categoria *Atribuições Atuais*, apresenta a percepção dos Professores Coordenadores sobre a atribuição de apoiar principalmente a equipe docente neste momento de mudanças no currículo:

[...] como uma forma de captação mesmo, de novas... de novos recursos, novos meios, éh;;; pra poder ta ajudando o professor [...]S3

[...] facilitar o trabalho desse professor para que ele então aplique a proposta na sala de aula. S4

Libâneo (2008), em sua análise sobre a gestão escolar, nos aponta que “Prestar assistência pedagógica-didática aos professores [...]” (p.221) é uma das atribuições específicas da Coordenação. No entanto, as falas selecionadas já nos apontam para a análise posterior, quando discutiremos a falta do material necessário para os alunos e professores durante o processo de implementação da Nova Proposta Curricular 2008, e que muitas adaptações tiveram que acontecer, algumas delas partindo da iniciativa do Professor Coordenador para *Dar Subsídios* aos professores.

Analisando as entrevistas, encontramos a subcategoria *Formação dos Docentes*:

[...] mas cada proposta têm um especialista... então, eu gostaria de direcionar os estudos... para cada especialista da educação.S1

[...] quando dúvidas ou até mesmo sugestões, nas oficinas pedagógicas, nas OTs que nós vamos... nós passamos para os professores, para eles... estarem verificando como que está o processo ensino aprendizagem... através das videoconferências, néh?[...]S2

Acreditamos que a formação continuada dos professores possa ser conduzida pelo Professor Coordenador, principalmente nos momentos de HTPC, dando suporte teórico à reflexão sobre sua prática e a dos professores; dessa forma, coletivamente melhor conduzir as ações pedagógicas escolares, “reflexão-ação-reflexão” (PIMENTA 2005). No entanto, percebemos nas entrelinhas das falas dos participantes das entrevistas a preocupação com uma formação totalmente voltada à implementação do novo currículo. Uma formação, portanto, onde o conhecimento é direcionado para amenizar conflitos e evitar questionamentos, ao mesmo tempo em que fornece a impressão “imutável” do currículo. (BEANE e APPLE, 1997, p.26).

Uma subcategoria que julgamos importante a sua análise, apontada pelas entrevistas é: *Fazer Executar as Políticas Educacionais Vigentes*. Para tanto, destacamos as falas dos cinco participantes das entrevistas:

Efetivar praticamente a proposta da Secretaria da Educação na rede estadual... eu acho que a função maior do coordenador nesse momento [...]S1

[...] implementar a nova proposta curricular... para que a mesma seja realizada com sucesso.S2

[...]a gente têm, que de certa forma, néh?... éh;;;... tentar persuadi-los a;;; aceitar essa nova proposta[...S3

A principal é de convencimento e de conquista do grupo para a aceitação da proposta. [...]S4

[...] quando nós começamos a estudar a questão da proposta mesmo... a nova proposta... até mesmo pra prestar o concurso[...S5

Confirmam-se, portanto, os pressupostos elencados anteriormente por esta pesquisa: o PC percebe a sua importância no processo de implementação das políticas públicas educacionais; tem a percepção de que é por ele que as ações de implementação das políticas educacionais são direcionadas; admite ter o papel de convencer os professores quanto à aceitação do novo currículo proposto; e reafirma que o referencial teórico que dá suporte a este poder de convencimento teve como base os estudos iniciados em sua

preparação para o processo seletivo da Coordenação em 2008. Dessa forma, podemos identificar que dentre as percepções que os Professores Coordenadores possuem sobre a sua função se destaca a de *Fazer Executar as Políticas Educacionais Vigentes*.

Nestas circunstâncias, acreditamos ser necessário repensar o seu papel enquanto profissional da educação e nortear-se pelos princípios de uma reflexão-crítica, buscando um maior aprofundamento e análise das questões educacionais em sua contínua formação, para que reduza o seu status de técnico executor para intelectual transformador. (GIROUX 1997).

Avaliação de Resultados foi outra subcategoria apresentada que reflete a percepção dos Professores Coordenadores sobre suas *Atribuições Atuais*; dessa forma, além da tabela, destacamos os seguintes exemplos:

[...] os índices de nossas escolas no IDESP, está muito bom... então, quer dizer, isso tudo é a produtividade do docente... da equipe... da comunidade escolar... neh?.S1

[...]todo o processo de;;; avaliação do ensino-aprendizagem do aluno ele foi acompanhado e esses índices eles foram todos jogados em gráficos[...] S5

Podemos, pelas falas dos participantes da entrevista, identificar que a *Avaliação de Resultados*, foi um dos momentos relevantes em suas atribuições, bem como no sentido burocrático anteriormente mencionado, gerando expectativas de avanços nas aprendizagens dos alunos, como também, no esforço de superar índices de proficiências nas avaliações externas SARESP e IDESP. Outra observação é que se expressa o entendimento de avaliação como produtividade, dessa forma, ela é promovida paralelamente, com o sentido de “competitividade” entre as escolas públicas da rede estadual de ensino, acentuando a competitividade e as diferenças. (APPLE 1995, p.67).

Dentro da categoria *Atribuições Atuais* foi identificada a subcategoria *Acompanhamento Pedagógico*, para esta análise destacamos as seguintes falas:

[...] a gente trabalha mais, indo buscar algum caderno de aluno... vendo se esse processo ta realmente tendo um bom andamento[...]S3

[...] o que de repente um aluno absorvia uma situação de um jeito com determinado professor de outra forma com outro... porque isso acontece?... e agente foi construindo juntos o processo pra ta trabalhando ai cada particularidade.S5

Percebe-se que diante do compromisso de implementação do novo currículo assumido pelos Professores Coordenadores, os mesmos realizaram várias ações burocráticas para o *Acompanhamento Pedagógico*. Dentre elas, destacaram-se: a análise do caderno do aluno; adequação dos planos de ensino dos professores; visitas às salas de aula; formação de turmas de recuperação e reforço da aprendizagem; adaptação dos recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis na escola; dentre outras atividades. Toda uma logística de acompanhamento do pedagógico padronizado foi introduzida, baseada no Caderno do Gestor, para garantir o processo de implementação e execução do novo currículo proposto.

Outra subcategoria apresentada foi a *Auto-Formação*:

[...] é procurar sempre... coisas novas... através de revistas... de estudar bastante... procurar se interar de assuntos variados... pra poder estar realmente ajudando esse professor[...]S3

Eu estudo bastante, leio muitos livros, procuro me preparar [...]S4

Esta percepção sobre a função, apresentada pelos entrevistados nos remete a “[...] considerar o professor como alguém que pensa seu trabalho, como alguém que constrói um saber [...]” (PIMENTA 2005, p. 44). Portanto, consideramos que estar bem informado é importante para a realização de qualquer ação da Coordenação Pedagógica. Portanto, isso também justifica nosso ponto de vista, quando afirmamos que os momentos de formação proporcionados no HTPC devam ser norteados pelo conhecimento teórico reflexivo.

Por meio da análise das entrevistas, também foi apontada a subcategoria *Planejamento do HTPC* dentre as atribuições que permeiam a função do PC:

[...] porque só três horas de HTPC é muito pouco, diante da quantidade de conteúdos que poderiam ser estudados [...]S1

[...] se um professor tem um problema... ele pode trazer pro HTPC [...]eu não me importo em mudar a pauta pra ouvi-lo[...]S4

[...]traz pro HTPC textos cuidadosamente né? selecionados dentro da proposta [...]S5

O *Planejamento do HTPC* se incorpora às atividades do PC segundo Mariotini (2007) desde 1988 “[...] o mesmo não tinha conotação coletiva, sendo definido somente como HTP. Atualmente são nomeados explicitando o caráter coletivo, ou seja, HTPC.” (p. 10). Dessa forma, dentro do seu sentido maior que é a coletividade docente, que

procuramos identificá-lo como sendo o ponto chave da atuação do PC. Por meio das falas apresentadas verificamos que os mesmos em 2008 foram utilizados com o pretexto de implementar o novo currículo.

Verifica-se, também, que o HTPC recebeu uma grande quantidade de referenciais teóricos pautados na atual política educacional para subsidiar as ações da Coordenação junto à equipe docente nas escolas. O HTPC deixa de ser um processo democrático de construção do saber docente, sua pauta é norteadada pelos ditames meramente técnicos.

No entanto, percebe-se pela fala do S4 um diferencial que vai além da formação docente mencionada: a importância que o mesmo possui para a troca de experiências sobre a prática. Por meio dessas trocas de experiências é que o professor cria o “saber pedagógico” em busca de uma “autonomia didática”. (PIMENTA, 2005, p. 36).

Em nossa análise, percebemos que as subcategorias *Gestão e Estabelecer Confiança* foram citadas pelo mesmo participante da entrevista o S5. Portanto, resolvemos analisar as duas subcategorias juntas, conforme os únicos exemplos apontados na Tabela 5.

O modo de *Estabelecer Confiança* na *Gestão* apresentada pelo S5 está pautado na forma como foi conduzida suas ações durante o processo de implementação da Nova Proposta Curricular 2008. Toda a equipe escolar para realizar um bom trabalho necessita de coesão em seus ideais e estabelecimento de metas democraticamente construídas. O sentido de trabalho em equipe na escola depende principalmente de como todos os envolvidos, professores, funcionários e gestores estabelecem esta *Confiança*.

No entanto, gerenciar pessoas bem como estabelecer confiança conforme se expressa o S5, durante esse processo de implementação do novo currículo, subentende-se “convencê-las”. Além de ser executor das políticas públicas vigentes, certificar-se que todos os demais profissionais da escola também se sujeitem às imposições e formas de controle do conhecimento, da prática e do pensamento.

Como última subcategoria a ser analisada na Tabela 5, destaca-se o *Motivar*:

[...] Levantando a auto-estima deles... sempre [...]S1

[...] o coordenador tem que ter a habilidade em... trabalhar de forma mais, éh... às vezes mais lúdica, ou mais leve pra... melhorar o trabalho do professor, ajudá-lo sem pesar um pouco mais, sobre ele [...]S4

Percebe-se que o *Motivar* foi identificado como uma das atribuições da função da Coordenação. Acreditamos que *Motivar* os professores sempre foi e será importante como atribuição do PC, porque desta forma ele estimula a equipe docente a alcançar os objetivos,

principalmente quanto à aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo, nos intriga a importância que foi dada ao *Motivar* perante o processo de implementação da Nova Proposta Curricular 2008. Continuaremos nossas análises para averiguar.

4.2. Tabela 6 – Eixo Temático: As percepções de Professores Coordenadores sobre a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo em 2008

Categoria	Subcategoria	Exemplo	F
Currículo	Oficialização	<i>[...]a proposta é essa a gente tem que trabalhar em cima desse material... com essa visão... com esse sistema de avaliação[...]</i> S5	2
	Mudanças	<i>[...]porque mudou-se as metodologias... mudou-se estratégias... mudou-se os planos de aula[...]</i> S1	3
	Apostilamento	<i>[...]a cartilha para os alunos... neh?... porquê... o que aconteceu... a rede estadual, ela;;; proporcionou esse ano... uma metodologia diferenciada... ou seja... uma apostila[...]</i> S1	1
	Mínimo	<i>[...]é o mínimo... se o aluno aprender aquele mínimo que tá na proposta... já é o suficiente[...]</i> S1	2
	Unificação	<i>[...]se um aluno (da escola) tiver que sair daqui hoje porque a mãe vai mudar lá para (outro bairro)... ele não vai se deparar com uma novidade em sala de aula... ele vai se deparar com a mesma situação... com o mesmo currículo[...]</i> S5	3
	Interdisciplinaridade	<i>[...]na verdade só a;;; afirmação daquilo que todos já sabemos que deve ser feito... a forma de trabalhar... a forma de aplicar... como tem que ser amarrado a interdisciplinaridade[...]</i> S5	3
	Aulas prontas	<i>Eu acho que vai facilitar, ah;;; se o professor reclama que trabalha muito... porque não tem um tempo de preparar uma aula adequada, por exemplo... eu vejo que o caderno, traz a aula pronta[...]</i> S4	4
	Flexibilidade	<i>[...]uma base... pra ele, neh?... ele pode ampliar seus horizontes utilizando esse caderno, ou com outras coisas... neh?... ele não precisa estar preso ali, nem utilizar o mesmo texto que está ali[...]</i> S3	1
	Inadequações	<i>[...]claro que a proposta, ela tem lá os seus defeitos, neh?... as vezes, os professores falam... oh, essa matéria, realmente ela é;;; muito difícil de ser dada nessa série... ele deveria estar em outra série[...]</i> S3	5
Caderno do Gestor	Apoio aos iniciantes na função	<i>[...]contribuiu principalmente pra nós que somos novos[...]</i> S3	2
	Implementação da Nova Proposta	<i>[...]esses cadernos de gestores foi de suma importância porque nos orientou(...) me deu um norte de como eh;;; realizaremos... a implementação da proposta[...]</i> S1	4
	Padronização do trabalho	<i>[...]mas ali, eles mostram, como trabalhar[...]</i> S3	3
Condições de Trabalho	Falta de material para o aluno	<i>[...]o que dificultou... foi que o aluno não possuía, ou não possui esses cadernos para a realização das suas atividades[...]</i> S1	4
	Falta de Recursos Tecnológicos	<i>[...]se você for utilizar uma SAI sabe que nós temos a questão de poucos computadores pra muito aluno... a impressora pra aluno... neh?... você vai fazer um trabalho você não tem como tá fazendo pra todo mundo[...]</i> S5	1
	Falta de materiais para os professores	<i>[...]pra xerocar, o professor teria que disponibilizar de recurso próprio... e;;; a maioria não concorda.</i> S2	2
	Adaptação e utilização dos recursos disponíveis	<i>[...]em vez de ir todos na SAI vamos montar um horário de visita na SAI... então vamos buscando alternativas... nós não temos biblioteca vamos fazer lá no pátio[...]</i> S5	2
	Recursos tecnológicos	<i>Nós temos aqui na escola os computadores... neh?... a TV... os DVDs... retro-projetor... esses recursos[...]</i> S2	3
Expectativas	Quanto ao trabalho do professor	<i>[...]uma vez que ela é trabalhada éh;;; com seriedade... com compromisso... e também feito a recuperação contínua no dia-a-dia... ela é sim... proveitosa... ela tem... o lado bom[...]</i> S2	5
	Em relação à aprendizagem dos alunos	<i>[...]nós não preparamos os alunos só para o vestibular... preparamos os alunos para a vida... então a proposta... ela é muito problematizada... ela é muito contextualizada na realidade do aluno... então, desse modo, eu vejo que ela veio nos ajudar muito[...]</i> S1	3
	Futuras	<i>[...]Jeu acho que daqui cinco anos, trabalhando a proposta certinho, pode ser que tudo isso seja sanado[...]</i> S4	3

Para discutirmos as percepções dos Professores Coordenadores sobre a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo em 2008, começamos por analisar a primeira categoria apresentada na Tabela 6: *Currículo*, portanto a subcategoria *Oficialização*. Para subsidiar nossa análise apresentamos, além do exemplo da tabela citado por S5, também o que expressou o S4: “[...] como professor você não tem uma visão real... do que é o macro de uma escola... você apenas recebe as instruções e executa [...]”.

Percebe-se, que, além da execução do *Currículo*, a *Oficialização* do mesmo, conforme foi mencionado pelo referencial teórico de nossa pesquisa. Mas, para melhor elucidar nossas concepções interpretadas quanto à subcategoria *Oficialização*, destacamos que o *Currículo*, neste caso, “[...] está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas [...]” (MOREIRA 2006, p.8).

A segunda subcategoria a ser analisada é: *Mudanças*:

[...] cada escola tinha uma realidade... e cada escola tinha um plano...
cada escola tinha uma metodologia diferente de trabalhar[...]S1

[...] não é nem medo da nova proposta... mas o medo do novo... da nova
situação[...]S5

Os sujeitos entrevistados observam *Mudanças* quanto às metodologias de ensino e planos de aula; dessa forma, fica evidenciado o propósito de condução da prática dos docentes por meio dos Cadernos do Professor da Nova Proposta Curricular 2008. Quanto ao enfrentamento das *Mudanças* por parte dos professores é preciso entender que:

O olhar do alto sobre os professores públicos é muito negativo. É preconceituoso até. Logo, inovar, dessa perspectiva, é definir para esses professores o que fazer e o que pensar” (ARROYO, 2000, p.135).

Com essas considerações de Arroyo (2000), percebemos que não se trata do medo de inovar e sim da falta de credibilidade na capacidade do professor de definir o currículo “pensar” e sua prática “o que fazer”. Por esta análise, a condução da prática docente também é confirmada pelo *Apostilamento*, subcategoria pertencente à categoria *Currículo* indicada na Tabela 6. Como também por meio das informações do S1 confirmamos a presença do *Apostilamento* fornecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2008: Caderno do Professor e o material que será fornecido em 2009: Caderno do Aluno.

A categoria *Currículo* na seqüência de nossa análise apresenta a subcategoria: *Mínimo*, indicando a percepção dos Professores Coordenadores sobre a Nova Proposta Curricular, conforme também menciona o S4: “[...] o pouquinho que ele aprender ele já avançou [...]”. Percebe-se, neste caso, a redução e a regulação do currículo, o *Mínimo* que a classe trabalhadora tem direito ao conhecimento. (SACRISTÁN 2000). Ou ainda, exemplificado por Paro (2008):

Outra maneira pela qual se verifica a negação do papel educacional na escola é através da articulação política de métodos pedagógicos com idéias e medidas que levam a minimização do saber passado às massas. (p. 109).

De acordo com a categoria *Currículo*, a quinta subcategoria apresentada para a nossa análise é a *Unificação*:

[...] então, todos os alunos que estudam na rede pública estadual na sétima série estão dentro do mesmo conteúdo... num processo de transferência, remanejamento não vai ter dificuldade para o educando.S1

[...] porque é como se fosse uma linguagem única... o aluno pode estar aqui... pode estar em Campinas, pode estar em Ribeirão Preto, ele vai na mesma série, ele vai falar o mesmo assunto... de forma diferente... ele vai ter um professor diferente... mas, o assunto vai ser o mesmo, então isso eu acho positivo... éh;;; unifica o trabalho[...]S4

Portanto, a subcategoria *Unificação* expressa os argumentos utilizados para convencer sobre a medida de *Apostilamento* do currículo proposto. Percebe-se também nas falas dos sujeitos expectativas de atendimento do currículo a nível estadual não considerando a sua única formulação (homogeneização) para atender a todas as peculiaridades apresentadas na diversidade cultural de cada região. (APPLE 1995). Em verdade, a *Unificação* dos conteúdos curriculares traduz os propósitos de que o conhecimento seja minimizado, filtrado e direcionado para estar de acordo com o SARESP, deste modo, demonstrar estatisticamente que a reforma educacional implementada é condizente, capaz de promover resultados que possam supostamente comprovar o nível de qualidade de ensino ofertado pelo atual governo, e o mesmo justificar-se dentre as expectativas internacionais de educação pública.

A sexta subcategoria a ser analisada é a *Interdisciplinaridade*:

[...] então fazer projetos... elaborar projetos interdisciplinares é importante.S2

[...] essa interdisciplinaridade... é feito assim na matéria de Educação Artística, Educação Física, éh;; Português, História, certo... mas nunca conseguimos fazer que fossem todos juntos, néh?[...]S3

Analisando os exemplos apresentados S2, S3 e S5, podemos constatar a importância ao que se refere à *Interdisciplinaridade*, e à dificuldade do PC em estar promovendo-a junto à equipe docente. Para tanto, existe a necessidade de uma maior compreensão sobre o termo *Interdisciplinaridade*, sobre suas representações diante de um novo currículo prescrito fragmentado por disciplinas isoladas em seus conteúdos.

Libâneo (2008) analisa a organização curricular advinda por concepções *tradicionais* do currículo, como: “[...] um conjunto de disciplinas e de conteúdos a serem “passados” aos alunos, organizados numa “grade curricular”. (p. 174). Esse procedimento de organização curricular, segundo o autor, se refere ao currículo fechado, como o próprio termo “grade” já estabelecido, e que é simplesmente executado.

Para que aconteça a *Interdisciplinaridade*, a mesma deverá referir-se à autonomia de decisões conjuntas entre os professores das disciplinas para definirem os conteúdos curriculares, promover a inter-relação entre teoria e prática, o que deve ser contemplado pela discussão e transformação permanente do PPP da escola. Em um currículo democrático, ou *aberto* como menciona Libâneo (2008), a *Interdisciplinaridade*: “[...] é um dos mais importantes elementos do formato de currículo [...] (p. 184-185).

Podemos afirmar que as dificuldades apresentadas em relação à promoção da *Interdisciplinaridade*, no momento de implementação do novo currículo em 2008, por parte de professores e Professores Coordenadores ocorreram devido à ruptura do processo democrático promovida pelo atual currículo oficial e prescrito e suas intencionalidades.

Outra subcategoria apresentada pela coleta de dados da pesquisa são as *Aulas Prontas*:

[...] hoje, o professor... ele prepara a sua aula dentro do norte... antes ele preparava de acordo com o conteúdo... que ele estabelecia, néh?[...]S2

[...] a questão de preparar o seu plano de ensino e a aula ela se tornou muito mais tranquila pro profissional hoje... néh verdade?... eu vejo que... num tem mais aquela preocupação[...]S5

As *Aulas Prontas* representam a manifestação maior da “tradição seletiva” de organização curricular por parte do sistema educacional (APPLE 1995), bem como a perda de autonomia do docente em relação à sua práxis. (GIROUX, 1997) e (PIMENTA, 2005).

Numa outra subcategoria, verificamos o sentido *Flexibilidade* atribuído ao novo currículo. Podemos considerar que o S3 dentro de suas percepções analisa a necessidade do exercício da autonomia do professor para a decisão do que, como e onde ensinar, ações permeadas também pelas condições de trabalho que lhes são favorecidas.

Como última subcategoria referente à categoria *Currículo*, encontram-se as *Inadequações*:

[...] esse ano de 2008... uma das dificuldades dos professores... foi em relação... aos conteúdos da proposta e;;;... não bater com o livro didático... essa foi uma das causas mais eh;;;... salientadas[...]S1

Eu acho que ela é... digamos assim... muito avançada pro grupo de alunos que eu tenho[...] eles sofrem, com muitos assuntos ainda, que o professor tem que voltar[...]S4

[...] situações dentro do Caderno do Professor que estava complicado que ele passasse pro aluno no tempo hábil que ele tinha que fazer néh?...e;;; correr... então era uma corrida contra o tempo[...]S5

Foram apresentadas três *Inadequações* a serem consideradas: a inadequação do Caderno do Professor em relação aos livros didáticos distribuídos aos alunos da rede pública estadual; a divergência dos conteúdos das disciplinas por série; e a questão do atraso na distribuição do Caderno do Professor às escolas. Não queremos defender a inadequação dos livros didáticos, até mesmo porque o mesmo também representa uma forma de prescrição de conteúdos curriculares e um modelo técnico e regulador do conhecimento, mas, já que mesmos foram distribuídos e não utilizados em virtude do novo currículo, gostaríamos de manifestar nossa expressa indignação quanto ao desperdício do dinheiro público.

No que se refere à divergência dos conteúdos das disciplinas por série, nota-se que o processo não foi totalmente alienante e sim gerou reflexões e críticas sobre a teoria e a prática apresentadas, bem como surgiram tomadas de decisão pelos professores sobre a autonomia do que, como e quando ensinar. (CONTRERAS 2002).

Quanto à questão do atraso na distribuição do Caderno do Professor, é percebido pelo S5 como o “tempo” sendo um fator relevante, o que possibilita também a identificação de que o novo currículo tenha sido implementado às pressas. Vale ressaltar: os materiais que nortearam o processo de implementação do novo currículo, foram

distribuídos no mês de maio de 2008, juntamente com o ingresso dos novos Professores Coordenadores.

Entendendo a divisão bimestral do Caderno do Professor, nota-se que: os professores começaram a trabalhar os conteúdos do primeiro bimestre já quando estavam no segundo, gerando transtornos com relação ao tempo de aplicação, bem como no acompanhamento pedagógico pelos Professores Coordenadores.

Para a categoria *Caderno do Gestor*, identificamos primeiramente a subcategoria *Apoio aos Iniciantes na Função*:

[...]eu tenho usado muito das informações propostas... muito das orientações propostas... eu acho que foi fundamental... foi um diário de bordo do Professor Coordenador que está começando.S4

Antes de identificar o Caderno do Gestor como *Apoio aos Iniciantes na Função*, é necessário relembrar considerações já apontadas por nossa análise: os Professores Coordenadores para o ingresso na função em 2008 passaram por um processo seletivo permeado pelo referencial teórico de elaboração da Nova Proposta Curricular; para a seleção na escola o PC teve apresentado um projeto pautado no compromisso de implementação do novo currículo; e todos os Professores Coordenadores receberam de forma a instrumentalizar o trabalho o Caderno do Gestor, contendo instruções de como o processo de implementação deveria acontecer. Por esta linha de raciocínio podemos identificar o que isso representa para quem está iniciando em uma função. Um profissional que nunca teve a experiência de outra função a não ser a que corresponde à anteriormente vivenciada, perpassando por todo este processo de condicionamento, é evidente que identificará o *Caderno do Gestor* como *Apoio as Iniciantes na Função*.

Para apoiar nossa reflexão, encontram-se na tabela outras duas subcategorias relativas à categoria *Caderno do Gestor*: a subcategoria *Implementação da Nova Proposta* e a subcategoria *Padronização do Trabalho*, que julgamos interagir em seus propósitos:

[...] ele nos passa informações pertinentes, néh?... como ta dando andamento a nova proposta curricular junto aos professores.S2

[...] como dirigimos o HTPC... as pautas... foram feitas tudo em cima dos cadernos dos gestores.S1

[...] eu acho que foi de extrema importância o Caderno do Gestor... eu falo que foi meu caderninho debaixo do braço por muito tempo... durante todo esse processo[...].S5

Por ser instrumento regulador das ações pedagógicas na escola, consideramos o *Caderno do Gestor* como *Padronização do Trabalho* dos Professores Coordenadores para a *Implementação da Nova Proposta Curricular 2008*, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, o que comprova a perda da autonomia também deste profissional.

A próxima categoria a ser analisada é: *Condições de Trabalho*, cuja primeira subcategoria apresentada é a *Falta de material para o aluno*:

Uma das maiores dificuldades, é o material... o material a ser trabalhado com o aluno[...]S3

[...]mas a questão do material é;;; eu acho que foi o grande problema sim... no início dessa nova proposta... néh?... e eu acredito que será solucionado quando o aluno tiver o seu caderno também... porque ajuda muito... porque... tem textos extensos... tem atividades extensas[...]S5

Percebe-se por esta subcategoria que os alunos em 2008 não receberam um caderno similar ao dos professores, dificultando as ações da Coordenação Pedagógica, bem como a atuação do professor em sala de aula. Por um lado, cobra-se a eficiência metodológica do professor, seu compromisso em avançar com a aprendizagem dos alunos, em cumprir com a programação estabelecida e, por outro lado, não lhe é oferecido o suporte material necessário para que atinja tais objetivos.

Na subcategoria *Falta de Recursos Tecnológicos*, apenas o S5 apresentou sua problemática, indica que em virtude da grande quantidade de alunos, a SAI (Sala Ambiente de Informática), não contempla o atendimento necessário. Isto nos faz refletir também, que muitas escolas possuem classes super lotadas (PARO, 2008, p.109) e que, por muitas vezes, isso dificulta a atuação do professor em sala de aula, bem como a utilização coletiva dos poucos recursos disponibilizados pela escola para uso dos alunos.

Dois sujeitos entrevistados apresentam na subcategoria *Falta de Materiais Para os Professores*, a dificuldade do acesso à reprodução dos textos propostos pelo Caderno do Professor, bem como o S3 também destaca a falta de recursos para o desenvolvimento de atividades práticas pelas disciplinas, conforme mostra também os exemplos a seguir:

[...] a falta de disponibilidade por parte do Estado... no que diz respeito à xérox.S2

[...] muitas das vezes eles reclamam de não poder ter um... um xérox [...]S3

Física, Química, as vezes reclama de não ter o material ali em mãos... porque todo, tudo isso, éh;;; não que nos pegou de surpresa totalmente, mas... a escola não tem todo esse subsídios pra poder ajudá-lo... é um material muito rico e precisaria de, de... um subsidio maior mesmo da Secretaria de Educação.S3

Por da *Falta de Recursos para Alunos e Professores* surge a subcategoria *Adaptação e Utilização dos Recursos Disponíveis*, conforme exemplificamos pelos exemplos das falas dos entrevistados S4 e S5:

[...] nesse primeiro ano foi sofrível, ta;;; houve assim, atribula (como é que se fala) ((risos)), atribulações, os professores tiveram que fazer adequações, éh;;; foi um tal de pega um livro aqui, pega um lá... vamos amarrar o que não falamos, táh... foi confuso um pouco sim[...]S4

[...] a gente utilizava todo o material existente... CDs... vídeos... computadores... poucos... mas a gente precisava ta passando pro aluno... levava TV... trazia aluno... e ai a gente ia dando o nosso jeito[...]S5

Outros participantes da entrevista apontam a disponibilidade de *Recursos Tecnológicos*:

[...] hoje nós já temos recursos bem grandes, néh?... eu vejo hoje... toda escola tem um data-show, néh?... todas as escolas tem o seu rádio, tem a sua televisão, néh?[...]S3

[...] eu percebi, quando cheguei aqui, que alguns professores, não trabalhavam por exemplo com o computador... comecei a ensinar, ensinar não, orientar[...]S4

Dessa forma, podemos identificar divergências nas falas dos Professores Coordenadores quanto aos *Recursos Tecnológicos* disponíveis ou não nas escolas, o que nos remete à problemática das desigualdades nas condições de trabalho nas escolas, apontada por Paro (2008):

O desinteresse crescente da classe dominante pela generalização de uma educação de qualidade pode ser ilustrado pelas diversas formas pelas quais, com a contribuição da própria ação estatal, a escola vem sendo negada em sua função específica de distribuição do saber. Entre essas formas, a mais eficiente, sem dúvida nenhuma, é a quantidade limitada dos recursos que são destinados ao setor educacional. (p.109).

Ainda são necessários maiores investimentos na educação e para a educação, não só no Estado de São Paulo, bem como em todo o país. Apontamos, portanto, a necessidade de um maior acompanhamento, não só pelos profissionais da escola, mas de toda a sociedade, de como são empregados os recursos destinados à educação.

O processo de implementação da Nova Proposta Curricular 2008, de acordo com as entrevistas, gerou a categoria *Expectativas*. Conseqüentemente, observamos três novas subcategorias: *Quanto ao Trabalho do Professor*; *Em Relação à Aprendizagem dos Alunos e Futuras*.

Quanto à subcategoria *Quanto ao Trabalho do Professor*, destacamos os seguintes exemplos das falas dos participantes das entrevistas:

[...] a troca de experiências... isso é muito importante... o que que deu certo comigo?... porque que não deu certo com você?... vamos trocar experiências[...]S1

[...] o professor realmente ter aquela, aquele espírito de professor e poder, éh;;; dinamizar a sua aula, éh;;; correr atrás do prejuízo caso ele note que o aluno não está conseguindo, néh?[...]S3

[...] eu acho que se o professor começar a perceber que o aluno não é uma máquina de repetição, mas é alguém... que contribuiu dentro de sua vida, de sua história[...]S4

[...] trabalho docente produtivo que... eu percebo é aquele que meu aluno faz... com sorriso no rosto no final de uma aula... esse é o meu trabalho docente produtivo... néh?... éh;;; é aquele que eu vejo o menino voltar no outro dia com vontade de participar daquela aula... entendeu?[...]S5

Podemos elencar entre os cinco sujeitos entrevistados, cinco *Expectativas Quanto ao Trabalho do Professor*: S1 aponta a troca de experiências; S2 aponta o compromisso com o novo currículo; S3 a busca de melhores resultados de aprendizagem dos alunos; S4 o abandono das metodologias tradicionais; e S5 a satisfação de aprendizagem do aluno.

Quanto à troca de experiências, ela torna-se uma atividade importante à transformação do profissional em um processo intelectual, reflexivo e crítico, conforme nos aponta Contreras (2002):

Se a forma pela qual assimilam e entendem seu trabalho se reduz a propor problemas que se limitam ao aqui e agora da vida em sala de aula, sem colocar em xeque as perspectivas vigentes e isolados do resto dos colegas, dificilmente se pode esperar que transcendam em sua reflexão os valores e práticas que a escola legitima. (p. 150).

Contreras (2002) aponta as práticas e valores compartilhados pelos docentes, como uma ação que além de contribuir para o desenvolvimento profissional, também está atrelada à própria construção da identidade da escola.

Expectativas dos Professores Coordenadores Em Relação à Aprendizagem dos Alunos, destaca-se como outra subcategoria, durante o processo de implementação do novo currículo:

[...] teria muito mais paciência... em esperar, o aprendizado acontecer, no tempo dele[...]S4

[...] o aluno não pode sair da porta da sala de aula e falar que aquilo que ficou á dentro não me serve mais... ele tem que falar... além do sorriso no rosto... começar olhar pro mundo... onde eu posso aplicar isso? [...]S5

Os professores apontam que *Em Relação à Aprendizagem dos alunos*, esperam: S1 que os alunos sejam preparados para a vida, S4 que seja respeitado o tempo de aprendizagem do aluno e S5 que a aprendizagem tenha significado para o aluno.

Quanto às Expectativas *Futuras* em relação à Nova Proposta Curricular 2008, os Professores Coordenadores apontam:

[...] agora o ano de 2009, segundo a secretária... vai ter o caderno de atividades do aluno... então vai ficar muito mais fácil de trabalhar.S1

[...] mas, a partir do ano que vem, que as escolas estão seguindo a mesma linha... e se todos os professores aderirem a proposta, vai ser muito funcional, muito, muito prático[...]S4

O S5 prevê uma média de cinco anos para a implementação dos propósitos do novo currículo, o S1 a facilitação do trabalho do professor a partir da chegada do Caderno do Aluno em 2009 e S4 analisa como funcional à adesão dos professores à Nova Proposta Curricular a partir de 2009. Percebe-se, portanto, a credibilidade depositada pelos Professores Coordenadores iniciantes ao novo currículo prescrito, técnico, hegemônico e instrumentalizado. O que para Contreras (2002), representa:

Assumir a legitimação técnica do seu trabalho, embora suponha uma reação de defesa diante de responsabilidades excessivas, significa abandonar as preocupações de sentido pelo que fazem e pela função do ensino, concentrando-se nas exigências técnicas do trabalho em sala de aula. Deste modo, acabam reduzindo seu trabalho aos problemas mais imediatos em classe, aos que lhes são impostos pela vida cotidiana, sem colocar em questão as bases sobre as quais sustentam seu ensino. (p. 152).

Portanto, compreendemos que assumir o novo currículo torna-se uma reação de defesa diante das imposições técnicas e hierárquicas, principalmente por parte dos Professores Coordenadores durante este processo de implementação da Nova Proposta Curricular 2008 no Estado de São Paulo. Os Professores Coordenadores de 2008: que para serem selecionados tiveram que apresentar um projeto visando à implementação da Nova Proposta Curricular; em meio à infinidade de preocupações e responsabilidades técnicas do trabalho; em busca de avanços nos resultados estatísticos de aprendizagem; e passando por um processo de formação profissional permanente, voltado para a implementação do novo currículo, dessa forma, provoca-se a diferença entre o que “se reconhece e se diz publicamente e o que é percebido, mas não é aceitável expressar”. (CONTRERAS, 2002, p.153).

Em relação ao Caderno do Aluno para 2009 como facilitador das atividades dos professores, bem como para amenizar as atividades relativas à Coordenação Pedagógica, já contemplamos tal discussão por meio da análise da categoria *Currículo* e suas respectivas subcategorias.

4.3. Tabela 7 – Eixo Temático: Os professores, sob a ótica da Coordenação, durante o processo inicial de implementação da Nova Proposta Curricular 2008

Categoria	Subcategoria	Exemplo	F
Aplicação da proposta	Insegurança	[...]Je os professores passaram a conhecer a proposta... não tinha segurança na proposta[...].S5	3
	Adequação	[...]é difícil pro professor aceitar as sugestões propostas no caderno - - quanto aos conteúdos, até;;; o professor segue, não tem problema nenhum... o problema é a sugestão de atividade[...].S4	5
	Resistência	[...]Jeu acho assim... que a resistência é um dos fatores que contribui assim... como ponto negativo.S2	5
	Aceitação	[...]os professores novos aceitam... tem a cabeça mais aberta... opinam mais[...].S4	3
	Acúmulo de tarefas	[...]o professor tem trabalhado demais;;; e não tem muito tempo pra estudo... eu percebo que o professor sofre com isso.S4	1
	Desvalorização	[...]porque o professor... ele ta numa fase que está se sentindo muito desvalorizado pela sociedade... neh?... porque o salário já não é um salário digno... da função de professor[...].S1	1
	Falta de capacitação	[...]a maior parte do corpo docente que se encontra hoje na rede estadual... não sabe lidar com a tecnologia[...].S1	1
	Relacionamento com o aluno	[...]a maior dificuldade que eu vejo do professor é o relacionamento com o aluno... ele ainda deixa os seus conflitos pessoais influenciar na sala de aula[...].S4	1

Observa-se que, na Tabela 7 – Eixo Temático: Os professores, sob a ótica da Coordenação, durante o processo inicial de implementação da Nova Proposta Curricular

2008, que a mesma, após inúmeras revisões das informações coletadas pelas entrevistas com os Professores Coordenadores, resultou na categoria *Aplicação da Proposta*.

Como primeira subcategoria da tabela apresenta-se a *Insegurança*:

[...]a proposta ela chegou e;;;.... no primeiro momento os professores assustaram[...]S2

[...]o problema do professor... que eu vejo... é um pouco... tem medo de se arriscar... e errar... tem medo de deixar o livro de lado... como muleta... e se jogar realmente como educador... e quando o aluno fizer uma pergunta ele não saber responder.S4

A subcategoria *Insegurança* enquadra-se com a subcategoria *Motivar*, uma das atribuições percebidas pelos Professores Coordenadores neste momento de implementação do novo currículo, conforme indica a Tabela 5. A *Insegurança* para o professor representa também a *Resistência*, outra subcategoria a ser analisada.

[...] o trabalho do professor é submetido a grandes processos de racionalização e controle, justificados em termos auxílio diante de sua incapacidade, ou em termos de vigilância para seu cumprimento profissional. (SMYTH, 1987 apud CONTRERAS, 2002, p.153).

Se nos colocarmos no lugar do professor diante deste processo de *Mudanças*, subcategoria já analisada na Tabela 5, entenderemos que *Insegurança* implica em: uma quebra de ruptura da função dos professores enquanto educadores e profissionais; a marginalização de sua formação, bem como a incitação de incapacidade, quando se interpreta que o mesmo tenha que “aprender a aprender” e necessita de um manual para poder desempenhar suas funções.

A *Insegurança*, portanto, não é como o S4 ressalta em sua fala, não é o medo de mudar ou abandonar o livro didático, talvez “não saber responder”, afinal a *Insegurança*, nos confirma a não participação dos professores da rede pública estadual de ensino no processo de elaboração do novo currículo. Em sua totalidade não foram democraticamente consultados (BEANE e APPLE, 1997, p.26). Simplesmente foi imposto ao professor que o mesmo deveria executá-lo. Outra importante observação a ser feita é que se os Professores Coordenadores encontraram possíveis dificuldades em relação às cobranças hierárquicas e reguladoras do sistema educacional, imagine o professor em lócus, desempenhando o roteiro proposto em sala de aula, fugindo de suas concepções teóricas de formação e construídas na prática no decorrer do exercício no magistério, bem como recebendo as

mesmas imposições do sistema pelo próprio Professor Coordenador. Com certeza, no lugar do professor também teríamos a sensação de *Insegurança*.

A Tabela 7 aponta também a subcategoria *Adequação* sobre o trabalho do professor:

[...]a preparação da aula... isso é de suma importância... o professor que se prepara sua aula diante da realidade de sua escola, ele vai chegar na sala de aula, ele vai ter uma aula bem conduzida[...]S1

[...]o professor precisa buscar recursos também... além da coordenação.S2

[...]eles ainda acham que tem muita coisa a ser reformulada, que deve ser reformulada e melhorada.S3

Em relação à *Adequação*, os Professores Coordenadores apontam: S4 que o professor adequa o conteúdo, mas não aplica as atividades propostas; S1 destaca a importância do planejamento antecipado das aulas; S2 menciona a necessidade do professor buscar recursos além daqueles subsidiados pela Coordenação; e S3 os professores identificam a necessidade de reformulação e aprimoramento do novo currículo proposto.

O não aplicar as atividades propostas e a apropriação dos conteúdos conforme indica o S4, nos remete às concepções de Sacritán (2004) sobre a importância dos mesmos: “Sem conteúdos não há ensino [...] sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino [...]”. (p.120). Não existe currículo sem conteúdos.

Quanto à *Adequação* das atividades e não aplicar as que lhes são propostas: o professor acredita em sua formação e confia em sua capacidade de ensinar; é criativo podendo recusar ou elaborar outras atividades; sua prática é construída sobre suas vivências e sobre seus ideais de educação; portanto um profissional reflexivo transformador. (GIROUX, 1997).

A respeito da importância do planejamento antecipado das aulas, conforme indicado pelo S1, acreditamos ser de grande relevância se partir do prisma da autonomia na qual o professor deva ter sobre a sua prática. Mas se confrontarmos a fala do S1 com o S2, observaremos que os planos de aula já vieram elaborados, portanto o planejamento ao qual se refere o S1 é em consequência do professor ir além da Coordenação para angariar recursos para as suas aulas, conforme apontou S2. Acreditamos já ter contemplado essa discussão quando analisamos a categoria *Condições de Trabalho* (Tabela 6).

O S3 aponta que os professores acreditam em uma melhor reformulação do currículo proposto e que ele necessita ser aperfeiçoado. Remete-nos à interpretação de que o mesmo não atingiu às expectativas da maioria dos docentes, até mesmo porque ele não contempla as especificidades de cada região, cada escola e, conseqüentemente, cada professor.

Resistência é outra subcategoria apresentada em nosso levantamento:

[...] houve um pouco de resistência por parte de alguns professores [...]S1

[...] seria realmente essas pessoas que não;;; não querem fazer parte[...]S3

[...] e eu tenho casos de professores que não utilizaram... resolveram não utilizar... não vou utilizar!...e, argumentam que... enquanto não tornar-se lei que o obriga a utilizar ele não usa [...] S4

[...] esse profissional resistente que a gente fala... seria que ah;;; é aquele profissional que vem durante todos os processos de mudanças de propostas da Educação... são profissionais que já vivenciaram várias situações dentro do Estado... alguns com algumas vitórias... outros com grandes fracassos [...]S5

De acordo com os exemplos apresentados, percebemos as seguintes percepções dos Professores Coordenadores em relação à *Aplicação da Proposta* 2008 pelos professores: S2 a resistência é um ponto negativo; S1 alguns professores são resistentes; S3 alguns professores não querem fazer parte do processo de implementação do novo currículo; S4 alguns professores se recusaram a aplicar o novo currículo; e S5 os profissionais resistentes são os que possuem mais tempo de magistério e, dessa forma, já vivenciaram vitórias e insucessos na rede educacional de ensino do Estado de São Paulo.

Em nossa análise, essa *Resistência* implica no que nos aponta Contreras (2002):

[...] é preciso que os professores “intelectualizem” seu trabalho (Smyth, 1987c), isto é, questionem criticamente sua concepção da sociedade, da escola e do ensino, o que significa não só assumirem a responsabilidade pela construção e utilização do conhecimento teórico, mas também terem o compromisso de transformação do pensamento e da prática dominantes. (p.157).

Portanto, se trata mais do que uma *Resistência* pautada na aceitação ou não do atual currículo prescrito, mas também na preservação da identidade profissional construída ao longo do período de exercício no magistério, na rede pública estadual de ensino.

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, *na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho*: “a vida é breve, a arte é longa”, diz o provérbio. (TARDIF 2000, p. 1).

Por intermédio de sua identidade historicamente construída, os professores valorizam seu trabalho, possuem condições de assumirem a autonomia e a responsabilidade sobre as metodologias e práticas-pedagógicas de ensino. (PIMENTA, 2005). Os professores são capazes de refletir, questionar, criticar e decidir sobre o seu trabalho, bem como refletir, questionar, criticar e decidir sobre a prática dominante que lhe é imposta. Verificamos que a *Resistência* então apontada deve ser a garantia do processo de reflexão-crítica, do qual os professores intelectualizam o seu trabalho e transformam suas práticas de ensino. (GIROUX, 1997).

Em contrapartida, é indicada pelas entrevistas a subcategoria *Aceitação*:

[...]aquele que está iniciando... ele têm mais... está mais aberto... eh;;; passivo... ou mais receptivo diante das mudanças... então, fica muito mais fácil de conduzi-lo para esse processo de formação[...]S1

Uma grande parcela... gosta da nova proposta... tem trazidos bons resultados[...]S2

[...] professores resistentes com o tempo percebendo que o nosso trabalho era um trabalho positivo[...]S5

Os sujeitos 1 e 4 apontam sobre a passividade dos professores iniciantes perante a *Aceitação* do novo currículo proposto. O S2 identifica na *Aceitação* o alcance dos resultados esperados. E o S5 observa a *Aceitação* dos professores resistentes com o passar do tempo pela *Confiança* depositada no trabalho do PC.

Se a contraposição da *Resistência* subcategoria já discutida anteriormente é a *Aceitação* pela passividade dos professores iniciantes, conforme apontaram o S1 e o S4, nos apoiarão as concepções de Tardif (2000) em relação ao tempo de magistério:

O professor que busca definir seu estilo e negociar, em meio a solicitações múltiplas e contraditórias, formas identitárias aceitáveis para si e para os outros (Dubar 1992, 1994) utilizará referenciais espaço-temporais que considera válidos para alicerçar a legitimidade das certezas experienciais que reivindica. (p. 6).

Nas concepções de Tardif (2000), podemos considerar que os professores iniciantes no magistério se deparam com uma realidade contraditória entre a sua formação teórica inicial e a prática em sala de aula, bem como na consideração e/ou validação das experiências formativas durante o seu processo de adaptação ao trabalho.

Na escola, entendida como reprodutora dos interesses capitalistas dominantes:

[...] a grande maioria da mão-de-obra necessária ao seu funcionamento precisa de uma qualificação tão limitada, que pode ser conseguida no próprio emprego (ou diretamente ou por meio do treinamento em serviço), sobre uma base mínima de formação anterior [...] (PARO, 2008, p. 107).

Ao apontar iniciação no magistério, também sob a imersão e formação baseada no novo currículo prescrito em 2008, deparamos-nos com uma ruptura do processo de formação permeada pela prática e exercício do magistério, uma formação alicerçada por aquilo que os docentes iniciantes legitimam e são condicionados a aceitar como verdadeiro. (BEANE e APPLE, 1997). Em outras palavras, podemos considerar que: tendo a Nova Proposta Curricular como única referência na formação dos professores iniciantes no magistério público paulista, estes poderão tornar-se passivos quantos aos propósitos estabelecidos, e como menciona o S2, “[...] eles gostam [...]” e ou se apropriarão da mesma em sua prática.

Quanto ao que observa o S5 sobre a *Aceitação* dos professores resistentes com o passar do tempo e na *Confiança* depositada no trabalho do PC. Confirma-se a análise da perda da identidade profissional, que já discutimos anteriormente, bem como um dos propósitos da Coordenação Pedagógica que é *Fazer Executar as Políticas Públicas Vigentes*.

Nossa próxima subcategoria a ser analisada é o *Acúmulo de Tarefas* pelos professores, conforme indica a Tabela 7. Para tanto, como o único a apresentar essa problemática, por meio de sua fala, foi o S4, consideraremos além da tabela outros dois exemplos do mesmo sujeito:

Percebo que o professor está... cansado... com muitas aulas, e quando chega o horário de HTPC... falar de estudo, às vezes é muito difícil[...]S4

[...] porque o professor, ta, éh, ele está desgastado... eu percebo que o professor está muito cansado[...]S4

Acreditamos já ter contemplado a análise a respeito do *Acúmulo de Tarefas*, quando discorremos sobre as *Inadequações*, subcategoria pertencente à categoria *Currículo* (Tabela 6). Dessa forma, consideramos que as *Inadequações* do *Currículo* proporcionaram o *Acúmulo de Tarefas*, desgaste e desmotivação para os estudos por parte dos docentes nos momentos de HTPC, conforme aponta o S4.

O S1 é o único que se expressou sobre a *Desvalorização* dos professores pela sociedade, mencionando inclusive sobre os baixos salários atribuídos ao magistério.

Sampaio (2004, p. 1210-1211) já apontava para a precarização do trabalho docente, em todo país, colocando o Brasil abaixo dos índices internacionais em relação ao salário dos professores. A autora também menciona sobre uma melhora das condições salariais, a partir da evolução funcional do professor (gratificações previstas no decorrer do tempo de exercício no magistério), mas acredita que isso ainda é insuficiente.

Para tanto, traz à luz reflexões que devam ser realizadas sobre a representatividade feminina na magistratura, isto é, que no exercício do magistério existem mais mulheres do que homens, o que nos remete a considerar historicamente no que tange à questão salarial no Brasil e no mundo, o quanto ainda as mulheres necessitam reivindicar igualdade de direitos, apontamentos também apresentados por Saviani 2007 (p.94-102).

Outra crítica apresentada pela autora é quando considera a limitação no acesso de bens culturais por parte do professor: museus, livros, música, filmes, entre outros exemplos que poderíamos aqui também elencar. Se o professor, que é responsável pela formação cultural dos indivíduos de nosso país, mal tem acesso à própria cultura e suas representatividades, que tipo de formação cultural ele poderá propor aos alunos?

É por meio da formação cultural – de sólidos conhecimentos e capacidades cognitivas fortemente desenvolvidas – que os filhos das camadas médias e pobres da população podem participar de uma vida mais digna e mais completa, com maior capacidade operativa (saber fazer, saber agir) e maior participação democrática. (LIBÂNEO, 2008, p. 191).

Percebe-se, portanto, que os baixos salários dos professores, bem como a limitação ao acesso por eles aos bens culturais constituem uma forma de regulação do conhecimento cultural e científico à população proletária, ficando esta tolhida em sua participação política à mercê dos interesses dominantes do capitalismo.

A *Desvalorização* do professor ocorre por meio de mecanismos de “[...] disseminação da ideologia da classe dominante [...]”. (PARO, 2008, p.107). A ideologia capitalista propagada direciona os sistemas educacionais de ensino a uma visão reducionista de produtividade, que por meio da mídia defendem seus propósitos de uma suposta qualidade permeada por resultados estatísticos de aprendizagem e evidencia a incapacidade do professor caso os resultados sejam ou não observáveis.

“Às vezes, os mecanismos de defesa diante da responsabilização são também aqueles que permitem “transferir a culpa” [...]. (LACEY, 1977 apud CONTRERAS, 2002, p.153). Nem a escola com os seus professores, nem o próprio sistema de ensino e muito menos a classe dominada e proletária em sua maioria na sociedade, estarão imunes da sensação de fracasso diante das expectativas capitalistas dominantes. Perpetua-se, portanto, a transferência de responsabilização: o professor culpa o aluno e a família; o sistema de ensino culpa o professor; e a sociedade culpa a escola pública. E por meio da alienação propagada a classe dominante obtém o controle e a regulação do conhecimento, conforme seus interesses, “[...] para manter os seus privilégios e estender a sua visão de mundo aos vários segmentos sociais [...]”. (SAVIANI, 2007, p.90).

A *Falta de capacitação* é outra subcategoria exemplificada na Tabela 7, por meio da fala do S1, que menciona sobre o fato dos professores da rede estadual de ensino em sua maioria, não saberem lidar com o computador como ferramenta de apoio no desenvolvimento de suas práticas pedagógico-didáticas.

A formação de professores para a escola básica constitui, pois, fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada, e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições de trabalho docente. (PIMENTA, 2005, p.57).

Portanto, a formação continuada do professor também é uma condição de trabalho e por mais que algumas escolas possuam condições tecnológicas para suporte às aulas e o desenvolvimento educacional dos alunos, ainda há a necessidade de capacitação para lidar com estas ferramentas, o que nos faz considerar a importância já mencionada em nossa pesquisa, de investimentos na formação continuada do professor por parte dos órgãos

políticos e governamentais que regem os sistemas educacionais, não só no Estado de São Paulo, como em todo o país.

A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. (LIBÂNEO, 2008, p. 227).

A última subcategoria a ser analisada é o *Relacionamento com o aluno*, conforme indicada na fala do S4. Acreditamos ter contemplado parte desta discussão quando mencionamos sobre a responsabilização e transferência de culpa, na análise da subcategoria *Desvalorização*. No entanto, Libâneo (2008) nos aponta que:

A educação escolar pode contribuir para a democracia não apenas pela formação do cidadão crítico e participativo, mas também por ser ela própria um lugar onde se põe em prática a vivência do que se propõe nos objetivos: desenvolvimento da autonomia de pensamento, iniciativa, liderança, participação nas decisões. (p.193).

Conforme apontado por Libâneo (2008), o estabelecimento de relações democráticas em todo o âmbito escolar envolve a tomada de decisões coletivas. As decisões coletivas fortalecem o sentido democrático do PPP, no qual destacamos a importância do PC como mediador deste processo. A construção de um PPP democrático deve proporcionar o respeito e consenso de decisões por parte de todos os envolvidos; dessa forma, evitando os possíveis problemas e conflitos de relacionamento.

Portanto, para os filhos das classes trabalhadoras, a escola, além do seu papel específico de lidar com a cultura, com os conhecimentos socialmente produzidos e com habilidades mínimas de uma sociedade letrada, tem também a função de criar redes significativas de socialização e sociabilidade, necessárias à construção de suas identidades individuais e coletivas. (PIMENTA, 2005, p. 99).

Permeados pela reflexão de Pimenta (2005), podemos considerar que a escola é responsável em seu papel social e democrático por estabelecer a socialização e o envolvimento do aluno nas tomadas de decisão, principalmente em relação ao currículo. Portanto, se por este trabalho de pesquisa defendemos a construção de um *currículo aberto* (Libâneo, 2008) às reflexões coletivas, isto envolve a participação também do aluno neste processo, pois só quando o aluno se envolve com a construção do currículo é que os conhecimentos geram verdadeiros significados para a sua vida.

Para o aprofundamento sobre a relação aluno e professor em sala de aula, recomendamos estudos baseados em autores como Vygotsky e Piaget.

Faz-se necessário, portanto, considerar o quanto as reformas nos sistemas educacionais são predominantemente influenciadas pelos interesses políticos governamentais que as orientam; e identificar as formas como elas compactuam com a reprodução do capital para atender às expectativas dos organismos internacionais. Entender como elas interferem na seleção dos conteúdos curriculares, nas formas de transposição didática e na avaliação da aprendizagem.

O currículo deve ser a verdadeira aproximação da realidade e de seus aspectos culturais para fortalecer o entendimento por parte do aluno de “significados” que vão além dos especificados em um roteiro pré-estabelecido, pois as políticas curriculares sempre são concebidas como instrumentos de seleção e valorização de alguns saberes escolares em detrimento de outros que seriam ainda, mais necessários.

Cabe reconhecer, no entanto, que nem sempre as produções e criações de uns e outros são isentas, descoladas, alheias, inocentes. Em diferentes gradações, épocas ou situações, elas se inserem mais ou menos ampla e intensamente na trama da vida social, formas de sociabilidade, jogos de forças sociais, expressando e constituindo modos de ser, sentir, agir, pensar, imaginar. (IANNI, 2003, p. 26).

Podemos considerar que o currículo pode ter real significado a partir do momento em que os sujeitos escolares vivenciam, na prática, a relação ensino-aprendizagem.

O PC deve buscar envolver a comunidade escolar na elaboração democrática e participativa da proposta pedagógica, esta co-participação deve ser apresentada como um desafio à imaginação, que ao se relacionar com a vida, aprofunda e alarga a compreensão de si próprio e do mundo ao seu redor.

Fortalecer, pela escola pública, a formação de identidades que contribuirão para uma sociedade mais justa, democrática e principalmente intelectual.

4.4. Análise da Nova Proposta Curricular 2008

Durante o processo de implementação da Nova Proposta Curricular 2008 no Estado de São Paulo, foram editados documentos com a proposta de ensino das disciplinas, do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio: Língua Portuguesa, Matemática, História,

Geografia, Arte e Educação Física. Em específico para o Ensino Fundamental Ciclo II: Ciências. E em específico para o Ensino Médio: Biologia, Química, Física e Filosofia. Todos os documentos citados possuem em suas primeiras páginas a apresentação e os propósitos do novo currículo.

Para não distanciarmos do foco de nossa pesquisa que é identificar as percepções dos Professores Coordenadores sobre este processo de implementação do novo currículo, não nos atentaremos aos pressupostos de orientação curricular específicos das disciplinas, mas sim nas considerações de análise do que representa o currículo oficial prescrito pelo atual sistema educacional de ensino às escolas da rede pública do Estado de São Paulo. Realizaremos uma reflexão-crítica por meio dos documentos de apresentação da Nova Proposta Curricular 2008 do Estado de São Paulo, bem como dos documentos referente ao Caderno do Gestor, volumes 1, 2 e 3.

Segundo a LDBEN 9394/1996, a Proposta Pedagógica das escolas deve ser definida com autonomia pelas mesmas, mas de acordo com os sistemas de ensino a que são subordinados. Isto significa que a escola possui uma autonomia relativa quanto a sua Proposta Pedagógica, e esta possui limites que são prerrogativas dos sistemas de ensino, como a definição e a organização do currículo. No caso das escolas públicas do estado de São Paulo, quem determina esses limites é o Sistema Estadual de Ensino, por meio da Secretaria de Educação. A Nova Proposta Curricular que se apresenta em 2008 é um desses limites.

Com o propósito de “regular e controlar a distribuição do conhecimento” (SACRISTÁN 2000), todas as cidades que possuem escolas da rede pública estadual de Ensino Fundamental Ciclo II (5ª à 8ª séries) e Ensino Médio recebem, portanto, modelos encadernados do novo currículo, cujo propósito maior está na centralidade de conteúdos por séries e disciplinas. Um sistema de “apostila” e ou “modelos” do que deva ser ensinado.

Segundo Libâneo (2008),

Um *currículo tecnicista* gera um formato de currículo baseado na tecnologia de elaboração e aplicação de programas curriculares: como selecionar, organizar objetivos e experiências de aprendizagem, quais técnicas devem ser utilizadas pelo professores, quais materiais de ensino e instrumentos de avaliação são mais eficazes. (p.183).

A Nova Proposta Curricular 2008 propõe a organização do currículo sob tendência liberal tecnicista. Dessa forma, a escola exerce o papel de *modeladora* do sujeito, onde os conteúdos de ensino propostos, de acordo com Luckesi (1994):

[...] são as informações, princípios científicos, leis etc., estabelecidos e ordenados numa seqüência lógica e psicológica por especialistas. É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável; os conteúdos decorrem, assim, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade. O material instrucional encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais etc. (p.61).

Luckesi (1994), em sua análise sobre a influência da Pedagogia Liberal Tecnicista, já observara uma tendência nas políticas públicas de educação em estar no controle da prática docente, conseqüentemente nos conteúdos ministrados nas escolas. O material oferecido pressupõe que serão dados subsídios aos profissionais que integram a rede para o aprimoramento dos mesmos, no entanto, observa-se que limita o trabalho do professor, e de forma instrumental conduz a prática, fazendo com que se perca o direito de escolha e planejamento durante o processo ensino; aprendizagem. Os cadernos por disciplina contêm atividades já definidas para cada conteúdo, com direcionamento seqüencial das etapas do trabalho do professor. Atividades pré-definidas como leitura de textos, exercícios, pesquisas e formas de avaliação, entre outras que estabelecem “o que fazer” em sala de aula.

Quanto à autonomia, podemos encontrar vários autores estudiosos da educação no Brasil e no mundo que, independentemente de seus posicionamentos teóricos, pontuam a integridade profissional e a livre cátedra docente. Podemos considerar as palavras de Freire (1981): “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 79); para ressaltarmos a importância das relações que são estabelecidas em sala de aula para a construção de um currículo em transformação.

Pimenta (2005), também em sua análise, aponta que:

O professor apresenta e necessita de uma autonomia didática que se expressa no cotidiano de seu trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem e da educação. (p.36).

A autonomia no “fazer” atribui ao professor o acompanhamento de seu próprio trabalho, na seleção de didáticas apropriadas e na capacidade do mesmo em lidar com os diferentes desafios que são enfrentados no cotidiano escolar, fatores singulares que se apresentam nas diversas esferas institucionais. Cada escola possui princípios próprios que norteiam o trabalho docente e que se estruturam pelo conjunto de características sociais, culturais e econômicas de sua comunidade. Este conjunto de características também se modifica, e suas transformações manifestam-se diariamente no cotidiano em sala de aula.

Podemos pressupor a importância da identidade curricular manifestada na organização do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar. O PPP “[...] é um documento que sintetiza as reflexões e decisões assumidas pela equipe escolar. Essas reflexões e decisões traduzem os princípios, objetivos e diretrizes que serão consolidados no regimento. Não têm modelo”. (MARTINS, 1999, p.168).

Acredita-se, portanto, que por mais que a Nova Proposta Curricular encontre-se em constante evolução e aperfeiçoamento, ela poderá não atender prontamente às características curriculares, princípios e diretrizes do PPP específico de cada escola. Todavia, porque: “Não há uma única maneira de elaborar o projeto pedagógico-curricular porque cada escola, cada situação têm sua diversidade, sua singularidade, seu modo de planejar”. (LIBÂNEO, 2001, p.162).

A organização curricular presente no PPP contribui para o planejamento de ações conjuntas pelos diversos segmentos que compõe a própria escola, sendo possível concretizar de forma democrática o acompanhamento *processual* das ações voltadas para a aprendizagem. Pressupõe uma *flexibilidade* que permite aos pares avaliar as etapas das ações definidas, bem como redefinir os objetivos de seu trabalho.

O que segundo Libâneo (2001) isso se concretiza:

Quando os professores e a equipe escolar planejam o currículo, eles realizam uma escolha para responder a estas indagações: o que nossos alunos precisam aprender, para que aprender, em função de que aprender? Há aí uma espécie de diálogo com a sociedade e entre a própria equipe de professores, sobre o que os alunos aprendam em função de suas necessidades e exigências de interesses em jogo na sociedade. (p. 170-171).

O currículo torna-se peça fundamental para a articulação do conhecimento, conseqüentemente estabelece objetivos para a prática docente e para as ações que estruturam o PPP da escola.

Segundo Contreras (2002), “a educação requer responsabilidade, não podendo ser responsável quem não é capaz de decidir” (p.72). Nesta perspectiva, revela-se a autonomia de decisão da escola como um todo, perante o desenvolvimento educativo de seu trabalho.

Arroyo (2000) considera que:

Os órgãos decisórios desobrigam-se de seu papel de criar condições materiais e rodeiam-se de equipes “pedagógicas”, que se qualificam para assumir o papel que é dos profissionais da escola: pensar e fazer a educação. (p.141)

Ao iniciar o processo de implementação do novo currículo, a equipe pedagógica que o concebeu procura justificar-se no que diz “cumprir seu dever”, garantindo a todas as escolas uma *base comum* de conhecimentos e competências. O material fornecido nas escolas sistematiza uma limitada quantidade de práticas educativas, organizadas por disciplinas e séries. O que, de acordo com Apple (1995), seria a consolidação de uma “[...] política do conhecimento oficial [...] que dão poder a alguns grupos enquanto o tiram de outros.” (p.54).

Observa-se a “tradição seletiva”, o currículo sendo sistematizado pela “[...] visão que algum grupo tem do que seja legítimo” (APPLE, 1995, p.53). Delimitam o que deva ser ensinado e o como ensinar, no entanto, não há a preocupação se estas práticas pré-estabelecidas irão atender as especificidades de cada escola. Pressupõe-se, portanto, que a própria escola perca a identidade curricular prevista em seu PPP. Não é mais necessário pensar a educação, pois tudo já está determinado, tudo já vem pronto.

A suposição teórica subjacente que orienta este tipo de pedagogia é a de que o comportamento dos professores precisa ser controlado, tornando-o comparável e previsível entre as diferentes escolas e populações de alunos. (GIROUX, 1997, p.160).

Objetiva-se, portanto, de maneira instrumental, operacionalizar o trabalho docente, proporcionando um currículo único, mais fácil de ser administrado e/ou gerenciado pelos controladores deste sistema. Para tanto, coloca-se em jogo a autonomia do professor, pois ele deixa de planejar suas ações e simplesmente executa o que está sendo estabelecido.

Giroux (1997) ressalta que “[...] os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos”. (p.163). O professor como *intelectual transformador* é capaz de atuar politicamente, contribuir com a reflexão e com a ação crítica, bem como ser “espelho” por meio de exemplos e valores para seus alunos. Como o professor poderá ser responsável pela formação de cidadãos conscientes e críticos, se o mesmo em sua práxis não tornar-se um sujeito reflexivo, crítico e transformador?

De acordo com Contreras (2002),

Geralmente, os conteúdos, por vias diversas, são moldados, decididos, selecionados e ordenados fora da instituição escolar, das aulas, das escolas e à margem dos professores / as. (p.121).

O documento que estrutura a Nova Proposta Curricular explicita que a escola deve assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas nesta proposta. Reafirma, portanto, a prescrição do currículo e a obrigatoriedade de seus conteúdos que visam competências também já pré-estabelecidas e generalizadas em toda a rede pública estadual de ensino.

Portanto, a escola deixa de ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento do pensamento autônomo, a partir do momento que sistemas educacionais subestimam a capacidade de planejamento das aulas e de elaboração das atividades pelos professores, determinando não só a prática docente, mas também o que os alunos devem pensar.

Pressupõe-se, portanto, que a reforma educacional que ocorre por meio da Nova Proposta Curricular articula-se com intenções políticas reguladoras do currículo e da prática docente, conseqüentemente do conhecimento e da formação proporcionada aos alunos. O professor torna-se apenas um “técnico executor”. (GIROUX, 1997, p.157).

De acordo com Beane e Apple (1997), muitas escolas ao reproduzirem o conhecimento “oficial”, podem transmiti-lo “[...] como se fosse a verdade, nascida de uma fonte imutável e infalível” (p.26). No entanto, dentro do que se constitui a idéia de um currículo democrático, conseqüentemente de uma escola democrática, o conhecimento deve ser “construído socialmente”. (p.26). Isto é, compartilhado, discutido e definido por todos os envolvidos.

O senso comum diz que “o que está escrito é verdadeiro”. E nos acostumamos a isso de tal forma que perdemos a capacidade de duvidar do que está escrito. O escrito passou a ser “sagrado”, um “fetiche”, que não pode ser tocado pela dúvida. (LUCKESI, 1994, p.104).

Não se trata de apenas concordar ou discordar do currículo oficial, mas sim discutir: como pretendemos estabelecer um currículo democrático se o mesmo desconsidera características sociais, culturais e regionais de cada escola? O papel dos educadores será o de implementar o que vem estabelecido sem prévia reflexão?

De acordo com Pimenta (2005), “O professor tem um espaço de decisões mais imediato – a sala de aula”. (p.36) Não são as situações de aprendizagem nem tampouco do próprio ensino que determinam a convivência. A complexidade que envolve o desenvolvimento das práticas educativas pelos docentes vai além do cumprimento das formas burocráticas de conteúdos pré-estabelecidos. A prática docente é também influenciada pelas relações sociais que ocorrem no âmbito escolar, com os colegas de profissão, com os gestores, com a comunidade e principalmente na sala de aula com os alunos.

Segundo Arroyo (2000), “é interessante como nunca os professores de educação básica neste país são tidos como prontos e qualificados”. (p.135). É observável que a cada mudança de governo novos propósitos de intervenção no campo educacional são introduzidos sem continuidade, bem como é perpetuada a imagem do fracasso escolar devido ao despreparo do professor.

Todos têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, mais que um simples conjunto básico de competências. É impossível negar as influências do mundo capitalista, quando diferenças econômicas e sociais são acentuadas a cada dia e a competição no mercado de trabalho exclui os menos capacitados. Para que um indivíduo possa se destacar, é necessária uma formação que contemple uma vasta gama de conhecimentos, que se tornarão competências essenciais, e que farão a diferença no processo seletivo neste mercado competitivo.

É por meio da formação cultural – de sólidos conhecimentos e capacidades cognitivas fortemente desenvolvidas – que os filhos das camadas médias e pobres da população podem participar de uma vida mais digna e mais completa, com maior capacidade operativa (saber fazer, saber agir) e maior participação democrática. (LIBÂNEO, 2008, p.191).

Portanto, ao verificar a prioridade da leitura e escrita, na formulação da proposta curricular em vigor, observa-se que a mesma também determina o mínimo de competências a serem adquiridas pelos alunos das escolas públicas; conseqüentemente, compromete a oportunidade de qualificação da classe menos favorecida.

De acordo com Libâneo (2008),

Nos *currículos fechados* tem-se o currículo por disciplinas isoladas, inscrito numa grade curricular. Geralmente os objetivos e conteúdos são prescritos, as escolas e os professores limitam-se a segui-los, sem autonomia para tomar decisões, ou seja, não se consideram os saberes e competências profissionais dos professores. (p.184).

Neste sentido, não é possível compreender uma proposta curricular que estimula a criação de uma “comunidade aprendente” e comprometida com um “novo tempo”, se a mesma delimita o conhecimento por uma matriz curricular ainda composta por disciplinas e dividida por séries de aprendizagem. O currículo não pode ser norteado por guias que atendam uma ou mais disciplinas, mas sim, ser organizado para promover a articulação dos conhecimentos entre as mesmas. Um currículo que privilegie mais do que índices de

qualidade de ensino, estipulados por interesses econômicos e mercadológicos, mas que, por meio dos professores, estimule a produção de conhecimentos dos alunos.

Mesmo considerando a preocupação do documento em instituir o desenvolvimento de aspectos multiculturais no âmbito escolar, o currículo “[...] não homogeneizará nem essa cultura, essa história e esse interesse social, nem os alunos.” (APPLE, 1995, p.68).

Segundo Candau (2002), uma das tendências do multiculturalismo é estimular a padronização; conseqüentemente, acentuando diferenças, e aponta:

No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade. (p. 128-129).

Portanto, verifica-se que o currículo poderá atender os aspectos culturais, mas a partir da necessidade apontada pelo PPP de cada escola, prioridades que devem ser elencadas pelos próprios integrantes da comunidade escolar.

Como a democracia envolve o consentimento consciente das pessoas, um currículo democrático enfatiza o acesso a um amplo leque de informações e o direito dos que têm opiniões diferentes se fazerem ouvir. (BEANE e APPLE, 1997, p.26)

Dessa forma, podemos pressupor que o documento em questão, em sua elaboração, não contemplou o compartilhar de idéias dos diferentes segmentos da comunidade escolar para a construção democrática do currículo.

4.5. Análise do Caderno do Gestor

Em nossa análise crítica-reflexiva, pressupomos que o Caderno do Gestor seja, além de um instrumento norteador das ações da Coordenação, a operacionalização tecnicista do trabalho do PC em 2008. Portanto, sua discussão contribui para o desenvolvimento do capítulo que analisa a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Para garantir o processo de implementação da Nova Proposta Curricular 2008, percebem-se ações no sentido de oficializar os propósitos da Secretaria da Educação, dentre elas podemos destacar: a elaboração de um currículo mínimo para todas as escolas da rede pública estadual de ensino; o afastamento dos Professores Coordenadores em 2007; o concurso em 2008 para a Coordenação Pedagógica baseado no referencial teórico que

estrutura o novo currículo; a recuperação intensiva dos alunos no início do ano letivo de 2008, contemplando competências e habilidades previstas no novo currículo; a distribuição dos Cadernos dos Professores com a prescrição do que e como deveria ser a aprendizagem dos alunos. Mas os pontos cruciais destas ações de implementação foram cuidadosamente conduzidos pelo Caderno do Gestor. Dessa forma, foram distribuídos aos Professores Coordenadores três volumes.

No Caderno do Gestor (2008), volume 1, destaca-se:

A Secretaria da Educação 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[...] (p. 6).

Verifica-se, dessa forma, a centralidade das ações de implementação depositadas na Coordenação Pedagógica e executadas por meio do Caderno do Gestor. O PC como responsável pelo sucesso ou insucesso deste processo de implementação da nova reforma educacional. Dentre outras atribuições reafirma-se, portanto, o que já foi mencionado em nossa pesquisa: o PC é responsável por executar as políticas públicas educacionais vigentes, por meio da regulação técnico-burocrática de acompanhamento do pedagógico nas escolas.

O Caderno do Gestor (2008) volume 1 também sugere a adequação do PPP à Proposta Curricular, por meio da atividade 5:

A Proposta Pedagógica de sua escola:

- A. Está em dia com a atual legislação estadual e nacional (vide textos anexos de legislação estadual)?
- B. Reflete a atual Proposta Curricular?
- C. Quais mudanças deverão ser realizadas? (p.17).

A partir do pressuposto de adequação do PPP nas escolas ao currículo oficial, percebe-se, de acordo com Sacristán (2000): “O discurso pedagógico preferiu centrar-se principalmente em torno dos problemas internos ao marco escolar específico, mais do que em ver o que condiciona a dinâmica interna desde fora”. (p. 121). Portanto, perpetua-se a alienação aos propósitos políticos e intencionais em virtude do controle sobre a prática docente. Dessa forma, é propagada uma visão de abertura às decisões dentro dos aspectos democráticos, sem que os sujeitos percebam a perda da autonomia da escola, conseqüentemente da própria democracia. (BEANE e APPLE, 1997).

Dentro das recomendações para o PC contidas no Caderno do Gestor (2008) volume 1, em relação aos professores, destaca-se:

Não se deve atribuir ao professor mais tarefas, além daquelas que são específicas de sua função: preparar e ministrar as aulas, avaliar e acompanhar a aprendizagem dos alunos.

O tempo do professor é precioso e deve ser totalmente dedicado às atividades de sala de aula. Um conselho: evite burocracias. Os professores vivem em clima de “panela de pressão”. Importante nesta etapa é implantar a Proposta Curricular, identificar as tensões e criar consensos. (p. 31).

Observa-se, portanto, a ênfase no controle do PC quanto à aplicação do novo currículo por parte dos professores, bem como em amenizar os possíveis conflitos existentes neste processo. Questionamentos são conduzidos como senso comum, e não como um processo de reflexão permanente sobre a prática docente. Os profissionais docentes deixam de ser intelectuais transformadores e a eles é reservado “o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados”. (GIROUX 1997, p.160).

Ao PC também foi atribuída a incumbência de acompanhar a execução do trabalho do professor por meio da adequação do Caderno do Professor aos planos de ensino, conforme citado no Caderno do Gestor (2008) volume 1:

Nos Cadernos do Professor por disciplina/série/bimestre, há a definição das expectativas de aprendizagem por disciplina/série/bimestre. Os professores de disciplina/série devem se identificar com essas expectativas e, necessariamente, incluí-las em seus planos. (p.38)

Destaca-se, portanto, a responsabilidade dos gestores no acompanhamento do plano de trabalho do professor, conseqüentemente na indicação do que os alunos irão aprender por bimestre, série e disciplina. De acordo com Sacristán (2000):

Demos como exemplo que a própria discussão do conceito de disciplina, sua adequação, contraposto ao da área de conteúdo, é produto de estabelecer papel das parcelas especializadas de conhecimento como problema macrocurricular. Desde uma perspectiva geral, a própria opção de ensinar distribuindo conteúdos por disciplinas ou áreas separadas é uma opção a ser discutida, porque o discurso macrocurricular de cada parcela mal pode pôr em questão o todo. (p.124).

Sacristán (2000) nos faz refletir o quanto que ainda são necessários maiores estudos sobre a divisão dos conteúdos curriculares por disciplinas, bem como a necessidade de uma maior visão sobre a amplitude que devam ter os conhecimentos escolares. Para tanto, esses

conhecimentos necessitariam de uma inter-relação para dar real significado à aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, à educação.

O Caderno do Gestor (2008) volume 2, por meio da Nova Proposta Curricular, além de promover as adequações do PPP e dos planos de ensino dos professores traz considerações sobre a Avaliação Externa SARESP e a importância de seus resultados:

Os resultados do Saresp serão utilizados também como referência ao Programa de Incentivo à Boa Gestão na Escola, que prevê o estabelecimento de metas de melhoria da qualidade do ensino por unidade escolar. O cumprimento das metas representará para as escolas incentivos na remuneração de toda a equipe escolar. (p.28).

Dessa forma, deposita-se no resultado das aprendizagens dos alunos a expectativa de uma melhor bonificação dos servidores da rede pública estadual de ensino, bem como futuros investimentos que possam ser atribuídos a essas escolas que apresentarem avanços nas metas definidas pela quantificação dos dados do SARESP.

Em outras palavras, num quadro de poucos recursos financeiros, principalmente nos países menos desenvolvidos, aumenta a necessidade de verificar se os resultados desejados pelo sistema de ensino estão compensando o volume de investimentos aplicados. (LIBÂNEO, 2008, p.243).

No Caderno do Gestor (2008) volume 2 encontra-se o sub-item “Uma nota sobre o Idesp” (pg.31), onde verifica-se que os exames de proficiência e o fluxo escolar (a quantidade de alunos evadidos e reprovados) e também são considerados nesta avaliação de resultados de cada unidade escolar, por meio da criação em 2008 do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo).

De acordo com Libâneo (2008):

Por isso, faz-se cada vez mais necessária a distinção entre a avaliação do aproveitamento escolar dos alunos e a avaliação institucional, ou seja, entre a avaliação feita pelos professores e a avaliação da eficácia dos sistemas de ensino e do conjunto de escolas. (p.238).

Nas discussões sobre os processos avaliativos a serem desenvolvidos nas escolas, em relação à aprendizagem dos alunos, verifica-se que a avaliação deva ser diagnóstica, formativa e contínua; no entanto, ao que se refere às escolas e seus profissionais, a avaliação externa possui um caráter classificatório e de compensação de resultados. Dessa forma,

sistemas de avaliação externa de “controle e estratificação educacionais”, vistas à unificação de um currículo comum às escolas, podem acentuar ainda mais diferenças sociais e econômicas, não só no âmbito das escolas, bem como na sociedade como um todo. (APPLE, 1995, p.67).

O Caderno do Gestor (2008) volume 3 traz subsídios de como devem se organizar os planos de aula dos professores e uma preocupação com o tempo e o espaço institucional:

Os planos de aula são roteiros para caminhar em um determinado sentido, no nosso caso, prever o processo de ensino aprendizagem em uma medida especificada de tempo e espaço (classes). O calendário escolar é organizado por ano letivo e nele há outra medida de tempo: os bimestres. Os planos de aula podem ser organizados por bimestres, como nos Cadernos do Professor. (p.9).

Em uma análise superficial, observam-se pontos relevantes nas indicações sugeridas no discurrir do Caderno do Gestor (2008) volume 3. No entanto, ao analisar outras intenções, observa-se nas entrelinhas que algumas informações pressupõe uma preocupação acentuada com o “tempo”, motivo talvez, de acordo com as seguintes hipóteses: para justificar o atraso do material fornecido às escolas; evitar gerar um possível desconforto entre professores e gestores; a dificuldade dos gestores em acompanhar o processo de implementação dentro do tempo previsto; ou a possibilidade de análise, por parte dos professores, de que os planos de aula já vieram planejados, portanto, não necessitariam ser planejados novamente. Uma tendência de conciliação de conflitos para facilitar a aceitação do processo de implementação da Nova Proposta Curricular 2008.

Parece que, ao defender o papel de mediadores públicos, nos esquecemos de que os professores podem se encontrar condicionados em suas próprias perspectivas, desde as que exerciam sua função mediadora, pelos valores que a instituição assume e pela forma com que vêm definidas suas tarefas profissionais. (CONTRERAS, 2002, p. 142).

Conforme Contreras (2002), é necessário o aprofundamento do processo reflexivo que tange ao exercício da prática docente. Deve ser considerado que, por mais que novas formas de condução da prática sejam implantadas no sistema educacional, o professor possui uma identidade construída ao longo do exercício de sua profissão e isto implicará no discernimento entre o que contribui ou não para o desenvolvimento de seu trabalho.

Na análise do trabalho docente a partir do conceito de trabalho humano enquanto categoria geral, buscamos na identidade a diferença, procurando verificar não como o trabalho docente se ajuste ao modelo do trabalho material, mas sim os pontos e motivos pelos quais ele se diferencia de tal modelo, principalmente na escola pública. (PIMENTA, 2005, p.40).

Por mais que os órgãos decisórios tentem controlar o que deva ser planejado pelos professores ou criem mecanismos burocráticos de registro do “fazer docente”, nas salas de aula, outra realidade poderá ser identificada. Portanto, é necessário “[...] considerar o professor como alguém que pensa seu trabalho, como alguém que constrói um saber [...]”. (PIMENTA, 2005, p.44).

O Caderno do Gestor (2008) volume 3 traz também a preocupação quanto à flexibilidade que o PC deva ter ao sugerir planos de aula aos professores:

Se os professores devem entregar por escrito esses registros (planos e análises posteriores), é uma decisão a ser tomada em equipe. A princípio, seria positivo, mas deve-se tomar cuidado com as exigências. Uma vez entregues os registros, você deverá analisá-los. Você tem condições? (p.10).

Acredita-se que a própria Secretaria da Educação percebia o acúmulo de tarefas atribuídas ao PC neste momento de implementação da Nova Proposta Curricular 2008, bem como as dificuldades desse profissional em maximizar as ações junto aos professores dentro do tempo previsto. Pressupõe-se, portanto, um PC que além de ter que lidar com a burocracia que permeia a organização do trabalho pedagógico, buscasse permanentemente aliviar conflitos, ponderando em suas rotinas os questionamentos que demonstravam resistência aos propósitos de implementação do novo currículo oficial, bem como procurava romper diferenças que hierarquizam os poderes de decisão no espaço escolar.

De forma positiva, O Caderno do Gestor volume 3, ao nosso ver, menciona propostas de projetos: interdisciplinares e de cooperação entre as disciplinas. (LIBÂNEO 2008, p.184-185). Traz subsídios teóricos para discutir as dificuldades de aprendizagem, descreve exemplos de identificação de desvios da escrita e apresenta conceitos para a análise do ensino da matemática, destacam-se PIAGET (1995), MEIRIEU (1998), NCTM (2000) entre outros autores. Analisamos como positiva esta parte do Caderno do Gestor volume 3 porque proporciona o que acreditamos que deveria ser o principal papel das equipes pedagógicas que dão suporte às escolas: fornecer subsídios para formação continuada dos professores da rede pública estadual.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como princípio a reflexão-crítica sobre o currículo oficial e prescrito pelo sistema educacional paulista, representado pela implementação da Nova Proposta Curricular. Almejamos identificar as percepções de Professores Coordenadores, ao iniciar suas funções em 2008, sobre este novo currículo e de suas atribuições para implementá-lo.

Para que pudéssemos melhor compreender nosso próprio papel dentro do ensino público, foi necessário inicialmente um levantamento bibliográfico e documental, que respondesse como as políticas públicas definem a prescrição e a organização do currículo, bem como, quando foi dado o início da função de Professor Coordenador para garantir o processo de supervisão das ações a serem implementadas pelas reformas educacionais.

Foi um processo considerado difícil, pois em alguns momentos de nossa análise tivemos que nos distanciar de nossa visão limitada pelas representações no exercício da função enquanto Professor Coordenador, para então flagrar os apontamentos cruciais de discussão das entrevistas, possibilitando-nos dessa forma, confrontar com o referencial teórico pesquisado. Por este intermédio a pesquisa nos contribuiu e muito, para o exercício de estar no lugar do outro e no entendimento de como cada sujeito se apropria de suas concepções.

Em nossa análise, preocupamo-nos em identificar a percepção de novos Professores Coordenadores sobre suas atribuições diante do processo de implementação da Nova Proposta Curricular em 2008, e constatamos que além de perceberem que estar na Coordenação Pedagógica representa a possibilidade de ascensão profissional, os mesmos são representantes do atual sistema educacional de ensino, portanto, fazem executar as políticas públicas educacionais vigentes.

Isso nos faz refletir o quanto somos co-responsáveis pelas ações pedagógicas atualmente disseminadas no âmbito escolar. Desse modo, fica ainda mais evidenciada a necessidade de uma autonomia a ser estabelecida no exercício da função. Não é simplesmente negar o papel que desempenhamos, mas sim ser capaz de resistir ao modelo de consciência imposto. Ser capaz de filtrar o que é necessário.

Docentes e Professores Coordenadores sujeitam-se a status de “técnicos executores”, desvalorizando suas práticas até então historicamente construídas no exercício do magistério paulista. Observa-se a perda da autonomia didática e metodológica e da possibilidade de condução da própria prática, tanto por parte dos professores quanto pela Coordenação

Pedagógica. Observa-se a padronização do trabalho dos docentes por meio do Caderno do Professor e a padronização das atribuições do Professor Coordenador por meio do Caderno do Gestor, para contemplar os propósitos de implementação da Nova Proposta Curricular 2008.

Para que as políticas públicas educacionais vigentes fossem contempladas por meio da Coordenação Pedagógica em 2008, os Professores Coordenadores passaram por um processo de formação voltado para estudos do referencial que sustenta o novo currículo, até mesmo antes do processo seletivo. Portanto, após o ingresso na função tiveram que estabelecer estratégias de convencimento dos professores, ações que foram norteadas pelo Caderno do Gestor, instrumento de trabalho distribuído em toda a rede estadual de ensino.

Houve uma ruptura no processo de construção dos saberes escolares até então discutidos democraticamente em cada comunidade escolar. Podemos considerar que o Projeto Político Pedagógico perde seu real significado e que por intermédio dos propósitos apresentados pela atual representação política educacional, poderia ser intitulado simplesmente como Projeto Político.

Identificamos a forma como os Professores Coordenadores percebem o novo currículo, e constatamos a oficialização de propósitos da Secretaria de Educação, por meio da prescrição de conhecimentos limitados, que expressam visões particulares e interessadas. Perpetua-se a tradição seletiva de organização curricular por parte do sistema educacional paulista.

Destaca-se, também, a visão preconceituosa do atual sistema de ensino, sobre a incapacidade dos professores assumirem “o que fazer” e “o que pensar”, sendo necessário o apostilamento da prática docente por meio do Caderno do Professor, bem como regular o mínimo de conhecimentos que a classe trabalhadora tem direito.

Para este propósito de minimização do currículo são disseminados argumentos pautados na unificação do modelo de ensino, desconsiderando a diversidade cultural, social e econômica de cada região do Estado, procurando estabelecer como funcional a sua homogeneização. Homogeneização, também proposta para a adequação do PPP das escolas em conformidade aos propósitos pré-estabelecidos.

Os Professores Coordenadores apresentaram a dificuldade no estabelecimento da interdisciplinaridade por meio da organização curricular advinda de forma ainda tradicional, até mesmo porque a sua elaboração refere-se às disciplinas isoladas, uma organização de currículo fechado que impossibilita a sua inter-relação.

Como dificuldades de implementar o novo currículo, apresentam a falta de condições de trabalho para professores e alunos; uma delas seria a dificuldade na reprodução dos textos

do Caderno do Professor devido à falta do Caderno do Aluno. Outra dificuldade apresentada foi à adaptação de materiais e de recursos tecnológicos disponíveis na escola para atenderem as práticas recomendadas de ensino. Dessa forma, evidenciamos a desigualdade de condições de trabalho entre as escolas.

Assumindo o papel de convencer os professores quanto à aplicação da Nova Proposta Curricular, os Professores Coordenadores enfrentam a resistência de alguns, principalmente os que possuem maior tempo de magistério. Portanto, utilizam de estratégias que estabelecessem a confiança para sobrepor os obstáculos de implementação do novo currículo, bem como assumem desafios de ordem burocrática para o acompanhamento e regulação do trabalho pedagógico, realizado pelos professores em sala de aula nas escolas.

Compreendemos que por mais que os professores tentassem preservar sua identidade profissional, construída ao longo do período de exercício no magistério, na rede pública estadual de ensino, os mesmos eram considerados como resistentes e suas ações ficaram isoladas à propositura atual de currículo. Para tanto, o Professor Coordenador teve um papel central no convencimento destes também, para que igualmente em relação aos professores iniciantes, pudessem legitimar e serem condicionados ao novo currículo, tendo-o como único e verdadeiro instrumento norteador de suas práticas didático-pedagógicas de ensino.

Dessa forma, encontramos a possibilidade de uma maior passividade e aceitação dos propósitos de implementação do novo currículo por parte dos professores iniciantes no magistério, bem como dos novos Professores Coordenadores, diante de um processo inicial de formação contínua, principalmente no HTPC, pautado exclusivamente pelo referencial que subsidia a Nova Proposta Curricular 2008.

Os novos Professores Coordenadores, por meio das entrevistas, também indicaram o acompanhamento sistematizado de resultados de aprendizagem em busca de avanços e metas estabelecidas pela avaliação externa SARESP, como forma de regulação e controle do comportamento profissional, bem como indicaram a elaboração do novo currículo como garantia dos objetivos de qualidade a serem alcançados pelo atual sistema educacional de ensino no Estado de São Paulo, por meio do IDESP.

Diante do sucesso ou fracasso da aprendizagem nas escolas, os Professores Coordenadores, por meio da responsabilização a eles aferida, utilizaram-se das metas estipuladas pelas avaliações externas para mais que acompanhar o pedagógico, também convencer a equipe docente quanto à aplicação do novo currículo. Justificativa pautada na suposta valorização compensatória aos docentes por meio do bônus, o que em nossa análise

acentua a competitividade e as diferenças regionais, classificando escolas, professores e alunos.

Portanto, podemos constatar em que medida o Professor Coordenador contribuiu no exercício de sua função em 2008 para a implementação da Nova Proposta Curricular, identificando as seguintes atribuições: fazer executar as políticas públicas vigentes e oficializar o currículo prescrito; subsidiar os professores e adaptar recursos para garantir o processo de implementação do novo currículo em sala de aula; adequar o PPP da escola aos propósitos do novo currículo; promover a formação contínua dos professores e a sua auto-formação baseado nos referenciais teóricos de elaboração da reforma curricular, principalmente no HTPC; sustentar suas convicções para estabelecer a confiança e convencer a equipe docente; enfrentar a resistência, principalmente dos professores com mais tempo no magistério público estadual; disseminar argumentos que demonstrem a importância da unificação do atual modelo de ensino; acompanhar sistematicamente e controlar as práticas didático-pedagógicas realizadas pelos professores na escola; promover a interdisciplinaridade mesmo em contradição da forma como o novo currículo se organiza; e garantir o sucesso da escola mediante metas estabelecidas pelas avaliações externas.

Em nossa reflexão, gostaríamos de apontar o quanto consideramos importante a formação contínua em serviço. Por mais que ela deva ser revista e, por mais que ainda seja necessário um maior investimento por parte dos sistemas de ensino, ela constitui para o Professor Coordenador um fator imprescindível a ser considerado no intuito de melhores condições para a formação propiciada aos alunos pela escola pública.

Foi considerada também a necessidade do exercício da autoridade por parte dos Professores Coordenadores. A autoridade correspondente aos meios pelo qual os profissionais exercem a democracia e o respeito é adquirido. A autoridade, onde exista a igualdade de direitos de poder se fazer ouvir e tomar decisões em prol do coletivo. Em contraposição ao autoritarismo, mesmo que inconscientemente e não observável pelos profissionais da escola, articulado por políticas públicas educacionais. É mais do que estar no poder, é adquirir respeito pelas relações que são estabelecidas perante ele.

Além de um perfil cuja autoridade seja respeitada pelos demais segmentos da escola, identifica-se a importância referendada à capacidade de liderança do Professor Coordenador. Para ser líder de sua comunidade, da escola, de seus professores e alunos, o Professor Coordenador deve perpetuar procedimentos e ações que viabilizem o processo democrático de gestão, promovendo situações pedagógicas e administrativas que possam contribuir para:

projetos de relevância social; a socialização dos alunos; a integração da equipe docente; entre outras que aproximem comunidade e escola.

Subsidiar os professores, fornecendo materiais pedagógicos para as aulas, bem como contribuir para o processo de formação dos mesmos, são atribuições importantes, se analisadas pelo prisma de que o Professor Coordenador é o responsável por estas ações dentro da escola. Para que isso ocorra de forma positiva deve-se considerar a seleção do referencial de formação utilizado no HTPC.

O HTPC é o principal momento para a troca de experiências entre os docentes. Experiências que podem ser vivenciadas na prática ou absorvidas por referenciais teóricos que atendam às expectativas dos docentes. Por meio da valorização da troca de experiências, o professor promove a reflexão-ação-reflexão, isto é, na busca de uma identidade pela diferença, é capaz de tomar decisões sobre o que, como e onde fazer o melhor.

É por intermédio do HTPC que os Professores Coordenadores poderão conduzir os professores para um processo de transformação permanente sobre a prática, bem como promover reflexões que viabilizem a redução do status de mero executor técnico para intelectual transformador.

Entretanto, verificamos que o processo não foi totalmente alienante para o Professor Coordenador e que dentro de suas expectativas de qualidade em educação, está a valorização dos próprios docentes, até mesmo porque independente da função que atualmente exerce, não deixa de ser professor. E, por intermédio desta preocupação é que devem estar pautadas também as ações reflexivas no ambiente escolar, para que o profissional da educação identifique-se enquanto sujeito histórico-reflexivo: fortaleça a sua identidade, intelectualize e lute por igualdade de direitos e justiça social.

Outro apontamento importante pelos Professores Coordenadores é a preparação do aluno para a vida, por meio de uma aprendizagem que possibilite significados. Por mais que seja apontada também como uma intenção do novo currículo, esta expectativa de aprendizagem não pode ser concretizada por ele. O currículo oficial, instrumentalizado, prescrito e hegemônico não pode atender às expectativas de cada comunidade escolar. Somente o PPP de cada escola é que traduz a identidade da mesma.

Acredita-se que a contribuição desta pesquisa para a educação é de relevância, pois o desenvolvimento pedagógico depende em muito do PC, de sua formação e de sua visão educacional. Portanto, dentre suas atribuições, consideramos como a mais importante: mediar discussões reflexivas e democráticas em função de uma autonomia curricular que possa transparecer a identidade da escola por meio de seu PPP.

Somente um currículo social e democrático, construído pelos diversos segmentos de cada escola, é capaz de preparar o aluno para a vida por meio de aprendizagens significativas.

É importante destacarmos que não só o Professor Coordenador irá contribuir para uma escola mais democrática, justa e que atenda às necessidades e expectativas da classe trabalhadora, mas que é necessário repensar os propósitos atuais de educação à mercê do capitalismo. Nas limitações que são impostas à sociedade por meio de uma educação ainda voltada por princípios curriculares de regulação e controle social. (BARRETO, 2001).

Por esta pesquisa não se esgota o assunto, mas sim se dá o início a um novo processo reflexivo, que poderá ser contínuo de acordo com o interesse de novos pesquisadores, que busquem respostas às complexidades e problemas da educação que se anunciam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. **A Política do Conhecimento Oficial:** faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T.T. da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995. 53-78p.

ARANHA, M.L.A. **História da Educação e da Pedagogia.** Geral e do Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.p.192-258.

ARROYO, M. **Experiências de inovação educativa:** o currículo na prática da escola. In: Moreira, A. F. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2000.p.131-164.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdos.** Edições 70.trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, 1977.p.32-38.

BARRETO, E. S. S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade.** Campinas/SP, ago 2001, p. 48-60.

BEANE, J.A.; APPLE, M.W. O argumento por escolas democráticas. In: APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (Orgs.). **Escolas democráticas.** São Paulo: Cortez, 1997. p.9-43.

BOBBIO, N. **Os intelectuais e o poder:** dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, Editora da UNESP, 1997, p.73-74.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Fundamentos da Investigação Qualitativa em Educação:** Uma introdução teórica e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.p.47-51.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, V. M. **Sociedade Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma Aproximação;** In: Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, n.79. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, p.125-161.

CONTRERAS, J. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: CONTRERAS, J. A. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002, p.133-169.

COUTINHO, C. N. **Gramsci. Um estudo sobre seu pensamento político.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1985.p.215.

FERRARI, M. **Antonio Gramsci – Pedagogo da Emancipação das Massas.** Revista Nova Escola – Edição Especial, Coleção Grandes Pensadores, São Paulo: Ed. Abril, 2003, p. 50.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido,** 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p.79.

GENTILI, P. **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNT, 1996, p.16.

GIL, A. C. **Pesquisa Social. 5 ed. São Paulo. Atlas, 1999. GOODE, W.; HATT, P. Métodos em pesquisa social. 7 ed. São Paulo, Nacional, 1979, p.115-117.**

GIROUX, H. A. A educação de professores e a política de reforma democrática. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed 1997, p.157-164.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 2006, p.111 - 272.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre a Iniciação à Pesquisa Científica.** Campinas, SP: Alinea, 2001.80p.

GOODSON, I. F. Etimologias, epistemologias e a emergência do currículo. In: GOODSON, I. F. **O currículo em mudança** – Estudos na construção social do currículo. Porto: Porto ed., 2001, p.61-79.

IANNI, O. **Estilos de pensamento:** explicar, compreender, revelar. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003, p.26.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003, p.270-351.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada – Goiânia: MF Livros, 2008, p.118-259.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** Coleção Magistério do 2º Grau. Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994, p.60-119.

MARIOTINI, S. D. **A Contribuição dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na Formação Continuada de Professores Iniciantes.** Ribeirão Preto, SP: CUMIL, 2007. 100 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, p.10.

MARTINS, J. P. **Administração escolar:** uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. São Paulo: 2ª ed, Atlas, 1999, p.168.

MOREIRA, A. F. B., SILVA T. T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 154p.

OLIVEIRA, C. dos S. **Metodologia Científica, Planejamento e Técnicas de Pesquisa:** uma visão holística do conhecimento humano. São Paulo: LTR, 2000.

PARO, V. H. **Administração Escolar. Introdução Crítica**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 58-122.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 246p.

PUCCI, B. et al. **Tecnologia, cultura e formação... ainda em Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2003. 192 p

QUAGLIO, P. **A Supervisão Escolar Paulista e o Professor Coordenador Pedagógico**. – Artigo - UNESP/Marília-SP, 2006. Disponível em: <[http://www.firb.br/interatividade/edicao1/_private/A%20supervis%C3%A3o%20escolar.htm?Time=4/14/2009 09:42:59 PM](http://www.firb.br/interatividade/edicao1/_private/A%20supervis%C3%A3o%20escolar.htm?Time=4/14/2009%2009:42:59%20PM)> Acesso em: 14/04/2009.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre, ArtMed, 2000, p.119-148.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as políticas curriculares**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, set/dez. 2004, p.1203-1225.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 4.024, 20 de dezembro de 1961**. São Paulo: SE/CENP, 1980. p268.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus: Lei 5.692, 11 de agosto de 1971**. São Paulo: SE/CENP, vol. I, 1980. p.412.

SÃO PAULO, **Lei Complementar nº. 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas**. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus, São Paulo, SE/CENP, v.XX, 1985. 93-94 p.

SÃO PAULO, **Resolução SE n. 35 de 7 de abril de 2000. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas**. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus, São Paulo, SE/CENP, v.XLIX, 2000.p.107.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. São Paulo: SE/CENP, 2006. Organização de Leslie Maria José da Silva Rama.p.136.

SÃO PAULO, **Resolução SE n. 124 de 13 de novembro de 2001. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino**. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/124_2001.htm>Time=4/3/2008 12:23:54 AM> Acesso em: 03/04/2008.

SÃO PAULO, Coordenação de Leslie Maria José da Silva Rama, Secretaria de Estado da Educação. Unificação de Dispositivos Legais e Normativos Relativos ao Ensino Fundamental e Médio. **Resolução n. 88 de 19/12/2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador**, São Paulo, 2008. p.234-237.

SÃO PAULO, Coordenação de Leslie Maria José da Silva Rama, Secretaria de Estado da Educação. Unificação de Dispositivos Legais e Normativos Relativos ao Ensino Fundamental e Médio. **Resolução n. 90 de 19/12/2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador**, São Paulo, 2008. p.238-240.

SÃO PAULO, Coordenação de Leslie Maria José da Silva Rama, Secretaria de Estado da Educação. Unificação de Dispositivos Legais e Normativos Relativos ao Ensino Fundamental e Médio. **Resolução n. 76 de 07/11/2008. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual**, São Paulo, 2008. p.43-44.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino fundamental Ciclo II e ensino médio: documentos de apresentação**. São Paulo: SE, 2008. 35p.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo: **Caderno do Gestor: Gestão do currículo na escola. Vol. 1**. Organizado por: MURRIE, Zuleika de Felice, São Paulo: SEE, 2008.76p.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo: **Caderno do Gestor: Gestão do currículo na escola. Vol. 2**. Organizado por: MURRIE, Zuleika de Felice, São Paulo: SEE, 2008.93p.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo: **Caderno do Gestor: Gestão do currículo na escola. Vol. 3**. Organizado por: MURRIE, Zuleika de Felice, São Paulo: SEE, 2008.72p.

SAVIANI, D. [et al.]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.203p.

SCHON, D. A. **Educando o profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.p.30.

SILVA, T. T. da. Nascem os “estudos sobre o currículo”: as teorias tradicionais, in: SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**, Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 21-27.

SOUZA, R. F. de. A Produção Intelectual Brasileira sobre Currículo a partir dos Anos 80. In: Em Aberto, v.12, n. 58, p. 117-128, abr/jun., 1993._____. “Lições da Escola Primária”. In: SAVIANI, Dermerval [et al.]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SZYMANSKI, H. (2002). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano. p.14.

TARDIF, M.; RAYMOND D. **Saberes, tempo e aprendizagem do magistério**; *In*: Revista Educação & Sociedade, ano XXI, n.73. Campinas/SP: CEDES, 2000.209-244p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2002.26p.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.p.13-32.

ZUIN, A. A. S. **Seduções e Simulacros – considerações sobre a indústria Cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em educação**. *In*: PUCCI, B. (Org.) Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1995, p.150-176.

APÊNDICES

Apêndice A - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Pesquisador: Juan Antonio Loureiro Cox Filho
2. Instituição: Centro Universitário Moura Lacerda – Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação.
3. Título do estudo: As Percepções dos Professores Coordenadores da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo sobre a Nova Proposta Curricular 2008.
4. Propósito do estudo: investigar o papel desempenhado e as contribuições do Professor Coordenador diante do processo de implementação da Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo.
5. Benefícios: os resultados deste estudo poderão auxiliar os pesquisadores em geral a entender melhor de que forma os Professores Coordenadores percebem suas funções, e quais os pontos positivos e negativos apontados por seu trabalho junto à equipe docente da rede pública escolar, diante da implementação da Nova Proposta Curricular em 2008.
6. Procedimentos: os participantes da pesquisa serão solicitados a responder uma entrevista semi-estruturada para elaboração da análise.
7. Compensação financeira: o pesquisador responsável não pagará nenhum valor em dinheiro ou qualquer outro bem pela participação nesta pesquisa.
8. Privacidade: a identificação dos sujeitos participantes da pesquisa será mantida em sigilo, bem como a confidencialidade das informações geradas.
9. A participação nesta entrevista é *voluntária* e este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo.
10. Os participantes receberão uma cópia assinada deste termo de consentimento.
11. Se tiver dúvidas posso telefonar para Juan Antonio Loureiro Cox Filho (17) 3343-6935, a qualquer momento.
12. Compreendo meus direitos como colaborador da pesquisa e consinto, voluntariamente, em participar deste estudo. Compreendo, também, sobre o que, como e porque esta pesquisa está sendo realizada e que os resultados deste estudo poderão ser publicados em forma de dissertação, tese, livro, artigos em revistas especializadas ou apresentados em congressos.

Eu, _____,

RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura do voluntário

Assinatura do pesquisador

Data: ____/____/____

Apêndice B - Modelo de Roteiro das Entrevistas

Nome: _____ Idade: _____

Data de nascimento: ____/____/____. Gênero: () masculino () feminino

Estado Civil: _____ Filhos: () Sim () Não Quantos ? ____

Nível:

() Superior _____
Ano de formação: _____

() Pós-graduação _____
Ano de formação: _____

() Mestrado _____
Ano de formação: _____

() Doutorado _____
Ano de formação: _____

() Outros _____
Ano de formação: _____

Ingresso na Rede Estadual de Ensino: _____

Tempo de experiência com docência: _____

Tempo de experiência na Coordenação: _____

Faça uma breve descrição de sua trajetória profissional até hoje, indicando o período. Ex. (professor – de 2004 a 2007; Professor Coordenador – a partir de:).

- 01 – O que (o/a) levou a optar profissionalmente pela função de Professor Coordenador?
- 02 – Que visão você tinha desta função antes de exercê-la?
- 03 – Hoje, como você vê o seu papel dentro da escola?
- 04 – Como você direciona seu trabalho para que este seja um apoio efetivo à prática docente?
- 05 – Diante da implementação da Nova Proposta Curricular no Estado de São Paulo em 2008, qual seria a principal atribuição do Professor Coordenador?
- 06 – Comente, livremente, as seguintes atribuições do Professor Coordenador:
- I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
 - II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
 - III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
 - IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
 - V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
 - VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;
 - VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.
- 07 – Como você analisa a organização do currículo da forma como é sugerida na Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo em 2008?
- 08 – Que contribuições a Nova Proposta Curricular trouxe para a organização e a prática docente?
- 09 – Quais as principais dificuldades enfrentadas pelo Professor Coordenador diante desse processo de implementação da Nova Proposta Curricular?
- 10 – O “Caderno do Gestor” da Secretaria de Educação forneceu subsídios aos Professores Coordenadores contribuindo no processo de implementação dessa Nova Proposta? De que forma?
- 11 – Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de sua unidade escolar diante desse processo de implementação da Nova Proposta Curricular?
- 12 – Você acredita que a Nova Proposta Curricular atenda prontamente às necessidades de aprendizagem dos alunos de sua unidade escolar? Por quê?
- 13 – Qual tem sido a percepção dos professores que trabalham em sua escola com relação à Nova Proposta Curricular?
- 14 – O que você entende por “espaço coletivo de construção permanente da prática docente”?
- 15 – O que você entende por “um trabalho docente produtivo e integrador”?
- 16 – Quem seria “A”, na função de Professor Coordenador, em sua visão? E na visão dos professores de sua unidade escolar?
- 17 – Após esta conversa você gostaria de acrescentar outras considerações?

Apêndice C - Tabelas Analisadas

Tabela 1: Caracterização dos participantes da pesquisa:

Professor	Formação	Tempo magistério Anos	Tempo de experiência na Coordenação
S1	Superior	13	1 ano
S2	Pós-graduação	06	3 meses
S3	Superior	14	1 ano
S4	Superior	16	8 meses
S5	Pós-Graduação	09	1 ano

Tabela 2 – Segunda Categorização

Categoria	SubCategoria
Ingresso na função	Desafio Profissional Aprendizado Liderança Autoridade
Funções atribuídas anteriormente	Administrativas
Sensações	Insegurança
Atribuições atuais	Burocráticas Dar subsídios Formação dos docentes Fazer executar as políticas educacionais vigentes Avaliação de resultados Acompanhamento pedagógico Auto-formação Planejamento do HTPC Gestão Estabelecer confiança Motivar

Tabela 3 – Terceira Categorização

Categoria	SubCategoria
Currículo	Oficialização Mudanças Apostilamento Mínimo Unificação Interdisciplinaridade Aulas prontas Flexibilidade Inadequações
Caderno do Gestor	Apoio aos iniciantes na função Implementação da Nova Proposta Padronização do trabalho
Condições de Trabalho	Falta de material para o aluno Falta de Recursos Tecnológicos Falta de materiais para os professores Adaptação e utilização dos recursos disponíveis Recursos tecnológicos
Expectativas	Quanto ao trabalho do professor Em relação à aprendizagem dos alunos Futuras

Tabela 4 – Quarta Categorização

Categoria	SubCategoria
Aplicação da proposta	Insegurança Adequação Resistência Aceitação Acúmulo de tarefas Desvalorização Falta de capacitação Relacionamento com o aluno

Tabela 5 – Eixo Temático: **As percepções dos Professores Coordenadores sobre suas atribuições**

Categoria	SubCategoria	Exemplo	F
Ingresso na função	Desafio Profissional	<i>Ah;;; o principal foi o desafio... pessoal... saber até aonde eu poderia ir[...]</i> S5	3
	Aprendizado	<i>[...]eu vi ali um processo de aprendizado maior, néh?... então, eu queria aprender mais[...]</i> S3	4
	Liderança	<i>[...]uma função de liderança trabalhando como profissional[...]</i> S5	4
	Autoridade	<i>[...]ser um líder servidor... com autoridade... e não simplesmente com um simples poder[...]</i> S5	1
Funções atribuídas anteriormente	Administrativas	<i>[...]a impressão que se tinha é que a função da coordenação tava mais voltada pra prática administrativa e não a prática pedagógica... néh?... a gente tinha essa visão de coordenador pelos corredores... levando documento e papel[...]</i> S5	3
Sensações	Insegurança	<i>[...]não sei se a gente faz e acaba não sentindo o que realmente fez... não sei se é porque é o primeiro ano desse projeto também[...]</i> S3	3
Atribuições atuais	Burocráticas	<i>[...]hoje nós temos aqui chega... muito e-mail pra ser feito... muitos relatos pra serem mandados de volta[...]</i> S3	3
	Dar subsídios	<i>[...]o coordenador... ele subsidia os professores, os alunos e até mesmo a equipe da comunidade toda... em geral da escola.</i> S1	5
	Formação dos docentes	<i>[...]temos que ta formando o profissional dentro da escola[...]</i> S5	5
	Fazer executar as políticas educacionais vigentes	<i>[...]eu preciso fazer com que a equipe entenda as propostas... entenda aquilo que a rede quer[...]</i> S5	5
	Avaliação de resultados	<i>[...]através das avaliações, nós fazemos a tabulação bimestral pra ver como está o desempenho dos alunos[...]</i> S2	4
	Acompanhamento pedagógico	<i>[...]porque tudo que se diz respeito a parte pedagógica passa por mim[...]</i> S1	4
	Auto-formação	<i>[...]busco uma série de coisas, pra poder trazer pro meu professor... sei, que me atualizo, pra poder me informar, porque o professor questiona muito[...]</i> S4	5
	Planejamento do HTPC	<i>[...]então a gente tenta trabalhar nos HTPCs... textos de diversos autores dando subsídios aos professores.</i> S2	5
	Gestão	<i>[...]a função do Professor Coordenador... ele ta éh;;; tendo... não é gerenciar pessoas... mas... gerenciador desse processo pra que ele possa estar estruturando a escola[...]</i> S5	1
	Estabelecer confiança	<i>[...]primeira ação que eu enquanto coordenador, tive que fazer, foi conseguir a confiança desses professores[...]</i> S5	1
	Motivar	<i>[...]valorizar o seu profissional... você motivá-lo e falar... néh?... uma fala em que valoriza pequenas ações... que valoriza pequenas conquistas[...]</i> S5	4

4.2. Tabela 6 – Eixo Temático: As percepções de Professores Coordenadores sobre a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo em 2008

Categoria	Subcategoria	Exemplo	F
Currículo	Oficialização	<i>[...]a proposta é essa a gente tem que trabalhar em cima desse material... com essa visão... com esse sistema de avaliação[...]</i> S5	2
	Mudanças	<i>[...]porque mudou-se as metodologias... mudou-se estratégias... mudou-se os planos de aula[...]</i> S1	3
	Apostilamento	<i>[...]a cartilha para os alunos... neh?... porquê... o que aconteceu... a rede estadual, ela;;; proporcionou esse ano... uma metodologia diferenciada... ou seja... uma apostila[...]</i> S1	1
	Mínimo	<i>[...]é o mínimo... se o aluno aprender aquele mínimo que tá na proposta... já é o suficiente[...]</i> S1	2
	Unificação	<i>[...]se um aluno (da escola) tiver que sair daqui hoje porque a mãe vai mudar lá para (outro bairro)... ele não vai se deparar com uma novidade em sala de aula... ele vai se deparar com a mesma situação... com o mesmo currículo[...]</i> S5	3
	Interdisciplinaridade	<i>[...]na verdade só a;;; afirmação daquilo que todos já sabemos que deve ser feito... a forma de trabalhar... a forma de aplicar... como tem que ser amarrado a interdisciplinaridade[...]</i> S5	3
	Aulas prontas	<i>Eu acho que vai facilitar, ah;;;... se o professor reclama que trabalha muito... porque não tem um tempo de preparar uma aula adequada, por exemplo... eu vejo que o caderno, traz a aula pronta[...]</i> S4	4
	Flexibilidade	<i>[...]uma base... pra ele, neh?... ele pode ampliar seus horizontes utilizando esse caderno, ou com outras coisas... neh?... ele não precisa estar preso ali, nem utilizar o mesmo texto que está ali[...]</i> S3	1
	Inadequações	<i>[...]claro que a proposta, ela tem lá os seus defeitos, neh?... as vezes, os professores falam... oh, essa matéria, realmente ela é;;; muito difícil de ser dada nessa série... ele deveria estar em outra série[...]</i> S3	5
Caderno do Gestor	Apoio aos iniciantes na função	<i>[...]contribuiu principalmente pra nós que somos novos[...]</i> S3	2
	Implementação da Nova Proposta	<i>[...]esses cadernos de gestores foi de suma importância porque nos orientou(...) me deu um norte de como eh;;; realizaremos... a implementação da proposta[...]</i> S1	4
	Padronização do trabalho	<i>[...]mas ali, eles mostram, como trabalhar[...]</i> S3	3
Condições de Trabalho	Falta de material para o aluno	<i>[...]foi que o aluno não possuía, ou não possui esses cadernos para a realização das suas atividades[...]</i> S1	4
	Falta de Recursos Tecnológicos	<i>[...]se você for utilizar uma SAI sabe que nós temos a questão de poucos computadores pra muito aluno... a impressora pra aluno... neh?... você vai fazer um trabalho você não tem como tá fazendo pra todo mundo[...]</i> S5	1
	Falta de materiais para os professores	<i>[...]pra xerocar, o professor teria que disponibilizar de recurso próprio... e;;; a maioria não concorda.</i> S2	2
	Adaptação e utilização dos recursos disponíveis	<i>[...]em vez de ir todos na SAI vamos montar um horário de visita na SAI... então vamos buscando alternativas... nós não temos biblioteca vamos fazer lá no pátio[...]</i> S5	2
	Recursos tecnológicos	<i>Nós temos aqui na escola os computadores... neh?... a TV... os DVDs... retro-projetor... esses recursos[...]</i> S2	3
Expectativas	Quanto ao trabalho do professor	<i>[...]uma vez que ela é trabalhada éh;;; com seriedade... com compromisso... e também feito a recuperação continua no dia-a-dia... ela é sim... proveitosa... ela tem... o lado bom[...]</i> S2	5
	Em relação à aprendizagem dos alunos	<i>[...]nós não preparamos os alunos só para o vestibular... preparamos os alunos para a vida... então a proposta... ela é muito problematizada... ela é muito contextualizada na realidade do aluno... então, desse modo, eu vejo que ela veio nos ajudar muito[...]</i> S1	3
	Futuras	<i>[...]eu acho que daqui cinco anos, trabalhando a proposta certinho, pode ser que tudo isso seja sanado[...]</i> S4	3

Tabela 7 – Eixo Temático: Os professores, sob a ótica da Coordenação, durante o processo inicial de implementação da Nova Proposta Curricular 2008

Categoria	SubCategoria	Exemplo	F
Aplicação da proposta	Insegurança	<i>[...]e os professores passaram a conhecer a proposta... não tinha segurança na proposta[...]</i> S5	3
	Adequação	<i>[...]é difícil pro professor aceitar as sugestões propostas no caderno - - quanto aos conteúdos, até;;; o professor segue, não tem problema nenhum... o problema é a sugestão de atividade[...]</i> S4	5
	Resistência	<i>[...]eu acho assim... que a resistência é um dos fatores que contribui assim... como ponto negativo.</i> S2	5
	Aceitação	<i>[...]os professores novos aceitam... tem a cabeça mais aberta... opinam mais[...]</i> S4	3
	Acúmulo de tarefas	<i>[...]o professor tem trabalhado demais;;; e não tem muito tempo pra estudo... eu percebo que o professor sofre com isso.</i> S4	1
	Desvalorização	<i>[...]porque o professor... ele ta numa fase que está se sentindo muito desvalorizado pela sociedade... neh?... porque o salário já não é um salário digno... da função de professor[...]</i> S1	1
	Falta de capacitação	<i>[...]a maior parte do corpo docente que se encontra hoje na rede estadual... não sabe lidar com a tecnologia[...]</i> S1	1
	Relacionamento com o aluno	<i>[...]a maior dificuldade que eu vejo do professor é o relacionamento com o aluno... ele ainda deixa os seus conflitos pessoais influenciar na sala de aula[...]</i> S4	1

Apêndice D – Quadros Analisados.

Quadro 1: História da Educação no Brasil e as principais Reformas Educacionais:

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	REFORMAS EDUCACIONAIS
(1549 – 1759) Período Jesuítico	No Brasil os jesuítas da Companhia de Jesus se dedicaram a pregação da fé católica e ao trabalho educativo. 1570 - vinte e um anos após a chegada, já era composta por cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia).
(1760 – 1808) Período Pombalino	1760 – começa a vigorar as aulas régias estipuladas pelo Marquês de Pombal em 1779, de Latim, Grego e Retórica. Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado.
(1808 - 1821) Período Joanino	1808 – Chegada da Família Real ao Brasil. É fundada uma escola de educação, onde se ensinavam a língua portuguesa e francesa, Retórica, Aritmética, Desenho e Pintura. 1818 - Surge um curso de desenho com o objetivo de beneficiar muitos ramos da indústria.
(1822 – 1888) Período Imperial	1824 - É outorgada a primeira Constituição brasileira. O Art. 179 desta Lei Magna dizia que a "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos". 1834 – O Ato Adicional à Constituição dispõe que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. 1854 - O Decreto 1331A, de 17 de fevereiro, reforma os ensinos primário e secundário, exigindo professores credenciados e a volta da fiscalização oficial; cria a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária.
(1889 – 1929) Período da Primeira República	1890 – A Reforma Benjamin Constant tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. 1901 - O Código Epitácio Pessoa, inclui a lógica entre as matérias e retira a biologia, a sociologia e a moral, acentuando, assim, a parte literária em detrimento da científica. 1911 – A Reforma Rivadávia Correa, pretendeu que o curso secundário se tornasse formador do cidadão e não como simples promotor a um nível seguinte. 1915 - A Reforma de Carlos Maximiliano reoficializa o ensino no Brasil. 1925 - A Reforma João Luiz Alves introduz a cadeira de Moral e Cívica com a intenção de tentar combater os protestos estudantis contra o governo do presidente Arthur Bernardes.
(1930 – 1936) Período da Segunda República	1931 - o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes Decretos ficaram conhecidos como "Reforma Francisco Campos". 1932 – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (primeira tentativa de um plano de educação para o país) 1934 - A nova Constituição dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.
(1937 – 1945) Período do Estado Novo	1942 – Reforma Capanema, ações que receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico, de preparação para o ensino superior, e passou a priorizar a formação geral. 1943 - Decreto-Lei n. 6.141, de 28 de dezembro, regulamenta o ensino comercial.
(1946 – 1963) Período da Nova República	1953 – A educação passa a ser administrada por um Ministério próprio: o Ministério da Educação e Cultura. 1961 – Primeira LDBEN (revisada em 1965 e 1966) constituía um conjunto de metas a serem alcançadas em oito anos e critérios para aplicação dos recursos destinados à educação. 1962 - É criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire.
(1964 - 1985) Período do Regime Militar	1964 - O golpe militar aborta todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram "comunizantes e subversivas". 1967 – A Lei n. 5.370 cria o Movimento de Alfabetização (MOBRAL) como o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil em um período de dez anos. 1971 – Lei n. 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Ensino Profissionalizante)
(1986 – 2003) Período de Abertura Política	1988 – Constituição Federal Em 1995, o MEC iniciou o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), concluído em 1997. 1996 – Lei n. 9394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), aprovada depois de oito anos em discussão no Congresso. É instituído o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). 1998 – É instituído o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio).

Quadro 2 – Aspectos histórico-normativos da Coordenação Pedagógica.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	LEVANTAMENTO HISTÓRICO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
<i>(1964 - 1985) Período do Regime Militar</i>	Lei n. 5.692/71 (Presidente João Goulart – PCB/PSB)	Prevê aos sistemas de ensino estaduais a contratação de professores especialistas.
	Decreto n. 7510/76-Estadual (Governo Paulo Egydio Martins - PSD)	O Professor Coordenador Pedagógico representa o sistema de supervisão escolar paulista. Têm como prioridade o acompanhamento dos cursos profissionalizantes.
15 de janeiro de 1985 no Brasil - Fim do Período Militar - Redemocratização e a Campanha pelas Diretas Já. (Tancredo Neves – José Sarney PMDB)	São Paulo - Lei complementar n. 444/1985-Estadual (Estatuto do Magistério Paulista - Governo Franco Montoro - PMDB)	Institui o posto de trabalho do PC nas escolas. Poucas eram as que tinham este representante, pois o mesmo deveria ser habilitado em Supervisão Escolar e ter curso de Pedagogia.
<i>(1986 – 2003) Período de Abertura Política</i> 1988 – Constituição Federal Em 1995, o MEC iniciou o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), concluído em 1997. Lei n. 9394/96 (LDBEN) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação	Resolução SE nº 28, de 04 de abril de 1996 (Mário Covas – PSDB) Deliberação n. 09/97, adotada pela SEE do estado de São Paulo. (Progressão Continuada - Mário Covas – PSDB) São Paulo, Resolução SE n. 35, de 7 de abril de 2000 (Mário Covas – PSDB) São Paulo, Resolução SE n. 124, de 13 de novembro de 2001 (SARESP - Geraldo Alckmin -PSDB)	Em algumas escolas, ainda permaneciam alguns dos antigos “cargos” de Coordenadores Pedagógicos efetivados em 1976, bem como poucos Professores Coordenadores concursados em 1985. Possibilitou a designação de um “Professor” para exercer a “função” de PC na Coordenação Pedagógica das escolas da rede pública estadual, escolhido pelo Conselho de Escola. A progressão continuada exige do PC um maior acompanhamento junto aos professores quanto à alteração radical nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação. Objetivos: diminuir a evasão e reprovação dos alunos. Destaca a importância do PC na articulação e integração da equipe escolar e no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. A avaliação externa dos resultados de aprendizagem, pelo sistema estadual de ensino (SARESP), torna-se preocupação central dentre as atribuições do PC.
Dezembro de 2007 no Estado de São Paulo. Janeiro de 2008 no Estado de São Paulo. Maio de 2008 no Estado de São Paulo. Novembro de 2008 no Estado de São Paulo.	Resolução SE n. 88, de 19 de dezembro 2007, do estado de São Paulo. (José Serra – PSDB) Resolução SE n. 76, de 07 de novembro de 2008. (José Serra – PSDB)	Resolve em seu artigo 1º a disponibilidade de um PC por ciclo de aprendizagem. Todos os Professores Coordenadores da rede pública estadual são dispensados para participarem do novo processo seletivo e provas e títulos. Os novos Professores Coordenadores ingressam na função. Inicia-se o processo de implementação da Nova Proposta Curricular. Oficialização do novo currículo já implementado.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)