

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
CAMPUS GUARULHOS

José Walber Ferreira Monteiro

**As transformações do trabalho da coordenação pedagógica na
lógica gerencial da educação estadual paulista**

Guarulhos - SP

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
CAMPUS GUARULHOS

José Walber Ferreira Monteiro

**As transformações do trabalho da coordenação pedagógica na
lógica gerencial da educação estadual paulista**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo.

Orientadora: Prof. Dra. Débora Cristina Goulart

Guarulhos - SP

2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes

Prof. Dr. Leonardo Sacramento

Orientadora Profa. Dra. Débora Cristina Goulart

FICHA CATALOGRÁFICA

Monteiro, José Walber Ferreira

As transformações do trabalho do professor(a) coordenador(a)
e seu papel na lógica gerencial da educação estadual paulista. /

José Walber F. Monteiro, 2024.

80 p.

Dissertação (Pós-graduação em Educação) – Escola de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal
de São Paulo - Guarulhos, 2024.

Orientadora: Prof. Dra. Débora Cristina Goulart

1. Gerencialismo 2. Neoliberalismo 3. Coordenação pedagógica
4. Gestão escolar

CDD

“A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa simples como parecia, não se tratava de esquemas pragmáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são a expressão.”

Antônio Gramsci

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi a compreensão das transformações do trabalho da coordenação pedagógica na educação pública estadual de São Paulo. A proposta parte de um levantamento das alterações da legislação desde a última LDB (1996), com atenção especial ao período após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio (2017). As alterações quanto a atribuições e o papel da coordenação pedagógica é mais um entre os processos de “flexibilização” do trabalho institucionalizado nos setores privados da produção e que avançaram para os setores públicos, atingindo, entre estes, a educação. Embora observe-se a influência de todas as inovações tecnológicas no mundo do trabalho, nosso referencial são os determinantes históricos e conjunturais (político-econômica) do neoliberalismo, entre 1996 e 2022 e suas influências na estruturação do trabalho da coordenação pedagógica da educação estadual paulista. Precisamos entender os determinantes históricos, político-econômicos no processo do trabalho, orientada aos coordenadores do ensino médio na educação Estadual em São Paulo, por meio de canais oficiais de Formação como a EFAPE (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo) e o CMSP (Centro de Mídias SP). Lançando mão de pesquisa bibliográfica-documental, observamos as sucessivas mudanças ocorridas nas orientações quanto ao processo de atuação sobre as atribuições e mediações do trabalho da coordenação pedagógica no ensino médio, segmento aqui pesquisado. A análise dos dados coletados será realizada a partir do referencial teórico próprio da pedagogia crítico-social e das políticas educacionais em sentido mais amplo. A compreensão dessas mudanças na função da coordenação e seu papel no “gerencialismo” aplicado no desenvolvimento do trabalho na educação contribui com o desenvolvimento de uma visão cada vez melhor e mais clara, sobre este campo de atuação da prática docente.

Palavras-chave: gerencialismo, neoliberalismo, Coordenação pedagógica, Gestão escolar.

ABSTRACT

The objective of the research was to understand the transformations in the work of pedagogical coordination in state public education in São Paulo. The proposal is based on a survey of changes in legislation since the last LDB (1996), with special attention to the period after the approval of the National Common Curricular Base (BNCC) for secondary education (2017). The changes regarding attributions and the role of pedagogical coordination are yet another among the processes of “flexibilization” of institutionalized work in the private sectors of production and which have advanced to the public sectors, reaching among these, education. Although we observe the influence of all technological innovations in the world of work, our reference is the historical and conjunctural (political-economic) determinants of neoliberalism, between 1996 and 2022 and its influences on structuring the work of the pedagogical coordination of state education in São Paulo. We need to understand the historical, political-economic determinants in the work process, aimed at high school coordinators in state education in São Paulo, through their official training channels. Using bibliographical- documentary research, we will observe the successive changes that have occurred in the guidelines regarding the process of acting on the functions and mediations of the work of pedagogical coordination in high school, the segment researched here. The analysis of the collected data will be carried out based on the theoretical framework specific to critical-social pedagogy and educational policies in a broader sense. Understanding these changes in the function of coordination and its role in “managerialism” applied in the development of work in education contributes to the development of an increasingly better and clearer vision of this field of activity in teaching practice.

Keywords: managerialism; neoliberalism, Pedagogical coordination, School management.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	11
1. <i>RELAÇÃO DO NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO</i>	11
1.1 As bases neoliberais	11
1.2 Nova Gestão Pública.....	29
1.3 A construção da lógica gerencial na educação estadual paulista	33
CAPÍTULO 2	49
2. <i>REESTRUTURAÇÃO DA FUNÇÃO DE COORDENAÇÃO E AS ADAPTAÇÕES DA LEGISLAÇÃO</i>	49
2.1 A coordenação na legislação.....	49
2.2 A coordenação pedagógica e seu funcionamento	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	77
ANEXOS	81

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada estudou as transformações do trabalho da coordenação pedagógica nas escolas estaduais de São Paulo relacionadas a implementação do ideário neoliberal na educação, tendo como período de pesquisa a promulgação da Lei de Diretrizes e Base (LDB), em 1996 até 2022. O estímulo para esta pesquisa surgiu pela própria experiência que tive ao assumir a função em 2019. Todas as contradições e demandas relacionadas a coordenação pedagógica, a diferença de interpretação sobre as atribuições, as expectativas diferentes sobre a coordenação na visão da gestão, na visão dos professores, na visão dos estudantes assim como a de seus pais e responsáveis. As orientações técnicas fornecidas pela diretoria de ensino e mesmo pelos canais oficiais de formação, como o centro de formação e aperfeiçoamento dos professores do estado de São Paulo, a EFAPE.

O estudo das alterações provocadas pelo neoliberalismo na educação foi ampliado na década de 1990, quando distintas políticas educacionais foram orientadas pelos princípios do neoliberalismo. Obras como Gentili (1994), Laval (2019), Fernandes (2023), discutem os elementos das medidas econômicas e políticas do neoliberalismo na educação, mostrando que “existe um amplo acordo para se considerar as políticas educacionais neoliberais como parte do programa de reconversão econômica e social de certos grupos que poder tem”. (Gentili, 1994, p.34)

Para tanto, é necessário compreender as influências econômicas e políticas sobre a classe trabalhadora deste período, e como as disputas estão relacionadas à oferta de educação pública e suas transformações, voltadas às transformações das relações de trabalho no neoliberalismo. Como afirma Gentili “Ao lado desse processo de mercantilização da educação, há uma forte pressão para que as escolas e as universidades se voltem para as necessidades estreitas da indústria e do comércio.” (Gentili, 1994, p.24)

O tema estudado – coordenação pedagógica – que foi pesquisado por meio documental e bibliográfico, pode verificar a partir das transformações referidas às funções e da coordenação na estrutura educacional, reconhecendo o avanço de uma perspectiva neoliberal da escola pública, ao que procuramos entender como essas alterações influenciaram as mudanças no trabalho da coordenação pedagógica na rede estadual de estado de São Paulo, especialmente aquelas relacionadas ao aspecto da

estrutura de gestão e suas funções.

A pesquisa bibliográfica e documental possibilitou que fizéssemos um levantamento, para posterior análise, sobre como a função da coordenação pedagógica foi alterada ao longodeste período do desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil e especialmente no estado de São Paulo. Buscamos compreender o papel de uma concepção gerencialista¹ no desenvolvimento do trabalho da coordenação pedagógica e seus reflexos na estruturaeducacional. Esse tema ganha maior relevância em um período em que a coordenação pedagógica passou a ser vista com mais relevância para os objetivos educacionais de avaliação padronizada, entendendo esta função, de coordenação, cada vez mais moldadaa uma concepção administrativa da educação que colabora com a visão neoliberal.

O texto segue organizado em dois capítulos, a saber, o capítulo 1, intitulado Gerencialismo na educação, apresenta como as questões educacionais brasileiras têm sido influenciadas pelo desenvolvimento econômico, tanto do modo de produção quanto das riquezas aqui produzidas. No capítulo 2, intitulado Reestruturação da função de coordenação e as adaptações da legislação, tem-se uma que traz a análise e discussão das mudanças relacionadas à coordenação pedagógica com base na legislação da rede estadual de Educação de São Paulo.

Por fim, nas considerações finais, são realizadas reflexões que, espera-se, possam contribuir para o campo da Educação, auxiliar em novos debates e proposições sobre a função/o papel do coordenador pedagógico, enquanto profissionais que contribuem diretamente para o desenvolvimento de relações que permeiam a vida da escola (Placco; Almeida, 2003).

¹ O gerencialismo, referencial conceitual e político importante no desenvolvimento da Nova Gestão Pública, reconfigurou o funcionamento do Estado em cima de uma autoridade gerencial.

CAPÍTULO I

1. RELAÇÃO DO NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

1.1 As bases neoliberais

Para pensarmos sobre como o neoliberalismo influencia e altera a educação pública precisaremos de uma visão crítica sobre este processo e de reflexão acerca de suas dimensões históricas. Trata-se de um debate sobre a ação do neoliberalismo em todo sistema econômico, político, cultural e social. Sendo assim, também é uma reflexão de como o homem, enquanto ser social, se forma e se desenvolve, e ao se desenvolver, transforma e organiza todas suas relações sociais. Entre estas, se encontram as questões relacionadas à educação pública. As questões educacionais brasileiras tiveram seu desenvolvimento histórico associado ao desenvolvimento do modo de produção e da distribuição das riquezas em nosso país.

No caso da educação pública, o enfrentamento de todas suas contradições ocorreu a partir das condições politicamente dadas e com base na mentalidade dominante, cujos resultados seriam consequências desta visão neoliberal.

Portanto, com aquilo que chamamos de olhar histórico, poderemos entender em que condições e com quais instrumentos foram construídas as bases que foram moldando esta escola pública, a partir do neoliberalismo. Ou, como resumiu Cunha, Sousa e Silva:

Para tanto, é preciso reunir esforços, interpretações e diálogos que conectem o conhecimento científico à melhoria da vida social e à soberania dos povos de modo que se evidencie como as ações de poucos, das oligarquias, fincam estruturas de cerceamento de direitos da população e como resistiram às mudanças que contrariasse seus privilégios econômicos e políticos. (Cunha; Sousa; Silva, 2011, p.331).

Importante lembrar que todas as escolhas políticas e econômicas feitas durante o processo de desenvolvimento capitalista no Brasil não foram meras invenções caseiras.

Ao contrário, o postulado neoliberal foi imposto como condição, especialmente durante a década de 1990 aos países da América Latina. Para liberação de recursos que auxiliassem estes países devido a suas grandes dificuldades econômicas, tais países moldaram parcela significativa de suas configurações institucionais para se adequarem às exigências de organismos econômicos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI)² e o Banco Mundial. Ainda conforme Cunha, Sousa e Silva:

Com efeito, sabe-se ainda o quanto as elites econômicas desses países tiveram que se sujeitar às pressões e prescrições externas...e assim, transvestiram as políticas sociais como se fossem interesses nacionais e recompuseram por meio de medidas institucionais a educação pública dos países (Cunha; Sousa; Silva, 2011, p.331).

Devido aos problemas estruturais ligados ao desenvolvimento de um capitalismo tardio e dependente³, inclusive em comum entre os países latino-americanos, tornou claro que uma integração econômica mundial da região não se daria por simplesmente adotar o postulado neoliberal. As medidas restritivas na educação pública nestes países se mostraram ineficientes e não produziu a integração social prometida.

Entre alguns dos elementos do neoliberalismo para a educação pública orientados aos países latino-americanos conforme estudos realizados por Behring & Boschetti (2007), destacados por Silva (2011). Eis alguns eixos:

- 1) *Manutenção de um estado mínimo*: para os neoliberais o Estado deve assumir o papel neutro de legislador e árbitro, e desenvolver apenas ações complementares ao mercado, pois o mercado tudo realiza e melhor. Sua intervenção deve restringir-se a regular as relações sociais com vistas a garantir a liberdade individual, a propriedade privada e assegurar o livre mercado, dando mais a quem tem mais;
- 2) *Predomínio do individualismo*: os neoliberais defendiam o direito à propriedade

² O FMI foi criado na Conferência de Bretton Woods, em 1944, e iniciou sua atuação em 1945, quando 29 países, entre os quais o Brasil, subscreveram o convênio constitutivo do organismo internacional. O FMI conta atualmente com 189 países-membros. (bcb.gov.br)

³ Sobre o desenvolvimento capitalista tardio e dependente na América Latina, ver: ARAÚJO, Ricardo Souza. *Mundialização e dependência: contradições contemporâneas do capitalismo dependente no Brasil. Serviço Social & Sociedade*, v. 146, p. e6628331, 2023; DE SOUZA, Cristiane Luíza Sabino. *Capitalismo dependente e políticas sociais na América Latina. Argumentum*, v. 8, n. 1, p. 48-60, 2016; MACHADO, Luiz Toledo. *A teoria da dependência na América Latina. Estudos avançados*, v. 13, p. 199-215, 1999.

privada e consideravam o indivíduo como portador de direitos políticos.

Propunha o fim das cobranças abusivas de impostos, segurança e liberdade para as atividades comerciais;

- 3) *O bem-estar individual*: afirmaram que cada indivíduo deve buscar o seu bem-estar e de sua família por meio de negócios e venda no mercado, Ao Estado cabe garantir o cumprimento dos contratos e a propriedade da terra e não o serviço público para todos. Entre eles, alguns diziam que a educação e a saúde, por serem serviços não rentáveis, caberiam ao estado. O princípio do individualismo considera que os indivíduos têm um direito natural à dignidade proveniente de seu nascimento, independentemente de sua origem social e econômica, possui aptidões e talentos próprios, devendo ter condições de desenvolvê-los em seu próprio benefício;
- 4) *Predomínio da liberdade e da competitividade*: preconiza a liberdade de ir e vir para garantir o seu bem-estar. Ser competitivo demonstra força para se obter o melhor e em mais quantidade. Assim, defendem que liberdade e competitividade asseguram a igualdade de condições e oportunidades para todos;
- 5) *Naturalização das desigualdades*: os neoliberais viam a miséria como algo natural e insolúvel, pois decorre da imperfectibilidade humana não como resultado das falhas e imperfeições da distribuição desigual da riqueza produzida. Situações de pobreza são naturais e revelam o resultado do fracasso individual, não devem ser acalentados pelo Estado. Redistribuir a riqueza dos ricos seria uma injustiça. Cada um deve fazer suas trocas no mercado, nocassino. Qualquer auxílio social geriria acomodação, ociosidade e recusa ao trabalho;
- 6) *Prioridade de ações setoriais para grupos focalizados*: diziam que grupos de idosos, deficientes e crianças necessitam ser assistidos pelo Estado. As diferenças existentes entre os indivíduos na sociedade são diferenças naturais advindas de sua capacidade ou não de alcançar fortunas. Nesse sentido, o liberalismo não apenas aceita as diferenças entre as classes como forneceu justificativa para legitimá-las (Cunha; Sousa; Silva, 2011, p.332, 333).

Suas aplicações nos sistemas de ensino criaram modificações educacionais profundas como as privatizações, desqualificação e desvalorização da carreira docente e dos profissionais do magistério de maneira geral. Criou, ainda, descentralização e

concentração da estrutura gerencial escolar. De forma geral, medidas são instituídas para acomodar múltiplos interesses aos setores sociais para que as elites dominantes aliviem distorções profundas, reparando eventuais riscos; e reequilibrar ou inibir rupturas indesejáveis, preservando o *status quo*, alterando e recompondo rumos, erestaurando a ordem que assegura privilégios daquela elite.

O projeto de país proposto na década de 1990 foi composto pela unificação de frações das elites dominantes com parte do capital financeiro externo para garantir seus interesses de acumulação. Assim foi a relação dos governos com as organizações não governamentais que estabeleceram o modelo desta nova ordem. Este tipo de relação permitiu que empresas privadas vendessem serviços nas escolas públicas, como equipamentos, apostilas, fizessem propagandas comerciais, atuassem na alimentação escolar, na segurança e vestuário, perdendo-se o foco do que é público. Mais uma vez, Maria Abadia da Silva traz uma luz sobre o tema:

No caso brasileiro, a partir de 1995, essas premissas propunham introduzir na estrutura dos sistemas de ensino, com a anuência de parte dos governos e parte dos empresários ligados ao setor, alterações na gestão dos sistemas, na questão docente, nos mecanismos e instrumentos de avaliação de âmbito nacional, no financiamento da educação brasileira e na utilização de tecnologia e equipamentos na educação. (Silva, 2011. p.338).

Desta maneira, estabelece-se a educação como estratégia para se atingir os objetivos de desenvolvimento e não mais como um direito, alterando a estrutura central dos sistemas de ensino, sua gestão, seu financiamento público e a profissão docente. Assim como em outros setores, na educação, as mudanças foram dirigidas no sentido da administração gerencial, funcionando a partir da racionalização da gestão pública, controle dos servidores, dirigidos por metas e resultados (ao invés de direção por processos educativos), terceirização de responsabilidades, descentralização de serviços e centralização dos processos de avaliação e fiscalização, com grande influência de elaboração, gestão e fiscalização de setores privados da sociedade. Os agentes envolvidos nem sempre ligados a educação propriamente dita.

Como de fato, o neoliberalismo altera a educação pública? A resposta a esta pergunta tem dimensões distintas a serem levadas em conta. Uma destas é a econômica, por se tornar serviço e não mais direito. Há implicações orçamentárias, e ocorre

privatização e mercantilização. Como consequência, a educação se torna um meio de acumulação para o setor privado, priorizando o lucro de curto e médio prazo, ou a gestão ‘eficiente’ dos gastos públicos no ano fiscal, ao invés da formação da população no longo prazo.

Outro aspecto é o político. A organização da educação passa a ser realizada por agentes privados, mesmo que de forma indireta, parcerias público-privadas e outras formas de privatização e terceirização. Intrinsecamente ligado a grupos potencialmente beneficiários das políticas de privatização/terceirização, as mudanças na organização da educação aumentam o poder de atores não-estatais na gestão e na definição de políticas públicas.

Uma terceira característica é que, ideologicamente, a educação serve às noções de mercado e, posteriormente, traz a compreensão de subjetividade neoliberal. O neoliberalismo seria, neste sentido, uma nova ordem racional que vai apagando, tendencialmente, a diferença entre o público e o privado e que teria a condição de se apropriar, de distintas características da vida, até poder acessar a maneira mais íntima desta vida, moldando o sujeito em seu modo de ser (Laval; Dardot, 2017)⁴.

Nesta transição de um passado manufatureiro para uma pretensa modernidade, mantém-se inalterada uma condição primária e essencial para a produção e acumulação de capital, que é a de expropriação de riqueza por meio da produção de mais-valia.

Desta maneira, enquanto o sistema de máquinas é a base técnica adequada à valorização do capital, o taylorismo, por exemplo, se ocupa em moldar a presença humana na produção à “imagem do maquinismo”.

Mas este sistema de produção demonstra sua contradição e seus limites ao entender a dependência do capital frente ao trabalho vivo. E será esta gerência, dita científica, que tratará desta dependência, através do controle de todos os passos do trabalho vivo, controle de todos os tempos e movimentos dos trabalhadores.

⁴ LAVAL, Christian. PIERRE, Dardot. La pesadilla que no acaba nunca. El neoliberalismo contra la democracia. Tradução Afonso Díez. Barcelona: Gedisa Editorial, 2017.

É sabido que foram os economistas clássicos, a se preocuparem sob um aspecto teórico de questões relacionadas à organização dos trabalhadores dentro das relações capitalistas de produção.⁵

Para entendermos este mecanismo de gerência do tempo e movimentos do trabalho proposto por Taylor, precisamos conhecer os princípios estabelecidos por ele⁶, a saber, a dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores, a separação de concepção e execução e, por fim, a utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução.

Sobre a dissociação do processo de trabalho e especialidades dos trabalhadores, a proposta seria que o administrador ou gerente assumisse a responsabilidade de reunir todo o conhecimento que antes era de “propriedade” dos trabalhadores individualmente. Organizando, classificando e transformando este conhecimento em regras, leis e fórmulas que seriam gerenciadas pelo administrador e executadas pelo trabalhador. Neste sentido, entendemos o segundo princípio, que seria o de separação entre concepção e execução, em que todo trabalho que pudesse exigir atividade de elaboração deveria ser retirado do espaço das oficinas para que só fosse realizado em um departamento de planejamento ou projetos.

Quanto à utilização do conhecimento para o controle dos processos de trabalho e execução, basta percebermos a importante noção de tarefa dentro do taylorismo. Todo o

⁵ “Entre esses homens e o próximo passo, a formulação completa da teoria da gerência em fins do século XIX e princípio do século XX, há uma lacuna de mais de meio século, durante a qual verificou-se um enorme aumento no tamanho das empresas, os inícios da organização monopolística da indústria, e a intencional e sistemática aplicação da ciência à produção. O movimento de gerência científica iniciado por Frederick Winslow Taylor nas últimas décadas do século XIX foi ensejado por essas forças. Logicamente, o Taylorismo pertence à cadeia de desenvolvimento dos métodos e organização do trabalho, e não ao desenvolvimento da tecnologia, no qual seu papel foi mínimo”. (BRAVERMAN, Harry; Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX; Rio de Janeiro; LTC Ed., 1987, p.82)

⁶ Sobre os princípios do taylorismo, ver: Cipolla, Francisco Paulo. *Economia política do taylorismo, fordismo e teamwork*. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 23, p. 420-436, 2020; Do Carmo, Paulo Sérgio. *A ideologia do trabalho*. Moderna, 1992; Neto, B. de M. **Marx, Taylor, Ford. As forças produtivas em discussão**. 2 ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense; 1991; Santos, Cleiton Pereira. *Trabalho, controle e subordinação: o taylorismo-fordismo como modo de organização da autoridade do capital no século XX*. **CSONline-Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 19, 2015; Vidal, Mauricelia Bezerra et al. *Taylorismo, fordismo e toyotismo: uma análise do sistema de trabalho*. Dissertação (Mestrado), Economia Rural e Regional, Centro de Humanidades, Universidade Federal da Paraíba, 2002.

trabalho do operário é inteiramente planejado pela gerência com antecedência. Cada trabalhador recebe instruções completas, detalhando todas as tarefas que precisa realizar, assim como o modo como deveria executá-la. Como nos lembra Benedito Rodrigues de Moraes Neto:

A divisão do trabalho, para Taylor, é essencialmente a divisão entre a direção e a execução. Não são os mesmos que concebem, planejam, preparam o trabalho, e os que o executam seguindo escrupulosamente as diretrizes recebidas (...) É necessário precisar aqui que para Taylor o parcelamento das tarefas, o “trabalho em migalhas”, não é essencial para a Organização Científica do Trabalho. (Neto, 1991, p.44)

Podemos, então, com base em tais informações, afirmar que o taylorismo é o controle do trabalho por meio do controle das decisões que são tomadas durante o desenvolvimento da atividade de trabalho propriamente dita. Vemos assim que o taylorismo ou, gerência científica, como é chamada, seria um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas. Neste sentido, a coordenação pedagógica se mostrou cada vez mais importante para implementação de uma perspectiva gerencialista na gestão da educação pública paulista.

No entanto, é necessário afirmar que falta a este tipo de gerência características de uma verdadeira ciência porque suas pressuposições se referem, de fato, à perspectiva do capitalismo com respeito às suas condições de produção, partindo, para isto, do ponto de vista do capital e não do ponto de vista do humano. Tem, portanto, como perspectiva a gerência da força de trabalho, desconsiderando todo antagonismo gerado por este tipo de relação social. Não só deixa de lado o conhecimento sobre as causas desta condição, deste antagonismo gerado, mas o aceita como uma condição inextinguível, uma condição “natural”. Assim, ao invés de investigar o trabalho como um todo, de maneira científica, procura simplesmente adaptar o trabalho às necessidades do capital.

Portanto, ao olharmos de perto, podemos ver e reconhecer a face caricata, real, do taylorismo, bem representada pelo cronômetro, pelo aceleração, entre outros, como sabiamente utilizada por Charles Chaplin na abertura de “Tempos Modernos”⁷.

⁷ “Tempos Modernos” é um filme de 1936 que retrata a vida urbana nos Estados Unidos daquele período. Destaca o modo de produção industrial baseado na divisão e especialização do trabalho na linha de

Apesar da crítica feita à gerência dita científica, e seu papel no modelamento da empresa moderna, é preciso reconhecer que Taylor tinha como centro os fundamentos da organização dos processos de trabalho e do controle sobre eles.

O que se seguiu ao taylorismo deteriorou, de maneira profunda, as condições de trabalho e a vida dos trabalhadores ao ocupar-se então com o ajustamento do trabalhador ao processo de produção.

Enquanto o trabalho em si continuava sendo organizado de acordo com os princípios do taylorismo, os reformulados departamentos humanos se ocupavam com a seleção, adestramento, manipulação, pacificação e ajustamento da “mão-de-obra” para adaptá-la aos processos de trabalho assim organizados. Como nos afirma Montmollin, citado por Benedito Rodrigues de Moraes Neto:

Estamos bastante distantes da forma descrita por Marx de ajustamento da base técnica às determinações do capital: num momento mais avançado do desenvolvimento do capitalismo, à questão historicamente recolocada de sua dependência frente ao trabalho vivo, o capital reage de uma forma diferente: ao invés de subordinar o trabalho vivo através do trabalho morto, pelo lado de seus elementos objetivos do processo de trabalho, o capital lança-se para dominar o elemento subjetivo em si mesmo. Esta “façanha” do capital significa, em uma palavra, a busca da transformação do homem em máquina. (Montmollin *apud* Neto, 1991, p.34)

Como vemos, em sua origem, o taylorismo traz à tona uma grande contradição, pois, se traduz como a administração dos tempos e movimentos do trabalho vivo. Pretendendo-se compatibilizar um movimento (que seria anterior no tempo) de negação do trabalho vivo, de transformação deste trabalho vivo em coisa supérflua, paralelo ao sistema de maquinaria, com um movimento (posterior ao tempo) de super intensificação do trabalho vivo como a forma por excelência de aumento da produtividade do trabalho.⁸

montagem. Várias características do Taylorismo e do Fordismo são expressas no filme. As questões relacionadas a alienação física e ideológica causada por esses modelos de produção são abordadas em forma de arte e ironia por Charles Chaplin. O filme se apresenta como uma crítica ao sistema capitalista e ao modo de produção industrial.

⁸ “Na manufatura e na indústria manual, o trabalhador se serve da ferramenta. Ali, os movimentos do instrumento de trabalho partem dele; aqui, é ele quem tem que seguir seus movimentos. Na manufatura, os trabalhadores são outros tantos membros de um mecanismo vivo, ao qual se lhes incorpora como apêndices vivos”. (Marx, Karl. O capital, 8ª. ed., 1973, p.349).

É importante lembrar que Marx traz reflexões sobre o desenvolvimento capitalista entre a segunda metade do século XVIII e a primeira do século XIX no nascedouro do capitalismo, a Inglaterra. Neste período de seus estudos, Marx observa características importantes no processo de trabalho como a hierarquia dos dois elementos que compõem a unidade contraditória do processo de produção capitalista: o processo de trabalho e o processo de valorização. Sendo que para ele, o processo de valorização é dominante, e o processo de trabalho é subordinado. Seriam, portanto, as determinações da valorização do capital que explicam as mudanças operadas no processo de trabalho dentro da sociedade capitalista.

Estas mudanças seriam entendidas, então, como o processo de adequação da forma técnica da produção, isto é, da ação de transformação em si que caracteriza o trabalho humano à forma econômica. Ou, em termos mais simples, a história da subordinação do trabalho ao capital. Neste sentido, ao falarmos de subordinação do trabalho, referimo-nos mesmo no trabalho das estruturas públicas, como o caso da educação, que embora tenha uma natureza distinta daquelas conhecidas no setor privado, cumpre um papel significativo no processo do desenvolvimento neoliberal, como preparar a mão de obra que suprirá o mercado de trabalho. Como afirma Pablo Gentili:

A educação serve para o desenvolvimento no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como atividade de transmissão do estoque de conhecimento e saberes que qualificam para ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho. (Gentili, 1998, p.104)

A questão educativa nunca teve sua natureza e seu papel social plenamente definida dentro do capitalismo, pelo menos para a escola pública. No entanto, em sua fase neoliberal, em que se aprofunda, não só uma visão de mundo, mas também uma prática estritamente economicista, a burguesia passa a utilizar a educação dentro de um projeto de seu total interesse. Não com um objetivo que vise uma formação humana completa, mas que prepare uma parte das pessoas a se adequarem às necessidades dos processos produtivos em curso. Incluindo a preparação para o trabalhador se tornar parte do exército industrial de reserva.

Neste sentido, para além da necessidade de se produzir um tipo de força de trabalho que atenda às demandas dos novos padrões de acumulação capitalista, em

especial os estruturados nas novas tecnologias⁹, esta mesma força de trabalho precisa estar convencida de novas construções teóricas que se propuserem a estabelecer ou explicar o atual momento histórico. Isso inclui formulações como “o fim da história”¹⁰ “fim do trabalho” e conseqüentemente o “fim das classes”¹¹, as teses da “sociedade do conhecimento”¹², “formação flexível”¹³, qualidade total, a defesa de um Estado mínimo, para citar alguns. Com os novos padrões tecnológicos, ao trabalhador se exige menos especialização e mais qualidades generalistas, para que possa se adaptar às mudanças tecnológicas e de organização do trabalho. A educação, nesse ínterim, acompanha as mudanças do trabalho e da economia. Como nos recorda Christian Laval:

(...) transformações parciais, localizadas, em geral insidiosas e discretas, que eram vistas com muita dor por professores, alunos e pais, mas não possuíam uma caracterização sociológica e política clara. No início dos anos 2000, era importante mostrar a coerência, o caráter sistêmico e o significado histórico dessas transformações. Era preciso dizer o que o que estava acontecendo tinha nome, seguia um conceito: o neoliberalismo escolar. (Laval, 2019, p.7)

Não é difícil entender as contradições geradas também pelas possibilidades técnicas e tecnológicas nesse processo pois, se por um lado, aquilo que tem sido produzido

⁹ A visão da evolução tecnológica se assemelha à teoria darwiniana, pois se acredita que o processo de desenvolvimento tecnológico é muito parecido ao da evolução biológica das espécies por meio da seleção natural. Da mesma forma que evoluem as criaturas terrestres de acordo com a lógica anônima e automática da sobrevivência dos mais adaptados, a miríade de possibilidades tecnológicas geradas pela imaginação e engenho humano passa por meio de um processo perpétuo e competitivo de seleção que elimina os piores. Desta maneira, sobrevivem apenas as mais adaptadas aos propósitos humanos – como se isso ocorresse natural e automaticamente. (NOVAES, 2007, p.60)

¹⁰ Sobre o conceito de fim da história, ver: Fukuyama, F. **O fim da história e o último homem**, Ed. Gradiva, Lisboa, 1999; para uma crítica ao mesmo, ver: Marques, Danilo Araújo. *Do Fim Ao Futuro da História: Uma Análise Acerca do Percurso da Teoria de Francis Fukuyama de 1989 a 2012*. **Revista Historiador**, n. 6, 2014.

¹¹ Para um debate acerca do ‘fim do trabalho’, ver: Abramovay, Ricardo. *O fim do trabalho. Entre a distopia e a emancipação*. **Estudos Avançados**, v. 35, p. 139-150, 2021; Carcanholo, Marcelo Dias; MEDEIROS, João Leonardo. *Trabalho no capitalismo contemporâneo: pelo fim das teorias do fim do trabalho*. **Revista Outubro**, n. 20, p. 171-197, 2012.

¹² Para uma crítica ao conceito de Sociedade do Conhecimento, ver: Duarte, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Autores associados, 2022; Melati, Edmara Aparecida Parra. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação*. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 17, n. 2, 2015.

¹³ Para uma leitura crítica sobre a formação flexível, ver: Kuezer, Acácia Zeneida. *Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível*. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 331-354, 2017.

pela humanidade tem a capacidade de atender às necessidades e mesmo os desejos de todas as pessoas, mas que, na lógica de acumulação capitalista, como apenas poucos têm acesso e usufruem desta produção, este sistema se torna excludente e para poucos. Esta lógica do funcionamento do sistema capitalista expõe um meio cuja produção de riqueza é social, no entanto, o usufruto destas riquezas é privado e para poucos. Por isso, nos afirma Gaudêncio Frigotto:

Neste sentido, a questão não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação..., mas de se disputar concretamente o controle hegemônico do progressotécnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controledemocrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas (Frigotto, 1994, p.36).

Neste primeiro quartil do século XXI, observamos no neoliberalismo o quanto a necessidade de adequação à nova ordem econômica mundial e os processos produtivos de maior influência tecnológica não excluem, pelo menos no Brasil, suas debilidades, mas que organizam, na lógica do estado, uma escola que corresponda a necessidade deste momento. É responsável não só pela degradação mundial das condições de vida e trabalho, grandemente pesquisada e relatada, mas também da maneira de organização e funcionamento das instituições educacionais, cuja característica está muito mais relacionada a uma prestadora de serviços do que de produtora de conhecimento.

Pode parecer estranho que, em pleno século XXI, os trabalhadores ainda se sujeitem a tais relações de submissão. No entanto, este é exatamente o papel das instituições de ensino neste período. A atual educação não tem o papel de apenas qualificar a força de trabalho para as novas características dos processos produtivos, mas também de conformá-la a este novo modelo. Apenas um processo violento de “adestramento” do trabalhador poderia fazê-lo assumir uma condição de “colaborador”, ao invés de se reconhecer como trabalhador, dono de sua força de trabalho. Este novo trabalhador, para se integrar à nova face social, precisaria entender o novo tipo de socialização a ele imposta.

Se, por um lado, sindicatos e outras representações coletivas são questionadas, o estímulo à competitividade, à qualidade total, ao trabalho flexível passam a ser a ordem do dia. Laval chama esta posição de lógica normativa de conjunto, e afirmar, “e essa norma neoliberal, quando se estende muito além do campo econômico stricto sensu, é

acima de tudo a racionalidade do capital transformada em lei social geral” (2019, p.9). A escola segue este mesmo padrão, pois, se não ofertar uma educação geral com uma formação polivalente se tornará, por assim dizer, “improdutiva” aos interesses do capital sob essa nova lógica de trabalho, por não produzir o tipo de mão de obra esperada pelo mercado mundial de trabalho.

A escola tem papel importante na formação da lógica neoliberal, sendo ela própria também, vista como uma empresa, devendo não só ser regulada pelo mercado como também ter um funcionamento que estimula a concorrência direta entre unidades escolares. Milton Friedman (1912-2006)¹⁴, um dos grandes teóricos do neoliberalismo, teve sua ideia dos “cupons”¹⁵, utilizada (e defendida) por organizações não governamentais que atuam na educação, onde os pais, de posse destes cupons, buscariam no “mercado educacional” as escolas cujas ofertas lhes parecessem mais adequadas. A educação escolar e o conhecimento propriamente dito são reduzidos a meros fatores de produção, no capital e para o capital.

Há aqui, portanto, um sentido preocupante: o entendimento de que a escola que temos não é uma simples invenção para o bem ou para o mal, e sim uma construção histórica da sociedade em um dado momento. Daí a necessidade de se refletir o tipo de sociedade para podermos desenvolver o tipo de escola que queremos, como observa Frigotto:

Há, pois, um duplo equívoco a superar no plano da construção de uma escola unitária (democrática). Primeiramente é preciso ter claro que, ao

¹⁴ Milton Friedman nasceu nos Estados Unidos (Brooklyn, N.Y.) em 31 de julho de 1912. Tendo-se destacado por seus conhecimentos de matemática e economia, ciência esta que lhe despertou maior interesse, pelo momento histórico em que vivia e por influência dos cursos de dois renomados professores: Arthur F. Burns, da Universidade de Colúmbia, e Homer Jones, da Universidade de Chicago. Escolheu a Universidade de Chicago para cursar pós-graduação em economia, onde realizou o seu mestrado, concluído em 1933. É neste contexto que começa a se enraizar na formação do pensamento econômico de Friedman a ideia de que a solução para os problemas de uma sociedade é dada por um sistema de competitividade e liberdade absoluta. Em 1933, transfere-se para a Universidade de Colúmbia, onde é influenciado, entre outros, pelas teorias de Wesley C. Mitchell, que defendia a economia institucional, em oposição à ciência em termos abstratos. A consolidação de seu pensamento parece ter-se dado na década de 1950, haja visto que logo no início dos anos 60 são publicados dois de seus mais importantes trabalhos: *Capitalismo e Liberdade* (1962) e *A Monetary History of the United State* (1963). Como liberal, Friedman acha que o fim último das organizações sociais é a liberdade do indivíduo, e, neste sentido, os problemas éticos são de responsabilidade de cada um. (Colassuono, M. Apresentação. Friedman, M. *Capitalismo e Liberdade*. São Paulo, Abril Cultural, 1984. p.7-23

¹⁵ Embora Friedman fosse proponente e defensor do sistema de cupons (‘*vauchers*’), a proposição de cupons para educação não foi criação do mesmo. Trata-se de proposta já presente no debate público desde a década de 1870. Sobre o assunto, ver: MOLNAR, Alex. *Vouchers, class size reduction, and student achievement: Considering the evidence*. Phi Delta Kappa International, 2000.

definir-se o conhecimento a ser trabalhado (conteúdos, processos, métodos, técnicas etc.) para ser orgânico deve ter como ponto de partida a realidade dada dos sujeitos sociais concretos. (Frigotto, 1994, p.72).

A burguesia conservadora, além de criar uma escola pública que atenda a demanda de trabalhadores ao mercado na atual lógica capitalista, ainda desconsidera o fato de que as crianças têm necessidades diferenciadas, muitas vezes geradas pelas próprias desigualdades deste sistema. Buscam-se habilidades e competências do conjunto dos estudantes que as enquadrem na lógica estabelecida. A escola, ao não buscar a equidade, destrói qualquer possibilidade de um desenvolvimento democrático dos indivíduos.

Esta escola, cujas capacidades desses indivíduos, desenvolvidas econômica, cultural e socialmente, são desconsideradas, não lhes será atrativa. Ao contrário, estes estudantes descobrem antes dos adultos que esta escola lhes servirá pouco para lidar com os desafios concretos na vida. Pode-se dizer que o diferencial de alguns ali se deva ao “capital cultural”¹⁶ que porventura pôde acessar. Laval nos chama a atenção para lentidão com a qual esse assunto foi debatido:

Tivemos um belo exemplo de inércia geracional no campo intelectual: sociólogos, historiadores e pedagogos “democratas”, que até aquele momento acusavam a escola – com muitos argumentos válidos – de ser uma “escola burguesa” ou uma “escola capitalista”, não quiseram admitir que as mudanças que começavam a ser implantadas na “gestão” das escolas, a criação de mercados locais de educação, a ampliação de lógicas econômicas à pedagogia etc., eram características de uma forma escolar nova, a escola neoliberal. (Laval, 2019, p.11)

Importante destacar que atribuir a empresas privadas, organizações não governamentais, bancos etc. o papel de “pensar” e resgatar a escola é, na verdade, mais uma maneira de submetê-la aos interesses da burguesia. Destina-se dinheiro público para que a gestão escolar seja tocada em uma lógica privada e antidemocrática. Não há

¹⁶ A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital humano”. (Bourdieu, P., “Os três estados do capital cultural”, publicado originalmente em “Actes de la recherche en sciences sociales”, Paris, n. 30, novembro de 1979, cap. IV, p. 3-6).

possibilidade da construção de uma escola pública autônoma e crítica em uma sociedade conservadora cuja lógica vigente seja a do mercado. No máximo, há possibilidade de resistência daqueles que entendem a escola pública com o potencial de ser o verdadeiro espaço de construção de democracia e campo para reflexão e desenvolvimento humano. Conforme nos lembra Marx, são as condições concretas que determinam a ideologia dominante:

“O modo de produção da vida material determina o processo da vida social, política e espiritual, em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser e sim o contrário, o ser social é que determina sua consciência”. (Marx, 1982[1859], p.25).

Faz-se necessário compreender o que é trabalho e qual o seu papel para o Homem e para a constituição da(s) sociedades(s) ao longo da história. Inicialmente, seria razoável dizer que o trabalho é a forma que os homens buscaram (e buscam) para satisfazer suas necessidades, desde as primárias como a alimentação e o abrigo, até as mais complexas, como as relacionadas ao lazer e as crenças.

Como uma das marcas da “modernidade”, a vida em uma sociedade industrial, caracterizada pela produção com base em um sistema de linha de montagem e especialização do trabalho, o que ficou conhecido como fordismo, fez com que esse recebesse o status de ter sido responsável pela segunda revolução industrial.

Comete-se, porém, um grande equívoco atribuir tanto ao fordismo quanto ao taylorismo o “status” de reflexão e prática do capitalismo moderno, ao invés de entendê-los nos limites do gerenciamento da mão de obra em processos de produção ainda não automatizados¹⁷.

Mas este sistema de produção demonstra sua contradição e seus limites ao entender a dependência do capital frente ao trabalho vivo. E será esta gerência, dita científica, que tratará desta dependência, através do controle de todos os passos do trabalho vivo, controle de todos os tempos e movimentos dos trabalhadores.

No entanto, visto que a submissão humana vai muito além dos limites da ciência, a submissão e avanço de tais métodos também está condicionada a tais limites.

¹⁷ “associar Taylor e Ford a processos de trabalho que, embora sobrevivam no capitalismo monopolista, não correspondem, logicamente, às tendências dominantes do avanço tecnológico”. (Neto, 1991, p.11)

No discurso neoliberal, a estrutura pública e a maneira com que o Estado incide sobre as questões sociais e econômicas é o problema de nossa sociedade.

Descontextualizada de sua relação com a base econômica que organiza o capitalismo, todos os problemas do funcionamento do Estado acabam sendo justificados por uma tendência estatizante e burocratizante da máquina pública. Atribui-se assim, a implementação de políticas públicas sacadas em planos de governo e não a própria dinâmica do capitalismo, o insucesso do funcionamento do Estado, propondo-se como alternativa, a livre iniciativa privada, cheia de virtudes, no lugar da malfadada estrutura pública. Como nos afirma Silva, Gentili:

É obviamente importante nesse processo de construção da hegemonia do discurso liberal/empresarial/capitalista, a criação de novas expressões e termos e a redefinição de velhos slogans e palavras e sua vinculação respectivamente positiva ou negativa ao campo bom (o capitalismo, a livre iniciativa, os empresários e suas inerentes virtudes) ou ao campo mau (a intervenção estatal, os movimentos sociais, os funcionários públicos, os políticos e seus essenciais defeitos). (Gentili; Silva,1994, p.12)

E neste sentido, para que as transformações buscadas pelos pensadores do ideário neoliberal aconteçam é fundamental relacionar a educação pública institucionalizada aos objetivos de preparação de uma mão de obra para os locais de trabalho. A racionalidade neoliberal, na lógica liberal, exige que as escolas, cada vez mais, ajustem os estudantes para as necessidades do mercado de trabalho. Mais do que passar conhecimentos técnicos, esta escola também deveria se tornar divulgadora das ideias ligadas a superioridade do livre mercado e da livre iniciativa. Para além de preparar os estudantes para operar o trabalho na lógica neoliberal, a escola deveria fazê-los aceitar tais ideias.

Nos últimos anos, temos notado uma utilização cada vez maior para que a escola cumpra com seu papel de reprodutora das ideias neoliberais, uma grande participação dos meios de comunicação e de cultura de massa. Além de seu interesse direto na utilização do Estado para a venda em massa de seus produtos (bens culturais como mercadorias), por meios de sua grande penetração nas massas, as indústrias de comunicação e de cultura de massa também “adestram” seu público na defesa do modo de pensar neoliberal.

É pela cultura que os grupos hegemônicos, dominantes, estabelecem um controle ideológico que tem por objetivo manter o distanciamento entre as classes sociais. Neste

sentido, não seria uma reestruturação neoliberal apenas no sentido econômico, social e político, mas toda uma reformulação das próprias formas de representação e significado social onde o projeto ideológico neoliberal deslocaria cada vez mais as respostas aos problemas do espaço público, coletivo, para as iniciativas privadas e individuais. Ainda conforme Silva, Gentili:

A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégia de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais do projeto neoliberal global. É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado...” (Gentili; Silva, 1994, p.15)

Qualquer pedagogia que se disponha a construir uma alternativa às estratégias neoliberais para a educação institucionalizada deverá antes conhecer e compreender todos os mecanismos desta construção ideológica envolvida. Portanto, será inútil lidar com o aspecto educacional da ofensiva neoliberal com propostas meramente educacionais, dentro dos marcos de educação formal e institucional. Não bastará apenas crítica ou mesmo denunciar a implementação de um pensamento liberal na educação, antes, precisamos primeiro identificar e depois expor o processo pelo qual o discurso liberal produz e cria uma “realidade” que acaba por tornar impossível pensar e nomear uma outra “realidade”.

Um dos elementos da construção deste discurso neoliberal no campo educacional, é o que transforma questões políticas e sociais em questões técnicas. Neste sentido, todos os problemas enfrentados na escola relacionados à baixa produtividade no processo educativo acabam sendo atribuídos à má gestão e ao desperdício de recurso (questões técnicas), ao invés da distribuição desigual de recursos e desigual acesso a bens de direito democráticos (questões políticas) como moradia adequada, saneamento básico, saúde de qualidade etc. como consequência, para problemas técnico, soluções políticas travestidas de técnicas, com o caso das privatizações.

Mas as escolhas na educação não são dadas desta maneira por acaso, visto que uma escola pública que funcione adequadamente competiria com os interesses privados de acumulação capitalista. E neste caso, não falamos apenas de uma relação econômica, pois aqueles que podem pagar por uma educação privada garantem o acesso a um

capital cultural que os diferencia nas relações sociais de poder, enquanto aqueles que estudam em escolas públicas não tem recursos que lhes garantam acesso a uma educação de qualidade, que privilegie o “saber pelo saber”, porque a estes estudantes é reservado uma posição de subordinação no jogo da relação de poder. Neste sentido, qualidade é apenas sinônimo de riqueza e, como riqueza, trata-se de um conceito relacional. Boa e muita qualidade¹⁸ para uns, pouca e má qualidade para outros.

Nestas relações assimétricas de poder, construídas nos espaços escolares, estruturam e reforçam uma concepção que inviabiliza a possibilidade de pensar a educação de outra forma. E isto porque não se trata simplesmente de privatizar toda a educação, pois nem há interesse nisso, mas sim de fazer a educação pública funcionar na mesma lógica de mercado.

Os estudantes teriam um direito de escolha, como consumidores, do que gostariam de ter acesso na estrutura educacional, como as escolhas das oficinas dos itinerários formativos, das aulas eletivas, ou mesmo a escolha dos responsáveis pelos estudantes de optarem por uma ou outra unidade escolar por meio dos *vouchers* fornecidos pelo estado, numa perfeita guerra comercial onde as escolas disputam estes “consumidores” para o seu produto educacional.¹⁹ Assim, “direito de escolha”, “mercado”, “livre concorrência”, “direito do consumidor”, seriam conceitos centrais desta visão neoliberal de educação. E sobre isto, reflete Tomaz:

É duvidoso que, deixadas intactas as atuais relações desiguais de acesso aos recursos materiais e culturais, os diferentes grupos sociais tenham a mesma facilidade de acesso a este mercado educacional. O mais provável é que o acesso a esse mercado educacional seja regulado... pela posse ou falta de outros recursos e instrumentos de poder, produzindo nesse processo mais desigualdade educacional e social. (Gentili; Silva, 1994, p.24)

Neste processo de mercantilização da estrutura educacional pública, as escolas

¹⁸ O conceito de qualidade socialmente referenciada deve estar intimamente relacionada a todo processo de distribuição dos recursos culturais e materiais a toda população atendida pelos serviços, que considere as relações de desigualdade e as relações de poder.

¹⁹ No novo ensino médio, a grade curricular é dividida em duas frentes: a Formação Geral Básica (FGB, representada pelas quatro grandes áreas do conhecimento) e os itinerários formativos. Enquanto a FGB é obrigatória a todos os estudantes, os itinerários formativos representam a parte flexível e personalizável do currículo. São conjuntos de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudos que contextualizam os aprendizados teóricos aos objetivos acadêmicos e profissionais dos alunos. Ocupam cerca de 1.200 horas da carga total do novo ensino médio (3.000 horas) e possibilitam aprofundamento nas áreas em que cada aluno demonstra maior interesse.

precisariam se adequar às necessidades estritas do mercado e neste momento, pensamos no papel desenvolvido pela coordenação pedagógica em organizar a escola nesses moldes. Nesta visão liberal, a escola não teria a responsabilidade de levar em conta as necessidades individuais ou coletivas, especialmente daqueles mais afetados pelas desigualdades sociais, mas sim as necessidades relacionadas à competitividade e ao mercado.

Neste sistema, o neoliberalismo não generaliza apenas a concorrência das economias, mas também a concorrência entre todas as sociedades e entre todos os setores da sociedade. Enquanto entre os pertencentes às classes dominantes continuarão a proteger uma estrutura pedagógica que lhes garantam o acesso por um capital cultural que lhes diferenciam na estrutura econômica e social. Neste sentido, o exemplo da França, embora seja didático, está longe de ser um caso isolado, pois a mercantilização do ensino criou uma concorrência generalizada.

Neste caso, o principal fator não é a intervenção direta do capital, mas a introdução da competição entre os “consumidores de escola”, uma competição que supostamente trará mais eficiência. O neoliberalismo escolar resultou, na verdade, numa verdadeira guerra entre classes para entrar nas “boas escolas” de um sistema escolar e universitário cada vez mais hierarquizado e desigualitário. (Gentili; Silva, 1994, p.13).

Não podemos analisar apenas de uma lógica econômica, pois mesmo na escola pública a generalização das lutas das classes sociais dentro deste “mercado escolar”. Na cultura estabelecida pelo mercado, abandona-se a ideia de emancipação pelo conhecimento com a crítica de sua falta de eficácia frente aos desafios da inovação e do desemprego. As reformas sucessivas vão estabelecendo uma dinâmica de mudanças culturais, políticas, sociais e econômicas que estão metamorfoseando o sistema escolar.

Na lógica neoliberal, a educação seria tida como um bem privado e seu valor seria essencialmente econômico. As reformas liberais na educação, como afirma Laval, seriam duplamente orientadas pelo seu papel cada vez maior do saber na atividade econômica e pelas restrições que são impostas pela grande competição entre as economias. A escola neoliberal cumpre um importante papel no objetivo de competitividade na economia mundializada.

Da minha parte, atribuo à introdução do neoliberalismo uma grande responsabilidade na degradação mundial das condições de vida e

trabalho, mas também na deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas... E essa norma neoliberal, quando se estende muito além do campo econômico stricto sensu, é acima de tudo a racionalidade do capital transformada em lei social geral. (Laval, 2019, p.9)

Por todo exposto, a educação pública é objetivo importante no projeto neoliberal, pois é quem constrói a memória histórica dos sujeitos sociais. “Com a imposição do modelo liberal, a questão da escola não é apenas o que denominamos um “problema social”: ela tende a se tornar uma questão de civilização” (Laval, 2019, p.21). Por isso, a ideia de uma reflexão e prática que qualifique professores e professoras na construção/desconstrução desta escola é fundamental.

1.2 Nova Gestão Pública

Como já descrito anteriormente, nossa pesquisa teve como fonte do estudo documental e bibliográfico de leis, redes e orientações sobre a rede estadual de educação de São Paulo. Como a maior rede de ensino do país, seus números são impressionantes. Com base no ano de 2022, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo era responsável pela gestão de 3.715.952 matrículas de estudantes em toda a educação básica, 5.264 escolas e 33.226 profissionais da educação QAE (Quadro de Apoio Escolar) dos quais 176.827 eram docentes. Dentre estas professoras 14.189 atuavam como professora(e)s coordenadora(e)s, assim como entre os 5.051 diretora(e) e as 1.499 supervisoras(e)s de ensino.²⁰

A Constituição Federal de 1988, estabeleceu a gestão democrática da educação pública como um princípio norteador dos trabalhos e, sendo tais princípios reforçados mais tarde pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que garantiria o direito a participação de toda comunidade escolar na elaboração e acompanhamento do processo educativo por meio do projeto políticopedagógico (PPP), da Associação de Pais e Mestres (APM) e dos conselhos de escola.

²⁰ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2022. Brasília: Inep, 2023. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informcao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 09.01.2024.

No entanto, podemos citar pelo menos dois motivos para a não consolidação de um processo democrático na estrutura escolar. Inicialmente, após vinte e um anos de uma brutal ditadura militar no País, a falta de uma formação política e os resquícios de uma tradição cultural autoritária inviabilizaram uma participação qualificada nos espaços democráticos escolares. Também, a adoção do postulado neoliberal com sua racionalidade, influenciou a condução de uma política alinhada em todos os campos, econômicos, sociais, culturais, educacionais, e cujos ataques à democracia se tornaram uma regra. Embora conste na lei, a gestão democrática não se tornou uma realidade, tendo sido sufocada pela conjuntura de estabelecimento do neoliberalismo no Brasil. Como ressaltam Jacomini e Stoco:

A orientação neoliberal ganhou corpo nas ações do estado brasileiro por meio da reforma gerencial da administração pública, com base no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que teve como eixos a privatização, a terceirização e a publicização. (Jacomini; Stoco, 2022, p.17)

Neste contexto, as políticas educacionais praticadas foram as da Nova Gestão Pública (NGP), cujos princípios são baseados em resultados, centralizados no governo e em seus parceiros prioritários, intenso controle do trabalho de profissionais da educação (o que nos interessa especialmente), responsabilização das instituições de ensino por resultados determinados fora do lugar de atuação e gerência, total desconsideração pelas condições internas e externas ao espaço escolar e do processo educativo.

Todas estas características relacionadas ao desenvolvimento educacional no estado de São Paulo neste período do desenvolvimento neoliberal que culminaram na Nova Gestão Pública, incidiram de maneira significativa no desdobramento das opções e ações na educação estadual, tanto em seu processo pedagógico quanto em seu gerenciamento.

Um destes exemplos da implantação da Nova Gestão Pública na educação foi o programa “A Escola de Cara Nova”, na gestão de 1995 a 1998. Em seu documento de implementação apresenta-se um diagnóstico, tanto do estado quanto do sistema educacional, indica-se os problemas e desafios para sua implementação política e estabelece as diretrizes a seguir e os objetivos a serem alcançados para que tal programa alcance êxito. Conforme Stoco e Lanza:

A leitura do comunicado é obrigatória para compreender as ações empreendidas pela pasta da educação até os dias atuais. O documento, interpretado após 26 anos, mostra-se como guia de um conjunto de concepções (de Estado, Sociedade e Educação) que vão se consolidando, no que hoje definimos como a Nova Gestão Pública. (Stoco; Lanza, 2022, p.27).

Como característica marcante desta visão, a desvalorização de todos os setores públicos, incluindo a educação, tendo como meta a privatização ou a gestão privada dos instrumentos públicos. Abandona-se totalmente qualquer perspectiva de teorias nacional desenvolvimentistas de Estado²¹.

Em especial, durante o longo período de força eleitoral (nacional e estadual) do PSDB (Partido da Social-Democracia Brasileira), onde o desenvolvimento da agenda da política educacional foi diretamente influenciado pela formação de uma burocracia estatal que se desenvolveu a partir de núcleos acadêmicos.

Assim, com alinhamento direto da visão política no plano federal, o estado de São Paulo concentrou de maneira mais bem acabada no Brasil a assimilação e difusão do postulado neoliberal. Perseguiu metas como maior equidade, eficiência²² e eficácia no ensino público, enquanto simplesmente ignoravam as verdadeiras necessidades educacionais das classes populares.

Ao contrário, todas as reformas educacionais ocorridas tiveram organismos internacionais e regionais ligados ao mercado e sabidamente preocupados em garantir, não a qualidade do serviço educacional público, mas sim a rentabilidade do sistema capital. Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), o Programa das Nações Unidas para o

²¹ “A classe média, por outro lado, também era social e culturalmente heterogênea, o que afetava as suas possibilidades de politização, como classe social. Entretanto, na medida em que se politizava (nos principais centros urbanos), inclinava-se por soluções de tipo nacionalista e aceitava o intervencionismo desenvolvimentista do poder público. Além disso, ela era temerosa da proletarização. Por isso, a classe média era facilmente influenciável pelas campanhas anti-getulistas e antipopulistas que ressaltavam o caráter pacífico, cristão e ocidental da civilização brasileira.” (Ianni, 1977, p.134).

²² A eficiência passa a ser representação de qualidade na educação, dada por meios de menores gastos no atendimento aos serviços (visão de relação de consumo), transmutando o argumento da repetência (tão destacado como fracasso escolar no final dos anos 1970 e anos 1980), em raciocínio contábil, onde o estudante que repete, aumenta o gasto do sistema educacional e, portanto, reduz a eficiência. (Stoco; Lanza, 2022, p.31)

Desenvolvimento (PNUD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), passam a tutorear as reformas dos Estados nacionais periféricos como mecanismos para assegurar a implementação de todo ideário neoliberal. Com destaque especial a última organização citada, no desenvolvimento de seu plano jurídico-econômico, no ano de 2000, em uma de suas últimas reuniões, sinalizava para o capital especulativo que um dos espaços mais promissores para negócios rentáveis seria o campo educacional.

Enquanto isso, no estado de São Paulo, a política educacional formulada entre 1995 e 1998 apontava o que, segundo a visão dos gestores políticos daquele período, havia sido os equívocos de gestões anteriores no campo educacional: o gigantismo e ausência de controle da máquina administrativa; a centralização excessiva da máquina administrativa e; despreparo, desmotivação e demasiado deslocamento de função do seu quadro de funcionários. Como solução a este quadro, foram definidos eixos de atuação que tinham como nortes a racionalização organizacional, a mudança nos padrões de gestão e a melhoria na qualidade do ensino, aliados a princípios previstos na reforma político administrativa do Estado ao campo educacional, como mostram Stoco e Lanza:

O texto que apresenta as diretrizes orçamentárias deixa evidenciado a nova configuração do Estado. Se no modelo de seguridade social emanado da Constituição Federal de 1988, as políticas sociais se constituem como direitos que devem ser assegurados e promovidos pelo Estado, na sua versão neoliberal, a desigualdade social e o desenvolvimento ficam condicionados à reforma administrativa (visando a redução das ações), ao ajuste fiscal, à avaliação (orientada pela eficácia e eficiência) e à dependência do investimento privado. Marcas que estabelecem o “norte” da agenda política brasileira até os dias atuais (Stoco, Lanza, 2022, p.34).

Assim, a agenda neoliberal foi dando contornos, sob a batuta da Nova Gestão Pública, a implementação das bases neoliberais na educação do estado de São Paulo, instituindo programas permanentes de qualidade (mais retórico do que de fato e definido) e produtividade não só na educação como também em todos os serviços públicos.

A partir de programas e projetos implementados na rede estadual de educação de São Paulo a partir de 1995, destacamos iniciativas como, Reorganização da Rede, ***Professor Coordenador Pedagógico (PCP)***, Trabalho com Indicadores, Programa de Correção de Fluxo Escolar, Programa de Reforço e Recuperação e Capacitação em Serviço.

Dentre estas iniciativas, a nós, é de interesse o que se refere ao Professor Coordenador Pedagógico (PCP). Se em 1996 todas as escolas do estado passaram a contar com a função de professor coordenador pedagógico²³, foi somente a partir da Resolução de 28/1996, que se garantiu a expansão da existência de professores coordenadores em escolas com mais de dez classes. Neste primeiro momento, a atividade da coordenação foi dada como função e não como um cargo e, como tal, adquire características de função pública, sendo de “contratação” temporária (instável e limitada ao período letivo), atendendo a necessidade de excepcional interesse público. Iniciava-se assim um período de significativas mudanças no campo gerencial educacional.

A rede estadual paulista [...], a partir da segunda metade da década de 1990, [promoveu/realizou] a implantação sucessiva de medidas educacionais pautadas por princípios gerencialista e performáticos²⁴ que impactaram o trabalho docente e a organização escolar (Fernandes, 2012, p.801).

Não demorou muito para que tanto os cargos de Coordenação Pedagógica, nas redes que o tinham, quanto a própria função do Professor Coordenação Pedagógica sofressem alterações. E a partir de 1997, o Professor Coordenador já não tinha mais a designação de pedagógico em sua função.

O Professor Coordenador não exerceria mais o papel de articulador e mobilizador da equipe escolar na construção e implementação do projeto pedagógico e passaria, dentro da estrutura gestora, auxiliar, subsidiar, assessorar, acompanhar, executar e avaliar. (Resolução SE nº 35, de 7 de abril de 2000). Desta maneira, ao se reorganizar a estrutura educacional para uma forma gerencial de gestão, dava ao sistema educacional, cada vez mais, a feição de sistemas empresariais.

1.3 A construção da lógica gerencial na educação estadual paulista

²³ Neste sentido, a expansão da função no âmbito da reforma educacional atendeu, contraditoriamente, às reivindicações dos movimentos docentes organizados que há vários anos defendiam a criação da função de coordenação como parte da carreira aberta e não como cargo na estrutura da rede estadual. (Fernandes, 2012, p.802)

²⁴ É uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança. (Ball, 2005, p.543)

Temos aqui o objetivo de apresentar a implementação de mudanças na educação, e em especial, na educação estadual paulista e as contradições geradas neste processo. Mesmo sobre a referência da Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1996 e com todos os mecanismos utilizados entre 1996 e 2002 por meio da reforma educacional brasileira, que pautou temas transversais, trabalho voluntário na educação, exames nacionais, parâmetros curriculares nacionais, entre outros temas, ainda assim, as mudanças foram insuficientes para uma melhora significativa da educação pública. A necessidade de uma política educacional avançada e verdadeiramente transformadora ainda era uma meta a ser perseguida, pelo menos no discurso dos proponentes estatais.

Esta questão já traz, em si, uma contradição de origem, pois uma mudança significativa e superadora na educação excludente precisaria ter como meta pautar os limitadores do próprio sistema em que está inserida, no caso, o capitalismo, pelo menos por aqueles que são formados pelo sistema educacional público. Mas, ao se ter o entendimento de que no sistema capitalista o Estado seria o representante e gerenciador dos interesses das classes dominantes deveria, portanto, trabalhar para a manutenção do sistema capitalista e de seu estado de coisas, incluindo o modo de produção capitalista, e não para superá-lo.

Há um grande distanciamento entre o discurso oficial sobre os mecanismos de mudanças e seus objetivos para aquilo que tem sido realmente implementado nos anos estudados em nossa pesquisa. No caso da educação no estado de São Paulo, nosso objeto notamos inúmeras alterações em funções, como no caso da coordenação pedagógica, que será tratada mais detalhadamente à frente, como mais um processo de adequação gerencial às necessidades impostas à escola pública para atender demandas do ideário neoliberal, e não para o atendimento de demandas para um processo de aprendizado e de formação continuada de professoras e professores, em face das mudanças ocorridas durante a segunda metade do século XX.

A análise das transformações no trabalho na área educacional pode elucidar os reais objetivos propostos pelo estado de São Paulo a partir de uma visão gerencialista da educação. A análise da coordenação pedagógica pode tornar-se um grande instrumento devido às áreas que suas atribuições articulam, a saber, a formação continuada de professores, gestão escolar, acompanhamento do processo de aprendizagem dos

estudantes, acompanhamento do processo de avaliação, tanto interna quanto externa, dos estudantes, trabalho com família e responsáveis pelos estudantes, a participação na construção e implementação do projeto político pedagógico (PPP) bem como, um aspecto extremamente importante e muito negligenciado, a autoformação e estudo pessoal e sobretudo, na condução de uma real gestão democrática entre todas e todos no dia a dia da vida escolar.

Nosso esforço foi o de observar a partir das alterações na legislação a política educacional estadual e suas repercussões gerencialistas na função da coordenação pedagógica e o nível de internalização na rede educacional pública, tanto na organização da escola quanto na estrutura curricular. Isto sem perder de foco a necessidade de compreender a educação pública em suas dimensões política, histórica, econômica e social, para que possamos entender os reais objetivos atribuídos a ela e todos seus condicionantes.

Um destes elementos históricos é o da construção de um discurso sobre a necessidade do Estado que gradativamente foi fazendo escolhas sobre o ensino público, especialmente no ensino médio e superior, valorizando a disputa dentro do Estado e da sociedade, enquanto apoiava a privatização da educação nestas fases da formação. Esta posição de apoio a privatização do ensino já estava na Constituição Federal de 1934 e aparece sequencialmente nas Leis de Diretrizes e Bases educacionais (LDB) nº4.024, de 1961, nº5.692, de 1971 e se mantém na atual LDB, nº9.394, de 1996.

Tornam, por sua vez, legais as isenções de impostos a distintas empresas, desde que estas ofereçam bolsas de estudo ou façam repasses de verbas a empresas educacionais. Estas mesmas leis também autorizam o próprio Estado a realizarem repasses de verba às instituições privadas de ensino. Portanto, mesmo que o Estado apresentasse neste período um maior investimento na educação, diminuiram-se fortemente os recursos à rede pública enquanto se estruturava uma maior possibilidade de crescimento das empresas educacionais privadas. Como notou José Wellington Germano:

[...] A legislação permitia que as empresas optassem entre recolher a contribuição do salário-educação aos cofres públicos ou ainda aplicar o percentual correspondente – 2,5% da sua folha de pagamento – diretamente na manutenção de escolas públicas, bem como conceder bolsas de estudo ou restituir despesas com educação efetuadas pelos seus empregados. Isso se constitui, na verdade, num poderoso veículo de transferência de recursos para a rede particular (Germano, 1994,

p.202).

Embora este mecanismo tenha estimulado fortemente o crescimento das empresas educacionais privadas, o nosso foco é sobre que impactos este movimento ocasionou na escola pública e em suas estruturas pedagógicas e de gestão.

Mesmo sendo a educação parte de sociedade capitalista e estando, portanto, sujeita a reproduzi-la, isto não acontece sem conflitos. Uma educação crítica, formalmente aspecto fundamental do processo formativo no Brasil, trabalha-se com a perspectiva da superação do trabalho humano, que dividia o trabalho manual do intelectual e a sujeição de uma classe sobre outra. Mas, na educação básica perpetuava-se a manutenção e reprodução dos interesses das classes dominantes pois, neste nível educacional, intensificou-se um processo de despolitização por se atribuir à escola um caráter tecnicista, produtivista, que guardada as devidas proporções e características, e que se aplica aos anos 1990.

A escola deveria preparar os jovens para o mundo do trabalho, reforçando o desenvolvimento educacional por meio de atividades práticas, dando-se valor ao fazer em detrimento do livre pensar, da fruição do estudar, pelo menos nas redes públicas de ensino. Assim, a educação pública teria como função, formar cidadãos para o mercado de trabalho e não para terem uma formação científica ou mesmo crítica.

A partir da LDB nº 9394/1996, a educação passou também a ter uma dualidade contraditória, sendo descentralizada e centralizada ao mesmo tempo.

Descentralizada, pois a oferta do ensino foi repassada a estados e municípios, assim como a instituições não governamentais, alavancando o crescimento privado no setor. No entanto, era centralizada através da aplicação das avaliações externas que, desta maneira, garantiam um currículo alinhado com os interesses das classes dominantes e refletindo os ideários neoliberais. Mais do que isto, o currículo que observamos no estado de São Paulo tem um caráter notadamente ajustado à lógica do capital, tendo como objetivo a formação a partir de competências e habilidades que atenderiam a uma lógica de organização do trabalho, gerando um trabalhador flexível de fácil adaptação.

Essas mudanças decorrem do processo histórico das políticas públicas para a educação no Brasil. Década antes, a partir da Lei 5.692/71, o regime ditatorial brasileiro, seguindo as orientações do capital internacional e suas instituições

representantes como o Banco Mundial, fez uma grande expansão da rede pública escolar. Este processo de massificação da política educacional deu novos contornos de identidade histórica e de finalidade política, passando de um processo de reafirmação hegemônica de uma classe sobre outra, para uma escola que seria uma “espécie” de agência pública de políticas compensatórias.

Neste ponto, como marco histórico, observamos que, o resultado das mudanças implementadas foi o enfraquecimento na formação do professor, tanto inicial quanto continuada. Ocorreram a perda de alguns padrões de referência da escola média antiga (lembrando de que quando falamos em padrão, não necessariamente falamos de qualidade), a proletarização da profissão docente, a desvalorização da vida escolar, o formal trato do planejamento, inúmeras modificações curriculares desassociadas de todo contexto da realidade dos estudantes, o estabelecimento de um sistema educacional frágil, que ocasionaram a degradação do ensino e da aprendizagem de forma geral.

São estas condições que justificaram as alterações estruturais de gestão e formação dentro das escolas. Logo em 1974, na Lei Complementar Nº 114, de 13 de novembro de 1974, que Institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado e dá providências correlatas, já menciona entre as funções do quadro do magistério o coordenador Pedagógico e o Professor-Coordenador.

“...Artigo 12 - Haverá em cada escola 1 (um) Coordenador Pedagógico. Parágrafo único - A designação para a função de Coordenador Pedagógico será feita na forma que dispuser o regulamento e deverá recair em Professor que tenha: 1. curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em Pedagogia; 2. preferencialmente, habilitação específica em Supervisão Escolar; 3. no mínimo 5 (cinco) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério. Artigo 13 - Poderá haver Professor-Coordenador de áreas do Currículo Pleno com de acordo com a amplitude e a organização básica da escola na forma que dispuser o regimento escolar. Parágrafo único - A designação para função de Professor- Coordenador deverá recair em professor que tenha: 1. curso superior correspondente à licenciatura plena em pelo menos uma das disciplinas integrantes da área em deva atuar; 2. no mínimo 3 (três) anos de efetivo exercício docente na carreira do magistério. Artigo 14 - O número de funções de Assistente de Diretor de Escola Coordenador Pedagógico e Professor-Coordenador será fixado mediante decreto de acordo com organização básica de escola...” (LEI COMPLEMENTAR Nº 114, DE 13 DE NOVEMBRO DE 1974 Institui o Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado e dá providências correlatas)

Vemos assim que, como meio de minimizar as sequelas da estrutura educacional de então, a ideia de uma coordenação pedagógica poderia suprir, mesmo que em partes, a fragilidade da formação dos professores e servir como um elo entre a gestão, os estudantes e os pais/mães e responsáveis, mesmo que estas ligações não fossem tão democráticas e igualitárias.

Neste sentido, as contradições geradas na escola pública deste período, influenciaram os processos de formação e debate no âmbito escolar entre a visão de uma escola tradicional e a visão de uma escola que se aplique uma pedagogia mais “progressista” ou crítica.

Reforçava-se a posição de que a educação deveria estar livre de qualquer crença ou de algum tipo de disputa religiosa, deveria ser acessível à maiorias das pessoas, não levando em conta as condições econômicas, propiciando aos estudantes reais condições de igualdade, fornecendo a todos a mesma educação. Também a manutenção de uma educação gratuita em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino médio.

Com o desenvolvimento das relações capitalistas do trabalho e sua crescente necessidade de mão de obra durante os anos 1970, a escola vai adquirindo, cada vez mais, características tecnicistas²⁵ para que os estudantes, filhos da classe trabalhadora, pudessem rapidamente se qualificar e suprir estas demandas do mercado de trabalho. Conforme José Carlos Libâneo:

Há educadores entusiasmados com as novas perspectivas de uma suposta aliança entre os interesses empresariais e o aumento da oferta de formação geral para a população, na direção de uma educação equalizadora. Por um lado, é verdade que as novas tecnologias e as novas formas organizacionais do trabalho estão relacionadas com necessidades de melhor qualificação profissional... é ilusório, portanto, crer que a ideia de educação como fator central do novo paradigma produtivo e do desenvolvimento econômico tenha um sentido

²⁵ A escola tecnicista preocupava-se com a formação profissional do indivíduo, designando à escola a função de formar a mão de obra, ensinando a fazer e não a pensar. Isto quer dizer que é uma escola determinada pelos interesses do capital, dirigida pela classe dominante, ficando a classe trabalhadora novamente com a educação mínima para o trabalho, facilitando, com isso, sua manobra de acordo com os ideais capitalistas. (Baczinski, 2011, p.82)

democratizante... O chamado modelo neoliberal de educação estaria subordinando alvos político-sociais (equidade, cidadania, democracia) a intentos estritamente econômicos (desenvolvimento tecnológico, competitividade internacional), ou seja, à lógica do mercado. (Libâneo, 2000, p.19,20)

Reflitamos sobre o importante papel da coordenação pedagógica na formação continuada de professores e professoras neste quadro. No mesmo período que se desenvolvia esta escola tecnicista²⁶, começou a se popularizar nos meios acadêmicos a “teoria do capital humano”, que tratava a educação não só como um bem de consumo, mas também como um bem de produção²⁷. Esta teoria encontra território fértil entre os defensores da concepção tecnicista, tendo em vista que esta concepção trabalha com o valor econômico da educação.

Segundo Demerval Saviani (2008), algumas teorias ou concepções pedagógicas se destacaram na política educacional no Brasil, podendo ser classificadas como teorias crítico-reprodutivistas e as não-críticas. No grupo das teorias crítico-reprodutivistas, encontramos as teorias de “violência simbólica” de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, “aparelho ideológico do Estado” de Louis Althusser e a “escola dualista” de Christian Baudelot e Roger Establet.

Entendermos o que cada teoria se propunha esclarece os limites e contradições de cada uma. No caso das teorias não-críticas a educação seria um meio para atingir o equilíbrio ou nivelamento social sendo, portanto, um instrumento de superação da “marginalidade”. No entanto, mesmo a partir de uma teoria não-crítica há visões

²⁶ Num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. [...] as teorias de aprendizagem que fundamentam a pedagogia tecnicista dizem que aprender é uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou. Ou seja, o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter. (Libâneo, 1984, p.28, 30, 31)

²⁷ Na teoria econômica, um bem é tudo aquilo que tem uma utilidade e pode satisfazer uma necessidade. Os bens podem ser classificados em bens de produção, de capital, de consumo, podendo ser duráveis ou não duráveis. Enquanto os bens de produção são bens primários, ligados a matéria-prima ou a energia necessária para a produção de outros bens, os bens de consumo são bens finais, que completaram o ciclo de produção e que são utilizados pelos indivíduos ou coletivamente, isto é, são aqueles produtos finais vendidos diretamente aos consumidores.

diferentes sobre este indivíduo “à margem”, que precisaria ser inserido. Para a pedagogia tradicional, o marginalizado seria o ignorante (sem conhecimento).

Já na Pedagogia Nova, o marginalizado seria o diferente (também visto como o individualizado), o que faria surgir a necessidade de um tratamento pedagógico individualizado, que respeite a subjetividade do estudante. Já na pedagogia tecnicista, o sujeito marginalizado não seria mais tratado como o diferente ou ignorante, mas sim como o ineficiente, incompetente, improdutivo e neste caso, o papel da escola seria o de preparar este estudante a ponto de se tornar capaz de contribuir com o aumento da produtividade na sociedade.

Já nas teorias crítico-reprodutivistas, segundo Saviani (2008), a educação seria um instrumento de discriminação social, visto ser determinado pela sociedade. E é neste sentido que essas teorias seriam críticas, por entenderem os condicionantes sociais que determinam o funcionamento de toda a sociedade. No entanto, são denominadas reprodutivistas, pois o seu limite é somente explicar os mecanismos de funcionamento da escola como sendo reprodutora das relações sociais capitalistas, mas não tendo nenhuma proposta ou projeto que vise sua superação e não vislumbrando as contradições próprias das relações capitalistas na escola.

É claro que a maneira com que a classe dominante imagina e teoriza a educação estabelece o formato e objetivos do funcionamento desta educação. E se a educação obedece a princípios liberais²⁸ pautados na reprodução do capital, a educação deixa de ser um instrumento de formação humana geral e passa a visar o desenvolvimento do “capital humano”, tendo como referência a participação na vida econômica, estando diretamente ligado à possibilidade de empregos assalariados, contribuindo com o processo de acumulação de capital. Assim, as medidas relacionadas à educação escolar no Brasil foram motivadas pelo objetivo de expansão do capitalismo internacional.

Podemos citar ainda as teorias críticas de educação cujos referenciais são as concepções da psicologia histórico-social, de Lev Vygotsky, e a pedagogia histórico-

²⁸ O termo liberal não tem o sentido de “avançado”, “democrático”, “aberto”, como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificação do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade. (Libâneo, 1984, p.21)

crítica de Demerval Saviani, fundamentada na fase crítico-histórica de Gramsci²⁹.

Segundo a perspectiva da teoria crítica, o estudante precisa do professor não só para gerar um ambiente adequado ao seu processo de aprendizagem, mas principalmente, que o ensine os conhecimentos e experiências vividas historicamente pelos homens, pois apenas desta maneira seria possível o processo de humanização dos indivíduos e a chance de transformação da consciência das novas gerações.

As teorias críticas não corroboram os ideais capitalistas, tendo, portanto, sua superação como objetivo. Se preocupa com a formação do cidadão íntegro, pleno e omnilateral, isto é, com uma formação que procuraria potencializar todas as lateralidades do ser humano, que o levaria a construção de uma existência de forma emancipadora, livre de limitações alienantes.

A teoria crítica defende que a classe trabalhadora, atendida basicamente nas redes públicas de educação, deveriam dominar os conhecimentos sistematizados e eruditos, construídos historicamente pela humanidade, para que assim pudesse superar não só sua condição de dominado, mas que pudesse superar o atual modelo de sociedade de classes. Como afirma Baczinski:

...uma concepção de mundo unitária, coerente e homogênea é formada de uma maneira crítica e consciente, num processo teórico-prático que tem como fundamento último a experiência política da classe. Para passar da consciência ocasional e desagregada para consciência coerente e homogênea é preciso criticar a concepção do mundo que se tem, partindo da consciência daquilo que somos – “conhece-te a ti mesmo” – [...] e chegando ao ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido, que, no caso do proletariado, é a filosofia da práxis ou marxismo. (Baczinski, 2011, p.84)

Por isso, para Saviani, a pedagogia tradicional, a Escola Nova e a pedagogia tecnicista são representantes da concepção liberal de educação no Brasil. Estas teorias liberais de educação, embora fossem um avanço sobre a concepção teológico-humanista do ensino religioso, defendendo uma escola pública, gratuita, laica, universal e

²⁹ A obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 11ª edição revista, publicada em 2011, discute o caminho percorrido pelo autor na elaboração de uma tendência pedagógica crítica, pautada no materialismo histórico de forma a “compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (Saviani, 2011, p.76).

obrigatória, não poderia nunca ser chamada de crítica, pois, ao invés de querer superá-lo, se constitui uma pedagogia de disseminação do ideário econômico deste sistema capitalista. Explicita Saviani:

[...] observa-se que de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (Saviani, 2003, p.141)

A pedagogia histórico-crítica teria a função, não só de transmitir conhecimentos clássicos, eruditos, mas também de qualificar os estudantes a produzirem mudanças na sociedade em que vivem. Mas ao contrário, para o capital, bastaria que as pessoas tivessem o mínimo de formação, para poderem contribuir na produção e consumo.

Com esse mínimo de formação estaria comprometida qualquer condição para o desenvolvimento da capacidade crítica de reflexão. Sem uma educação de qualidade que desperte uma consciência filosófica a respeito de todas as contradições e condicionantes políticas, econômicas, sociais e culturais de nossa sociedade, os estudantes não terão condição de superar o alienante senso comum. Neste sentido, a escola pública passa a ser um instrumento, não só a serviço do mercado econômico e de trabalho, mas também de reprodução do ideário neoliberal e exercendo a hegemonia e a correção – dois aspectos da dominação de classes. Baczinski nos explica:

Para atingir o consenso sobre tal ideologia burguesa, a escola passa a ser utilizada como espaço de dissimulação e perpetuação dessa falsa consciência de igualdade. No entanto, quanto à função da escola na ótica liberal, podemos afirmar que essa é oferecida aos indivíduos primeiramente para atender às necessidades de funcionamento e ascensão do modo de produção capitalista, sem privilegiar o acesso ao conhecimento científico e à formação integral dos homens. (Baczinski, 2011, p.99)

Falando também do Estado em um sentido mais amplo, tanto o Estado liberal quanto as teorias liberais de educação são determinadas pela concepção liberal de sociedade. Assim, quando este Estado liberal propõe políticas públicas, como a educação, oferece um serviço a ser prestado dentro da lógica estabelecida pelo mercado, ofertando-

o como produto, como mercadoria. E por estabelecer a visão do Estado mínimo, racionaliza ao máximo todos os recursos, tornando a educação e todo trabalho pedagógico eficiente, apenas para atender as necessidades do mercado.

Se na constituição, promulgada em 1988, as políticas sociais deveriam constituir direitos a serem garantidos pelo Estado, sob o ideário neoliberal, logo na década seguinte, estes direitos estariam condicionados a possibilidade de ajustes fiscal, à reforma administrativa, à avaliação da eficiência e a real dependência de investimento privado. Seriam, portanto, os critérios do mercado que dariam o rumo para as ações governamentais. Neste sentido, um estado mínimo ou estado liberal, segundo os neoliberais, mesmo tendo seu tamanho reduzido, deveria continuar funcionando para manter bens e aparelhos públicos que dariam suporte ao funcionamento do mercado. Também deveriam continuar administrando todo o tipo de serviço que, de alguma maneira, organiza a vida social, como saúde, segurança e a educação.

No estado de São Paulo, a partir de 1995, dentro da reforma da Nova Gestão Pública, o *Programa Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual*³⁰ é que lança esta nova etapa na gestão educacional, dentro de um processo tanto de descentralização quanto de especialização do atendimento.

Embora os argumentos da gestão estadual (PSDB) neste período fossem baseados na construção de uma racionalidade técnica, as alterações na rede não se pautaram por elas, exclusivamente. Houve a adoção de medidas de contenção de gastos, ainda que estas trouxessem prejuízos à população para o acesso à educação.

O processo de implementação do Programa Reorganização das Escolas da Rede pública estadual mostrou-se limitado quanto à garantia do acesso à educação. Já no primeiro semestre de 1996, a chamada “reorganização” havia resultado no fechamento de 8.016 classes e de 77 escolas, em apenas 63% do total de escolas da rede de então. Como seria de se esperar em um processo tão cruento, sem possibilidade de debate público e esvaziado de possibilidade de atendimento real de sua função como política social, reações apareceram:

Houve forte resistência ao Programa de Reorganização. Os pais de alunos, entidades estudantis e de professores, diretores e supervisores,

³⁰ Decreto 40.473 de 1995

deputados estaduais e prefeitos protestaram contra o conteúdo do programa e sua forma de implementação. Dentre os diversos protestos destaca-se a ação do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente solicitando a suspensão do programa (Stoco; Lanza, 2022, p.41). e por um lado, a justificativa da reorganização apresentava uma visão de atendimento das demandas e ofertas de ensino, no aspecto administrativo, a necessidade da busca de racionalização e eficiência também alterou todo o seu desenho. Uma destas alterações foi a eliminação de órgãos intermediários de gestão, passando as Delegacias de Ensino (DEs), a serem os órgãos centralizadores do canal com as escolas.

Em 1995, as escolas que contavam com mais de dez classes em funcionamento passaram a contar com a função de professor coordenador pedagógico. Este é um aspecto importante a ser salientado nesta perspectiva da Nova Gestão Pública pois, ao designar o professor coordenador pedagógico como função e não como cargo, cria-se a possibilidade de uma flexibilização do trabalho deste profissional.

Contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. O que deveria ocorrer como excepcionalidade (temporária), passa a constituir-se como regra, tornando a posição estável e limitada ao período letivo (Stoco; Lanza, 2022, p.41).

A partir da Resolução SE nº76, de 13 de junho de 1997, as escolas que contavam com os cargos de coordenação pedagógica, poderiam designar um professor para exercer a função de coordenação pedagógica. Com o tempo, afirma Jacomini (2022), o professor coordenador, que já não carregava mais a designação de “pedagógico” na sua função, passa a, de fato, cumprir uma função na escola, não mais de um articulador da equipe escolar na construção e aplicação do projeto político-pedagógico, e sim de um gerente de operações da política curricular, assessorando, auxiliando, subsidiando, executando, acompanhando e avaliando³¹, reforçando o caráter gerencialista das reformas educacionais.

Outro aspecto da visão gerencialista aplicada na educação estadual de São Paulo foi o processo de organização e controle do sistema de educação por meio de avaliação externa. Para isto foi criado o Sistema de Avaliação de Rendimento Escola do Estado de São Paulo – Saresp³². Entre seus objetivos estava o de estabelecer um sistema de avaliação escolar estadual articulado como o sistema nacional de avaliação da educação

³¹ Resolução SE nº35, de 7 de abril de 2000

³² Resolução SE nº27, de 29 de março de 1996

básica – SAEB/MEC.

A partir de sua implementação, esperava-se recuperar um padrão de qualidade do ensino e gerar subsídios para processos de tomadas de decisão que melhorassem a administração da estrutura educacional. O abrangeria todas as escolas da rede estadual, as redes municipais e os particulares que aderissem à proposta. Em última instância, o sistema de avaliação externa serviu não só de ranqueamento entre escolas, em uma lógica concorrencial típica do mercado, como para premiar, por meio de bônus, os professores e gestores de tais unidades escolares que atingem as metas estabelecidas.

O ranqueamento serviu para instaurar as metas educacionais que se direcionaram para o pagamento docente e foi se expandindo ao longo dos anos, desta forma, a administração gerencial da educação, as escolas mudariam a maneira de prestar seus serviços educacionais, cuja finalidade seria o fornecimento da força de trabalho para o mercado. Neste sentido, a educação pode ser considerada um bem de capitalização privado. Segundo Laval:

Essa representação deve ser relacionada à forte “demanda” social por educação: muitas famílias, para prover os filhos de competências que consideram indispensáveis, entraram em disputas para colocá-los nas melhores escolas, nas melhores carreiras, nas melhores faculdades e universidades ou nas grandes escolas. No plano social, mais que um coroamento, a “boa educação” aparece como um investimento: frequentar uma boa instituição de ensino, escolher uma boa área, uma boa disciplina, tornou-se mais que nunca o fator essencial para o êxito escolar e a ascensão social (Laval, 2019, p.109).

Seria de se esperar que, devido a este ranqueamento e da aparente capacidade que certas instituições teriam em fornecer as melhores condições para desenvolver habilidades e competências dos estudantes, as escolas se tornassem um grande terreno de competição. É claro que o neoliberalismo não criou a competição, mas o agrava e o justifica ideologicamente, ou, como afirmou Stephen J. Ball: “O mercado como política alternativa ao monopólio público da educação dá muito claramente o tom da política educacional da década em todo mundo ocidental” (1993, p.3).

O neoliberalismo questiona, o que em sua visão seria uma ingerência, a maneira com que o Estado intervém nos bens de direitos democráticos, isto é, aqueles que são ou deveriam ser garantidos, visto serem assegurados na constituição como transporte, saúde,

moradia, educação. Argumentam que não há nenhuma razão para esperar destes direitos sociais a mesma concorrência e resultados obtidos pelo mercado, que seria superior em qualidade, impulsionada pela competição. A escola, especialmente, segundo a visão neoliberal, recebe do estado uma quantidade considerável de recursos sem uma contrapartida de resultados. Portanto, essa visão particular de escola, tanto pública quanto privada, a coloca num patamar de empresa sob concorrência, disputando “clientes” com melhores ofertas e promessas de maiores retornos educacionais. Sobre essa competição, Laval ressaltou:

É preciso introduzir uma competição saudável entre as escolas, desnacionalizando a educação, instaurando a livre escolha pelo sistema de vouchers – que os pais podem utilizar em instituições educacionais certificadas, com o acréscimo de um suplemento, se estas quisessem – e vendendo as escolas as empresas ou comunidades locais. O papel do Estado se restringiria a garantir a qualidade do serviço prestado pelas escolas privadas, avaliando os estabelecimentos como faz com a inspeção sanitária dos restaurantes, por exemplo. (Laval, 2019, p.114, 115).

Outro elemento de importante destaque no desenvolvimento gerencialista das unidades escolares seria a possibilidade de que estudantes e famílias escolhem livremente a escola que desejam frequentar.

Nos Estados Unidos, por exemplo, neste modelo, a relação se assemelha a do mercado real, onde se firmaram contratos diretos em que estabeleceram os parâmetros de ensino esperado e as escolas receberiam um repasse de verbas do Estado dependendo da quantidade de estudantes que tivessem escolhido aquela unidade específica. Mas, Laval (2019) contesta que o baixo aproveitamento dos estudantes esteja ligado à falta de possibilidade individual de escolha e nem aos recursos desiguais que essas escolas recebem, mas sim a “resposta organizacional” dadas as dimensões sociais e políticas relacionadas às escolas e suas comunidades.

Mesmo decisões individuais e o desenvolvimento de qualidades gerais como propósitos culturais claros, poderiam ser mais exitosos se as escolas tivessem mais autonomia ao invés de um sistema de controle rigidamente centralizado que tenta, por meios da burocratização dos processos, o controle de toda produção e resultados escolares.

Se a centralização e burocratização do processo educacional realmente é incapaz

de produzir a qualidade esperada, toda reforma educacional que continue a reproduzir tal postulado irá continuar reeditando os mesmos erros. Infelizmente, uma das saídas apontadas para a superação dos maus resultados da escola pública seria transformar a educação em uma mercadoria onde a livre escolha e concorrência da “mão invisível do mercado” se encarregariam de entregar o que as famílias estariam contratando.

Este modelo criaria uma espécie de “mercado da educação” que geraria uma descentralização das decisões e, como consequência, daria mais poder de decisões aos diretores escolares que poderiam, por exemplo, formar uma equipe de profissionais com perfis profissionais que bem entendessem.

As escolas privadas seriam, então, mais eficientes porque teriam os objetivos bem mais claros (e contratados), dentro do que deveriam alcançar naquele segmento especializado do mercado. De maneira geral, o ideário neoliberal credita o fracasso do ensino público ao “Estado Educador”, enquanto faz uma defesa enfática da necessidade do estabelecimento do mercado educacional.

Nos países mais pobres, no entanto, foram os estados nacionais os responsáveis pela expansão escolar. O fizeram de maneira oportunista e não escorada na realidade. Teóricos neoliberais justificam ser este o fator do fracasso escolar nestes países subdesenvolvidos, sem colocarem em pauta fatores conjunturais e estruturais, como se o sistema educacional fosse uma instituição independente, sem laços com a realidade concreta de tais países.

Um caminho seguido na França guarda similitudes com o que temos observado no sistema educacional no estado de São Paulo nos últimos anos, onde a centralização e burocratização, “aparentemente” é substituída por uma flexibilização que visa o desenvolvimento individualizado.

O “sistema educacional centralizado e burocratizado” tem de ser substituído por um ensino pluralista e diversificado, em que cada aluno tenha a possibilidade de progredir a seu ritmo no caminho que ele próprio tiver escolhido. O “cheque-educação”, versão francesa dos vouchers, pago de acordo com as “aptidões” e as “preferências” dos alunos, assim como a seleção para ingressar na escola e o fim da gratuidade dos livros didáticos, são o meio para isso. Apesar dos eufemismos, não conseguiríamos dizer melhor que se trata de dar mais a quem quer e pode mais. (Laval, 2019, p.122).

Portanto, na lógica apresentada, a escola deveria levar em conta as necessidades de consumo e se adaptar às demandas dos estudantes, das famílias e das empresas. Quanto maiores as dificuldades, mais as escolas precisariam se aproximar de uma estruturação de mercado e para atender ao mesmo.

E é exatamente na reforma da escola e em sua transformação em mercado educacional que mais se evidencia o sucesso do ideário neoliberal. Perde-se o caráter moral e político da escola e passa a ser vista como organização construtora de “capital humano”, de necessária valoração. “Essa representação da educação como relação metodológica se tornou a vulgata das organizações financeiras internacionais e de muitos governos” (2019, p.125), afirma Laval.

Muitas funções da escola pública já estão funcionando em uma lógica gerencial por terem sido privatizadas algumas funções, como limpeza, merenda, creches, transporte escolar.

Todos os elementos aqui descritos formam a base do pensamento que estrutura a visão gerencial geral da escola na perspectiva neoliberal. A partir dos elementos aqui descritos, em cada local, se articulam os elementos para adaptação desta escola às necessidades demandadas pelo mercado. A mesma lógica de funcionamento é reproduzida na estrutura de gestão dentro das unidades escolares que reproduzem e aplicam a lógica neoliberal para melhor desenvolverem habilidades e competências esperadas pelas famílias e pelo mercado.

CAPÍTULO 2

2. REESTRUTURAÇÃO DA FUNÇÃO DE COORDENAÇÃO E AS ADAPTAÇÕES DA LEGISLAÇÃO

2.1 A coordenação na legislação

Neste capítulo iremos analisar as mudanças que a função da coordenação pedagógica teve na legislação e procurar refletir que tipos de impactos essas mudanças tiveram na visão do papel da coordenação na estrutura escolar e suas prováveis consequências. Para isso, realizaremos análise documental, apoiado em autores chaves para interpretação das consequências da mudança na legislação.

Na Lei Complementar nº 114, de 13-11-1974, que institui o Estatuto do Magistério Público coloca o coordenador pedagógico e o professor-coordenador como “funções do quadro do magistério”. Maria José da Silva Fernandes, sobre essa lei, comentou:

Ainda tratando de experiências anteriores, a coordenação pedagógica, sob outras justificativas e objetivos, esteve representada no estatuto do magistério de 1974, que estabeleceu requisitos para o preenchimento do cargo de coordenador pedagógico. O cargo, porém, não foi efetivado na rede, predominando ao longo da década de 1970 a existência da função (da qual se exigia aprovação em prova de seleção, com a primeira delas realizada em 1976), que atuou em escolas denominadas “carentes”. Em 1978, foi aprovada a Lei complementar nº 201, que alterou o estatuto anterior (1970) e possibilitou aos professores em exercício na função de PCP a ocupação dos cargos, permanecendo também, nos termos da lei, a função atividade. (Fernandes, 2023, p.51,52)³³

Cada escola deveria ter 1 coordenador pedagógico e os critérios para exercer a função seriam:

³³ O que é uma aberração legal (não tão incomum no serviço público brasileiro), já que o cargo exige obrigatoriamente concurso público. (Nota da autora)

1. Curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em pedagogia;
2. Preferencialmente, habilitação específica em supervisão escolar;
3. No mínimo 5 (cinco) anos de efetivo exercício docente na carreira do magistério.

Já no caso do professor-coordenador, a designação para a função deveria ser para os professores que tivessem:

1. Curso superior correspondente à licenciatura plena em pelo menos uma das disciplinas integrantes da área em que deva atuar;
2. No mínimo 3 (três) anos de efetivo exercício docente na carreira do magistério.

O coordenador é sempre uma função do professor. Na legislação é muito clara a diferença entre cargo e função, conforme destacado nos Art. 4º e 5º:

Art.4º - Cargo é o conjunto de atribuições e responsabilidades cometidas a funcionário, caracterizando-se por sua criação mediante lei, em número certo, com denominação própria e nível de titulação exigido para o seu provimento. Art.5º - A carreira do magistério, constituída de cargos de provimento efetivo, compõe-se de docentes e de especialistas de educação.

Diferente do orientador educacional, do diretor e do supervisor educacional, o coordenador pedagógico não está relacionado na classe de especialistas³⁴.

Neste sentido, os especialistas da educação estariam em uma condição

³⁴ A pesquisadora argumenta que tal proposição tem raízes no modelo taylorista/fordista, de onde se originam também tendências pedagógicas conservadoras, marcadas pela clara definição de fronteiras entre ações intelectuais e instrumentais. Silva (2010) ainda nos lembra que os especialistas da educação, tornaram-se representantes hierárquicos, característicos do período da ditadura militar, marcando a escola pela divisão do trabalho entre eles e os professores. Segundo Silva (2010), o termo "especialistas da educação" compreende profissionais com a função de "pensar e decidir sobre as atividades a serem desenvolvidas pelos professores" que, muitas vezes, agem como meros executores de uma proposta pedagógica, nem sempre relacionada à sua realidade escolar. Dentre estes profissionais, destacam-se aqueles cuja função têm como característica o papel ideológico de controle e de vigilância em suas atividades na Administração Escola, a saber: o Administrador Escolar, o Supervisor Escolar e os Orientadores Educacionais. A pesquisadora argumenta que tal proposição tem raízes no modelo taylorista/fordista, de onde se originam também tendências pedagógicas conservadoras, marcadas pela clara definição de fronteiras entre ações intelectuais e instrumentais. Silva (2010) ainda nos lembra que os especialistas da educação, tornaram-se representantes hierárquicos, característicos do período da ditadura militar, marcando a escola pela divisão do trabalho entre eles e os professores. (extraído do dicionário de verbetes Gestrado, 2010, s./p., disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/281-1>)

hierárquica superior, estabelecendo uma clara divisão entre seu trabalho e o dos professores. Vemos assim que esta divisão dos trabalhos escolares, aos moldes do taylorismo existentes nas fábricas, desarticulou o trabalho pedagógico. Este especialista, estaria em condição de operar, dentro da estrutura escolar, a ideologia dominante. Mas isto não se deu de maneira pacífica, como afirma Silva:

Os educadores, através de suas associações, promoveram vários eventos na busca de reconquistar a sua identidade. Eles criticavam o lugar dos especialistas no trabalho da escola, levando-se em consideração a fragmentação, a hierarquia, a expropriação do saber do professor e a divisão entre a concepção e a execução. Nesse momento, acreditava-se que esses profissionais pouco contribuíam para a qualificação do professor, cooperando minimamente para a melhoria significativa do ensino. Esse período também foi marcado pela intensificação da organização dos especialistas, em associações de classes, envolvendo milhares de profissionais da área em defesa de seus interesses corporativos. (Silva, 2010, p.3)

A função da coordenação pedagógica está exatamente neta “linha” criada pela divisão do trabalho escolar, pois, se não executa mais diretamente funções de docência, para estar na condição de coordenador, não se exige nenhuma formação específica, como no caso dos especialistas e não está em uma posição hierarquicamente superior. Esta condição cria vácuos de interpretação sobre os limites de atuação da coordenação, o que talvez explique tantas variações em seu trabalho, dependendo da rede ou instância de sua atuação.

O Art. 12º da referida lei cita que haveria um coordenador pedagógico para cada escola e este deveria ser designado entre professores que tivessem curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em pedagogia, preferencialmente com habilitação em supervisão escolar e que deveria ter ummínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício docente na carreira do magistério. Observamos que essa exigência da formação em pedagogia variou diversas vezes aolongo dos anos, se mantendo, no geral, apenas aos especialistas.

Na lei complementar nº 201, de 09 de novembro de 1978, vemos no Artigo 6º que nas classes de especialista de educação mantém-se a função de coordenador pedagógico, no entanto, com alteração com respeito à formação, que agora passa a exigir habilitação específica de grau superior, correspondente à licenciatura plena, mantendo-se à docência mínima de 5 (cinco) anos. Neste caso observamos a

intenção em consolidar a função de coordenador por meio da exigência de formação específica, aos moldes do que já acontecia com as outras funções.

Dentre as funções dos especialistas, cabia ao Administrador Escolar a racionalidade da organização escolar em busca da eficiência, ao Supervisor Escolar coordenar o processo de planejamento, implementação e avaliação curriculares, enquanto o Orientador Educacional era responsável por levar ao planejamento curricular a realidade do aluno; sendo comum entre eles o controle docente. (Silva, 2010, p.1)

Já para o professor-coordenador, se mantém os critérios e descreve, no Art. 10º, a maneira de sua atuação. Destaca-se o fato de que exercer a função de coordenação não o isenta de suas funções de docência.

O professor-Coordenador atuará em todo ensino de 1º e 2º graus e exercerá o posto de trabalho sem prejuízo das atividades docentes, incumbindo-lhe, ainda quando for o caso, as atividades de Orientador de Educação Moral e Cívica ou as atribuições referentes a coordenação das ações de saúde, no âmbito das unidades escolares da rede estadual de ensino

O Art. 17º, trata da transformação em cargo de coordenador pedagógico os cargos dos professores efetivos que, em 31 de agosto daquele ano, estivessem no exercício da função de coordenador pedagógico, mediante processo seletivo, desde que na data da publicação desta lei complementar, tivessem no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício no magistério oficial de 1º e/ou 2º graus do Estado de São Paulo. O enquadramento do cargo seria resultante da transformação aplicada após efetuada a fixação de novas referências iniciais e finais e velocidade evolutiva para a respectiva classe.

Na Lei Complementar nº 201, de 9 de novembro de 1978, em seu Art. 6º, o coordenador pedagógico passa a integrar a classe de especialistas da educação, no entanto, o Art. 11º não coloca mais como exigência a formação plena em pedagogia, sendo critério apenas a licenciatura plena em qualquer área e 5 (cinco) anos de experiência docente. Isto chama a atenção pois, não seria exatamente a formação diferenciada o que qualificava o especialista dentro da estrutura educacional?

Na seção V, o artigo 18, destaca que a designação para o posto de trabalho de professor-coordenador seria feita pelo diretor da escola, em cada ano letivo, dentre os

docentes, após indicação do conselho de escola, ouvindo os professores da área e o coordenador pedagógico, guardando os requisitos para a função. Embora esta situação fosse defendida por muitos como sendo uma característica fundamental para o exercício da gestão democrática, ter o professor coordenador escolhido pela comunidade escolar, também colocou seu trabalho, frente a sua isonomia, em cheque algumas vezes. Note que falamos novamente aqui de um posto de trabalho e não de um cargo, o que destaca a fragilidade desta condição.

Na Lei Complementar nº444, de 27 de dezembro de 1985 (atualizada até a Lei Complementar nº 836, de dezembro de 1997), temos a disposição pela primeira vez de conteúdo sobre a carreira do magistério no período de redemocratização, sob a égide do governo Montoro, eleito em 1982. Sobre essa lei, Fernandes comentou:

Em 1985, a incorporação da antiga reivindicação dos profissionais do magistério pela expansão do trabalho de articulação e organização pedagógica, realizado pelo PCP, ao conjunto de escolas da rede. (Fernandes, 2023, p.54)

Este novo estatuto do magistério substituiu o anterior de 1974. Nele encontramos para o provimento de cargos por concurso público, conforme descrito no Art. 13º, algo que não existia na legislação anterior. No entanto, o Art.2º, citava que o professor coordenador continuaria sendo designado e suas funções seriam:

- I – Assessorar a direção da escola nas articulações pedagógicas desenvolvidas pela unidade, incluindo a de todas as telessalas e as classes vinculadas;
- II – Auxiliar a direção da escola na coordenação dos diferentes projetos, inclusive os de reforço de aprendizagem;
- III – Assessorar a direção da escola na relação escola/comunidade;
- IV – Subsidiar os professores no desenvolvimento de suas atividades docentes;
- V – Potencializar e garantir o trabalho coletivo na escola, organizando e participando das HTPCs (hoje ATPCs);
- VI – Executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no projeto pedagógico da escola.

No estatuto de 1985, não foram especificadas as atribuições que deveriam ser realizadas pelos professores coordenadores, assim como não foi detalhada a diferença entre a coordenação de matérias afins e a coordenação de cursos ou de projetos, possibilidades igualmente tratadas no artigo 21 da referida lei. (Fernandes, 2023, p.55)

A Resolução SE Nº 35, de 7 de abril de 2000, dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docentes para exercer as funções de professor coordenador nas escolas da rede estadual de ensino. Embora esta resolução reitere as atribuições já descritas, agora os professores deveriam ser escolhidos para a função por meio de seleção interna nas delegacias de ensino (diretorias de ensino a partir de 1999)³⁵, tendo apenas a licenciatura plena e exigindo não mais 5(cinco) mas 3(três) anos de experiência docente.

Também, ao tratar da relevância da atuação do Professor Coordenador no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola, esta resolução destaca;

- 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.

Em seu Art. 1º, novamente se altera o critério para que as escolas tenham este profissional na função de professor coordenador sendo um professor coordenador para as escolas que mantenham, no mínimo, 12 classes em dois ou mais turnos e dois para as escolas que mantenham, no mínimo, 12 classes em dois ou mais turnos diurnos e 10 classes no noturno, além das classes de Educação Especial, de Ensino Supletivo, as vinculadas e as das telessalas que funcionam no prédio da escola.

³⁵ A partir de 1º de fevereiro de 1998, a denominação do cargo de Delegado de Ensino mudou para Dirigente Regional de Ensino. Através do Decreto nº 43.948, exarado pelo Exmo. Sr. Governador, em 9 de abril de 1999, ocorreu nova alteração: as Delegacias de Ensino passaram a denominar-se Diretorias de Ensino

Fazemos aqui novamente um destaque na forma de escolha deste professor que assumiria a função de coordenação pedagógica, citando o Art.4º da referida Resolução da Secretaria de Educação de São Paulo: O Dirigente Regional de Ensino deverá constituir comissão, integrada por Supervisores de Ensino e ATPs³⁶ da Oficina Pedagógica, que se responsabilizará pela organização do processo de seleção e escolha de docentes para o exercício das funções de Professor Coordenador. A partir do momento que a comissão estivesse constituída, o processo que se seguiria seria o descrito no Art. 5º - O processo de seleção e escolha para as funções de Professor Coordenador compreende as seguintes etapas:

I - Realização de prova em âmbito de Diretoria de Ensino;

II - Credenciamento, em nível de Diretoria de Ensino, para apresentação de proposta de trabalho junto a unidades escolares da própria Diretoria ou de outras;

III - elaboração e apresentação de proposta de trabalho junto à unidade escolar;

IV - Indicação pelo Conselho de Escola da unidade pretendida.

Outro critério que variou muito durante o tempo é o relacionado a recondução do professor coordenador. Neste caso específico, o Art. 7º, § 1º diz: A designação de que trata este artigo será feita até o início do ano letivo subsequente, podendo ser prorrogada mediante *avaliação do Conselho de Escola*³⁷. Ainda neste artigo, as § 2º e 3º, comenta que a carga horária para função seria de 40 horas semanais no período diurno distribuídas nos dias da semana e nos turnos, mas, quando o trabalho da coordenação for de atuação no período noturno, a carga seria de 24 horas semanais, e o restante da carga horária o professor coordenador poderá exercer a docência até atingir a carga horária máxima prevista.³⁸

³⁶ O Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) é um profissional que trabalha nas diretorias regionais de ensino, finalidade tem a função de criar os meios para implementação de propostas pedagógicas da secretaria de estado da educação (SEE), através de orientações técnicas e oficinas.

³⁷ Observamos aqui que o conselho de escola participa do processo de seleção do professor que ocuparia a função de coordenação pedagógica, podendo avaliar a apresentação de proposta de trabalho junto à unidade escolar, e depois ficariam com a responsabilidade de acompanhamento do trabalho e avaliação do desempenho, segundo o que foi proposto.

³⁸ Levando-se em consideração a situação funcional atual, um PC pode ter seu cargo de professor atrelado

Esta condição deixaria de existir no futuro pois, a compreensão sobre isto seria que o professor não poderia ser coordenador pedagógico dele mesmo. Portanto, para que este coordenador pudesse exercer a docência, deveria fazê-lo em outra unidade e por meio de um segundo cargo, visto serem 40 horas semanais, a carga horária para o exercício da função de coordenação.

Na resolução SE nº66, de 03 de outubro de 2006, observamos alterações na estrutura de trabalho do professor coordenador. Essa resolução amplia as tarefas do professor coordenador, transformando a função em elo fundamental entre a equipe de direção e o corpo docente. Incorpora também, tarefas de avaliação no rol de atividades a serem exercidas pelo professor coordenador.

Pela primeira vez na legislação, aparece a escola de tempo integral, em seu parágrafo 2º, do Art.1º. A complexidade da gestão da escola de tempo integral fortalece, para os gestores da educação no estado, a necessidade da figura do professor-coordenador.

No ano seguinte, na Resolução SE nº88, de 19 de dezembro de 2007, já em sua introdução, reconhece que o professor coordenador “constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os professores coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política”.

O Art.1º faz agora a seguinte separação e distinção entre coordenadores ao citar: A coordenação pedagógica, nas unidades escolares e oficinas pedagógicas, a partir de 2008, será exercida por Professores Coordenadores, na seguinte conformidade:

- 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.

à jornada básica, inicial ou reduzida. Essa jornada como professor lhe confere as garantias do cargo de origem; porém, ao ser designado como PC, passa a cumprir a carga horária semanal obrigatória da função: 40 horas. (Fernandes, 2023, p.73)

No Art. 2º, encontramos uma referência ligada a necessidade de estudo e pesquisa na função de coordenação ao lembrar que este profissional deverá:

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;

Este aspecto da autoformação daqueles que atuam na função de coordenação é um dos mais negligenciados. O próprio acúmulo de demandas, com algumas que nem mesmo pertencem ao rol de atribuição da coordenação, e a quantidade de tarefas e rotina escolar acabam relegando ao esquecimento a necessidade do estudo, pesquisa e autoformação. A questão aqui não é a concepção de trabalho da coordenação e sim a de desvio de função, ocupando-se com demandas que geralmente seriam de responsabilidades de vices diretores ou de professores mediadores.

Também neste artigo, altera-se novamente a carga horária de trabalho e a relação de aulas que este coordenador deverá ter: Art.4º. São requisitos de habilitação para o docente exercer as atribuições de Professor Coordenador:

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.

No Art. 5º, § 2º Na realização da entrevista serão analisados entre outras coisas:

1. o projeto apresentado;

2. o perfil profissional do candidato;

3. a capacidade de inovar e promover mudanças, com vistas à otimização dos planos de trabalho no ensino e no processo de aprendizagem. Esta “capacidade de inovar e promover mudanças”, são características marcadas da formação flexível que ficará cada vez mais claro.

Na Resolução SE nº53, de 24-6-2010, em seu Art.4º, traz novos elementos que seriam considerados para a atribuição do coordenador pedagógico, ampliando as possibilidades além de sua própria unidade escolar, para além da cidade da mesma diretoria de ensino ou mesmo para unidades de outras diretorias de ensino conforme descrito na legislação:

“III – ser efetivo ou ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º, do artigo 2º, da Lei Complementar 1.010, de 1º.6.2007, na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador;

§ 1º - A experiência docente, de que trata o inciso II deste artigo, deverá incluir, preferencialmente, docência nas séries/anos do segmento/nível de ensino da Educação Básica referente ao posto de trabalho pretendido.

§ 2º - Na inexistência de candidato que atenda a qualquer um dos requisitos previstos no inciso III deste artigo, poderá ser designado, para o posto de trabalho de Professor Coordenador, docente efetivo ou docente ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º, do artigo 2º, da Lei Complementar 1.010/2007, de outra unidade escolar da mesma Diretoria de Ensino.

§ 3º - Poderá ser designado Professor Coordenador o docente efetivo que se encontre na condição de adido ou o docente ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º [...], mesmo que se encontrem aulas atribuídas, cumprindo apenas horas de permanência na unidade escolar, desde que tenha sido aprovado no processo seletivo simplificado, previsto pela Lei Complementar 1.093, de 16.7.2009.

§ 4º - O docente efetivo ou docente ocupante de função atividade abrangido pelo

§ 2º do artigo 2º da Lei Complementar 1.010, de 1º.6.2007, que pretende ser Professor Coordenador da Oficina Pedagógica deverá estar classificado ou ter sede de controle de frequência em unidade escolar da mesma Diretoria de Ensino em que irá atuar.

§ 5º - Na inexistência de docente que atenda ao requisito previsto no parágrafo anterior, poderá ser designado, para o posto de trabalho de Professor Coordenador da Oficina Pedagógica, docente efetivo ou docente ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º do artigo 2º da L.C. 1.010/2007 que seja classificado, ou tenha sede de controle de frequência em unidade escolar de qualquer das Diretorias de Ensino pertencentes a mesma Coordenadoria de Ensino.

A Resolução SE nº22, de 14-2-2012, trata das atribuições de Professor Coordenador nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral. Nesta etapa de ensino, as escolas estaduais de ensino médio de período integral exigem coordenação pedagógica específica, caracterizada pela atuação dos Professores Coordenadores nas diferentes áreas do conhecimento, sob uma coordenação geral.

Na Resolução SE nº59, de 4-6-2012, trata o Art. 1º, o Professor Coordenador da área de Tecnologia Educacional do Núcleo Pedagógico. Este Professor Coordenador de Tecnologia Educacional, para utilização de recursos tecnológicos em ações pedagógicas, deve se articular com o Núcleo de Informações Educacionais e Tecnologia de sua Diretoria de Ensino. Esta ação indicaria uma tendência que só se tornaria cada vez mais influente, não só no trabalho dos coordenadores, mas em toda estrutura educacional e de ensino, o uso de tecnologia.

A Resolução SE nº68, de 19-6-2012, no Art. 2º, se refere ao Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP), devidamente autorizado pelo Dirigente Regional de Ensino, poderá se deslocar temporariamente da respectiva sede até as unidades escolares, para realizar orientações técnicas, a fim de implementar e acompanhar o desenvolvimento de propostas pedagógicas. Estes coordenadores, na realização de orientações técnicas descentralizadas nas unidades escolares, deveriam respeitar o máximo de 15 (quinze) saídas mensais por PCNP, autorizados pelo Dirigente Regional de Ensino, de acordo com critérios estabelecidos. Estes PCNPs acompanhariam e dariam suporte ao trabalho das coordenações nas unidades de ensino.³⁹

Resolução SE Nº35, de 3-6-2013, no Art. 7º, estabelece novas formações para a atribuição, sendo portador de diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou de curso Normal Superior, ou, ainda, de certificado de conclusão de curso de pós-graduação em Educação, devidamente autorizado pelo órgão competente, e participar do processo seletivo/classificatório a ser organizado, executado e avaliado por comissão a ser designada pelo Dirigente Regional de Ensino;”.

A Resolução SE nº75, de 30-12-2014, em seu Art. 3º, reconfigura o módulo para as atribuições de coordenador:

Artigo 3º - O módulo de Professores Coordenadores da unidade escolar fica definido como se segue: (ALTERADO pela Resolução SE nº12, de 29-1-2016):

I - 1 (um) Professor Coordenador para o segmento referente às classes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, desde que apresente o mínimo de 6 (seis) classes em funcionamento;

II - 1 (um) Professor Coordenador para o segmento referente às classes

³⁹ Este coordenador de núcleo pedagógico não será tratado aqui nesta pesquisa.

do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, desde que apresente o mínimo de 8 (oito) classes em funcionamento;

III - 1 (um) Professor Coordenador para o segmento referente ao ensino médio, desde que apresente o mínimo de 8 (oito) classes em funcionamento; § 1º - No cálculo do módulo, a escola que oferecer os três segmentos de ensino, a que se referem os incisos deste artigo, atendendo aos respectivos mínimos, somente fará jus a 3 (três) Professores Coordenadores se possuir, em sua totalidade, o mínimo de 30 (trinta) classes em funcionamento, caso contrário, o segmento referente às classes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e o ensino médio farão jus a um único Professor Coordenador.

No, § 1º, o módulo, a que se refere o caput deste artigo, observada a amplitude máxima em cada Diretoria de Ensino, deverá ser distribuído na seguinte conformidade:

1 - 1 (um) Professor Coordenador para a Educação Especial;

2 - Até 2 (dois) Professores Coordenadores para Programas e Projetos da Pasta;

3 - Até 2 (dois) Professores Coordenadores para a Área de Tecnologia Educacional;

4 - De 2 (dois) a 5 (cinco) Professores Coordenadores para o segmento do 1º ao 5º ano do ensino fundamental;

5 - De 11(onze) a 17(dezessete) Professores Coordenadores para as disciplinas do segmento do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e para as disciplinas do ensino médio. Destaca-se no § 2º, que as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, no ensino fundamental e no ensino médio, poderão contar com mais de 1(um) Professor Coordenador, sendo que, no segmento do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, o acréscimo em língua portuguesa destina-se à Alfabetização.

A Resolução Seduc nº3, de 11-1-2021, destaca o peso que a secretaria de educação jogaria na questão pedagógica ao afirmar que, o:

Secretário da Educação, Considerando, o compromisso desta Pasta, estabelecido no Plano Estratégico 2019-2022, de oferecer uma educação de excelência com equidade para os estudantes da rede estadual de educação de São Paulo, visando promover efetiva igualdade de oportunidades; pesquisas que indicam que a atuação dos gestores escolares como lideranças é um dos fatores intraescolares mais essenciais para a melhoria da aprendizagem dos estudantes; a responsabilidade da Seduc-SP em oferecer suporte metodológico e estratégico às equipes gestoras das escolas para aprimorar e fortalecer a gestão pedagógica, conforme o Decreto nº64.187, de 17-04-2019. O fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do

ensino; a condução de alternativas de solução de situações-problema e nas decisões de intervenção imediata na aprendizagem, com atendimento das necessidades dos alunos, orientando e promovendo a aplicação de diferentes mecanismos de apoio escolar. Neste sentido, a própria secretaria estadual de educação reconhece o papel da coordenação pedagógica para que seja possível atender os objetivos esperados.

Na resolução Seduc N°53, de 29-6-2022, o professor coordenador pedagógico irá responder pelo trabalho pedagógico dos anos iniciais em unidade escolar, deverá, preferencialmente, ser docente com formação em pedagogia.

No Artigo 5º, a designação para Coordenador de Gestão Pedagógica será para docente que atenda, além do disposto no artigo 2º desta resolução, aos critérios estabelecidos pela Diretoria de Ensino, pelo Núcleo Pedagógico e pela Equipe de Supervisão, a saber:

I – a análise do currículo acadêmico e da experiência profissional do candidato, em especial com vistas à atuação do Coordenador de Gestão Pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, devendo, neste caso, ser priorizada a experiência em alfabetização;

II – a compatibilização do perfil e da qualificação profissional do candidato com a natureza das atribuições relativas ao posto de trabalho a ser ocupado;

III – a experiência anterior em assessoramento pedagógico ou de docente na perspectiva da educação inclusiva e na construção de um espaço coletivo de discussão da função social da escola;

IV – a valorização dos certificados de participação em cursos promovidos por esta Secretaria da Educação, em especial aqueles que se referem diretamente à área de atuação do Professor Coordenador;

V – a análise de Plano de Gestão Pedagógica, conforme diretrizes da Diretoria de Ensino, a ser entregue pelo candidato à vaga.

No Art. 13º, ficar a partir da publicação desta resolução, a função de Professor Coordenador passará a ser denominada de Coordenador de Gestão Pedagógica.

Na resolução SEDUC n°61, de 13-7-2022, em seu artigo 2º, o parágrafo único designa que caberá à diretoria de ensino definir o conjunto de escolas a ser acompanhado pelo Coordenador de Gestão Pedagógica responsável pelo acompanhamento do agrupamento de unidades escolares, conforme módulo definido para cada regional nos termos do Anexo I desta Resolução, e alocação desse servidor em uma unidade escolar, de acordo com orientações emitidas pela Coordenadoria Pedagógica (Coped), considerando os seguintes critérios:

I - Localização geográfica das escolas;

II - Indicadores de desempenho das escolas;

III - indicadores de vulnerabilidade.

A evolução da legislação reflete o avanço da visão gerencialista na educação. As atribuições dos coordenadores pedagógicos e professores-coordenadores, na atualização das distintas legislações, demonstram que esses profissionais se constituem no elo entre a sala de aula e a gestão, gestão entendida como gestão no ambiente escolar e na própria secretaria de educação.

A legislação, nos diversos documentos legais e administrativos ao longo do tempo, foi aumentando a importância do papel do coordenador pedagógico e do professor-coordenador. Seu papel se estendeu para além do papel pedagógico. Esses profissionais são, como consequência, chamados a atuar em situações diversificadas, como mediação de conflitos e relações entre a gestão escolar e a comunidade.

2.2 A coordenação pedagógica e seu funcionamento

Não há dúvidas sobre a importância da coordenação pedagógica para o funcionamento escolar, pois, articula todos os atores, recursos, otimiza tempo e auxilia na compreensão de dados, metas, soluções de problemas. Sua atuação juntamente com a direção escolar na implementação do projeto político-pedagógico (PPP) é fundamental.

No Brasil, observamos que a estrutura escolar muda de acordo com sua forma de contratação, modalidades de ensino, diferenças regionais ou pela maneira com que as equipes são formadas. Da mesma maneira, a coordenação pedagógica tem diferentes nomenclaturas ou mesmo atribuições, estando bem mais estabelecidas em alguns lugares do que em outros. Enquanto em alguns lugares é apenas uma função, como na educação estadual de São Paulo, em outros lugares é um cargo, sendo preenchido por meio de concurso. Na rede estadual de São Paulo, a função de coordenação tem restrições quanto a quem poderia exercer, conforme descrito a seguir, por Maria José da Silva Fernandes:

A classe docente está organizada em distintas categorias funcionais, embora exerçam a mesma profissão e se submetam às mesmas exigências do trabalho nas escolas estaduais. Assim, entre os OFA (Ocupante de Função Atividade), há professores que, pela característica funcional, são denominados estáveis (categoria F) e outros são

temporários (categoria O, S e V). Desde a publicação da primeira resolução, em 1996, os professores OFA podem participar dos processos seletivos para designação de professores coordenadores. Entretanto, esse direito se reserva apenas aos professores estáveis (F). (Fernandes, 2023, p.75)

Toda esta diversidade no trabalho da coordenação pode dificultar o desenvolvimento de uma identidade profissional e não dar a devida importância ao seu trabalho e seu papel no desenvolvimento do processo educativo, tanto aos professores quanto aos estudantes.

Por ter uma visão geral da situação pedagógica da escola em que atua, tem mais condições de servir como articulador, do já mencionado, projeto político-pedagógico. A devida noção de todas suas funções pode evitar que a coordenação seja simplesmente absorvida pela rotina escolar e acabe apenas exercendo um papel de "bombeiro" escolar, apagando incêndios e resolvendo todo o tipo de emergências.

Algo a ser levado em conta é a quantidade diferente de atores ou frentes diferentes com que a coordenação estabelece relação em sua prática profissional e pedagógica. A coordenação pedagógica trata diretamente com a direção escolar, com estudantes, com professores(as), familiares/responsáveis e com a secretaria de educação por meio das diretorias de ensino. Também, são várias tarefas a serem desenvolvidas com cada um destes atores, o que demonstra a complexidade da função.

Uma destas funções tem relação com a gestão do currículo proposto. É a coordenação que faz o levantamento que possibilita a gestão do tempo, espaço e recursos disponíveis na escola para a implementação do currículo. Avalia a maneira de aplicação do currículo, sempre com base nas necessidades de aprendizagens dos estudantes. Como a formação continuada dos professores é uma responsabilidade da coordenação pedagógica, é tarefa qualificar as propostas didáticas para melhor aplicação do currículo por parte dos professores(as).

Uma parte mais complicada relacionada ao currículo geralmente está em envolver os familiares/responsáveis, não só na elaboração, como também na implementação do currículo através da construção do projeto político-pedagógico. Embora este projeto político-pedagógico seja implementado a partir de um currículo oficial da rede, deve ter elementos que destaquem eventuais especificidades daquela unidade escolar.

Sobre a formação de professores, é tarefa da coordenação desenvolver um plano de formação continuada que atenda às demandas locais observadas. Esta formação precisa estar alinhada com o quadro de aprendizagens dos estudantes, de modo que as eventuais demandas de ambos sejam atendidas. Para a coordenação, conhecer os docentes, suas formações e necessidades formativas é imprescindível.

O acompanhamento das aulas não pode ser uma atividade proforma, apenas para cumprir com uma de suas atribuições. Precisa contribuir de fato com o desenvolvimento profissional, cultural e formativo dos docentes. Neste sentido, a coordenação deverá ser atenta e muito proativa para lidar com a enorme quantidade de informações que chegam prontas da Seduc- SP para a formação e as necessidades específicas da unidade escolar.

Há nomenclaturas e siglas para designar esses encontros coletivos de formação. Na rede estadual de São Paulo, a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) foi substituída pela Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), também as Aulas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha (ATPL). Estas horas de formação continuadas estão diretamente relacionadas com a quantidade de aulas que cada professor tem (Resolução SE 72, de 16-12-2019), conforme relacionados no quadro a seguir:

CARGA HORÁRIA SEMANAL (HORAS)	AULAS DE 45 MINUTOS COM ALUNOS	TRABALHO PEDA- GÓGICO	
		ATPC	ATPL
Jornada Integral - 40	32	7	14
39	31	7	14
38	30	7	13
37	29	7	13
35	28	6	12
34	27	6	12
33	26	5	12
32	25	5	12
Jornada Básica - 30	24	5	11
29	23	5	10
28	22	5	10
27	21	5	10
25	20	5	8
Jornada Inicial - 24	19	4	9
23	18	3	9
22	17	3	9
20	16	3	7
19	15	3	7
18	14	3	7
17	13	3	6
15	12	3	5
14	11	3	4
13	10	3	4
Jornada Reduzida - 12	9	3	4
10	8	2	3
9	7	2	3
8	6	2	2
7	5	2	2
5	4	1	1
4	3	1	1
3	2	1	1
2	1	1	0

Quadro 1 – Carga horária semanal X Trabalho Pedagógico.⁴⁰

⁴⁰ **Fonte:** Seduc-SP - Resolução SEDUC N° 55, de 29-06-2022

Por conta do uso de tecnologias, como a Secretaria Escolar Digital (SED), o que se passa no dia a dia escolar está sempre ao “toque dos dedos” dos responsáveis. Portanto, será importante que a coordenação procure deixar a disposição todo percurso formativo proposto pela escola. Desta maneira será mais fácil que pais e responsáveis acompanhem todos os caminhos de aprendizagem dos estudantes.

Quanto mais próximo o trabalho da coordenação como os pais e responsáveis, mais produtivo e com menos problemas tende a ser a vida dos estudantes. Por isso, é responsabilidade da coordenação elaborar um tipo de comunicação com responsáveis que os deixem a par do trabalho pedagógico desenvolvido. Embora os canais digitais se mostrem muito eficientes, promover encontros que possibilitem o diálogo e construções coletivas são muito proveitosos.

O acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes talvez seja a função mais identificada com o trabalho da coordenação. E não só o acompanhamento geral, mas também nos casos individuais de estudantes que necessitam de atenção especial em seu processo de aprendizagem. Após análise de dados obtidos a partir do planejamento pedagógico proposto, um “feedback” aos estudantes e seus responsáveis é esperado. Com toda equipe gestora e conjunto dos professores, é importante função da coordenação conduzir a reflexão sobre todos os indicadores referentes ao processo de aprendizagem de cada turma e de seus respectivos estudantes.

Um outro aspecto, geralmente renegado a um segundo plano, mas previsto aos coordenadores, é a reserva de um tempo para estudo pessoal e autoformação. Este tempo deve ser previsto dentro da grade de trabalho e as informações adquiridas serem socializadas com a direção. O planejamento de ações formativas com os professores deverá ser pautado a partir das produções ou dificuldades dos estudantes.

Este tempo de estudo também contribuirá na identificação das necessidades de aprimoramento da equipe em atingir objetivos propostos no projeto político-pedagógico. As informações recebidas no contato com familiares também poderão indicar a direção a ser estudada para subsidiar o trabalho pedagógico e o processo de ensino e aprendizagem. Além do tempo individual para o estudo, os coordenadores precisam estar em dia com os processos formativos oferecidos pela rede, e de atualizações acadêmicas sobre o debate pedagógico e didático. Sobre isso, reflete Geglio:

Um papel de formador em serviço, num contexto em que deve articular a imediaticidade dos problemas emergentes da sala de aula com as informações adquiridas em encontros, congressos, seminários e cursos, com as trocas de experiências e com outros assuntos de interesse geral. Indicação de leituras, apontamentos de um curso, desenvolvimento de um trabalho, sistematização de um estudo, proposituras de uma discussão e organização de um debate são procedimentos relevantes para esses momentos de formação. (Geglio, 2013, p.118)

Conforme o professor coordenador auxilia os professores em seu trabalho por meio da formação continuada deles, abre-se a possibilidade de reflexão sobre sua própria atuação no processo formativo e de aprendizagem. Desta maneira, a própria autoformação do coordenador também acontece.

De fato, a coordenação pedagógica tem uma grande responsabilidade na articulação entre a direção escolar, os estudantes, professores, responsáveis e a secretaria de educação, além de ocasionalmente, fazer a ponte com outros atores e entidades ligadas direta ou indiretamente à comunidade escolar⁴¹.

O trabalho da coordenação se dá na relação com todos estes atores e na maneira com que a coordenação articula estas relações. Quanto maiores forem as redes de relações estabelecidas pela coordenação com todos os membros da comunidade escolar, maior será a possibilidade de sucesso da efetivação do projeto educativo proposto. Como esta se coloca como uma função extremamente complexa, o devido tempo a cada aspecto de atuação será essencial para se atingir os objetivos.

Já comentamos sobre a possibilidade, sempre presente, de a coordenadora ser absorvida pela rotina, atendendo as inúmeras demandas emergenciais. Para que não se perca o foco, há a necessidade de estabelecer aquilo que se deve priorizar no trabalho, a partir das reais atribuições da coordenação pedagógica.

Ter clareza sobre o que, dentre as atribuições, deverão ser priorizadas em sua rotina auxiliam no foco a se ter, sobre o processo de aprendizado, pois, fornecer os

⁴¹ Quando usamos o termo “comunidade escolar”, não nos referimos apenas às pessoas que vivem na comunidade local, como os familiares/responsáveis. Estamos considerando todos: os estudantes, seus familiares responsáveis, pessoas da comunidade e os docentes, assim como os demais profissionais que atuam na instituição. [...] precisamos mudar a forma como concebemos a relação entre escola, família e comunidade. Na concepção que assumimos, a escola não é uma instituição separada da comunidade: ela não só é parte, como tem a função de servir a comunidade, e não o contrário. (Diaz/Peres, 2023, p.53)

conhecimentos construídos historicamente pela humanidade exige empenho na aplicação dos processos de ensino.

Neste sentido, a escola se torna produto e produtora da sociedade em que está inserida e a importância de uma coordenação que articule uma formação que atribua sentido ao processo de aprendizagem é fundamental para esta escola. A mediação feita pela coordenação deveria produzir, através do acompanhamento dos processos formativos e de aprendizagem dos estudantes e da formação continuada dos professores um enriquecimento cultural que prepare os estudantes, não só para interpretar o mundo, mas para transformarem a realidade.

Quanto mais coesa for a escola na construção e implementação do trabalho de ensino e aprendizagem maior será a possibilidade de alcançar os objetivos, e para que isto ocorra, o papel de articulação da coordenação é fundamental.

Pela natureza da função, a regularidade em que se aplica a rotina da coordenação exige observação constante, realinhando os pontos mais frágeis. Assim como os professores em sala de aula, os coordenadores precisam elaborar planos de trabalho cujas ações e encaminhamentos estejam descritos. Esta clareza com respeito a função da coordenação refletirá no seu trabalho.

Embora sempre pensemos no trabalho da coordenação focada no ensino e aprendizagem dos estudantes, um aspecto importante relacionado a coordenação é o ligado à formação continuada dos docentes⁴². Todo contexto escolar precisa fornecer um espaço de aprendizagem e esta condição deverá estar materializada no projeto político-pedagógico.

É papel da coordenação pedagógica garantir que a diversidade da representação do conjunto da comunidade escolar esteja apresentada em todas as dimensões do processo formativo e de aprendizagem, dando espaço para que as questões relacionadas a gênero, sexualidade, inclusão, raça e etnia, inclusão e o combate a todos os tipos de violência sejam ali tratados, pois deverá ser na escola onde estas questões poderão ser

⁴²Considero essa modalidade de formação como sendo aquela que ocorre no próprio local de trabalho desse profissional, ou seja, na escola [...] refiro-me a ela como um meio contínuo e consequente para formação continuada de professores. Um contexto natural e legítimo para o desenvolvimento dessa prática. Uma ação que acontece com o coletivo, e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do coordenador pedagógico. (Geglio, 2013, p.113)

tratadas de maneira adequada e com o devido conteúdo e tratamento que merecem. Em última instância, exercer um trabalho onde estas questões possam ser resinificadas para que possamos construir uma educação para equidade. Sobre a formação continuada, Vera Maria Nigro de Souza Placco apontou:

Não podemos perder de vista que lidar com o planejamento, com o desenvolvimento profissional e a formação do educador, com as relações sociais e interpessoais existentes na escola é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação, com resultado de sua intencionalidade. (Placco, 2010, p.59)

Se a formação continuada é responsabilidade da coordenação, obviamente se espera que a coordenadora/o coordenador estude e esteja preparado e a altura deste processo de formação continuada. Embora esta formação possa, ocasionalmente, ser realizada por meio de ações externas à unidade escolar ou por formadores convidados a tratar de temáticas específicas, relações de formação desenvolvidas internamente podem ser mais bem contextualizadas e abrem mais possibilidades para que o conjunto de professores discutam suas práticas e acompanhem os resultados das intervenções propostas, sendo sempre feitas com o acompanhamento do coordenador pedagógico. Marina Graziela Feldmann comentou sobre o sentido contextual dessa formação:

O princípio norteador que nos ancora nessa busca de conhecimento consiste em compreender o fenômeno educativo sempre como uma tarefa inconclusa e perspectival. É sempre uma forma fractal de interrogar o mundo, perspectiva essa perpassada pelos nossos valores, concepções, ideologias. Entender esse fenômeno é torná-lo em sua concretude, em sua manifestação histórica, política e social. É sempre um processo relacional e contextual. Envolve relações entre as pessoas, projetos e processos que se produzem mutuamente, contraditoriamente embasados em uma visão de homem, mundo e sociedade. As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana. (Feldmann, 2009, p.72)

Desta maneira, a formação continuada precisa ser um aspecto essencial dentre as funções da coordenação pedagógica, realizada prioritariamente na escola e planejada com base nos levantamentos de dados e estudos da realidade local, do monitoramento

dos processos de ensino e aprendizagem e das análises dos resultados das avaliações externas e internas. Marina, em um trecho seguinte, complementou:

O tema da formação de professores foi secundarizado como pauta de discussões nas décadas anteriores da história da educação brasileira. Entre outros motivos, situa-se a presença de um modelo positivista de ciência e de uma abordagem psicologista da educação, que se configuram nas explicações dos fenômenos e problemas educacionais centrados em temas como repetência, fracasso e sucesso escolar, em que prevalece o enfoque da avaliação por resultados, tendo como foco mais os produtos alcançados do que os processos formativos em educação. (Feldmann, 2009, p.73)

A posição do coordenador pedagógico como agente responsável pela formação continuada do professor em serviço lhe é dada devido a função que ocupa, sendo o articulador do processo de ensino e aprendizagem da escola.

Mesmo reconhecendo a importância do papel da formação continuada dos docentes dentro do processo educativo, isto não a torna algo fácil de ser realizado.

Vivemos em tempos de muitas mudanças nas políticas públicas de educação, nas práticas curriculares e nas práticas pedagógicas. Sendo assim, a formação de professores pode ter como desafio lidar com instabilidades no conhecimento, onde anteriores valores absolutos perderam espaço na interpretação de diversos fenômenos.

Uma característica que precisamos lembrar, que incide diretamente na prática pedagógica contemporânea, é um processo de aceleração de mudanças no aprendizado provocado pelos avanços tecnológicos e que mobiliza diretamente toda estrutura escolar e educacional. Também nisto, a coordenação pedagógica tem um papel de suporte e mesmo formativo.

Portanto, o processo de formação continuada de professores, exercido pela coordenação pedagógica, caminha lado a lado com a ideia de uma escola em construção permanente através de inúmeras ações coletivas. Nesta relação complexa de trabalho no espaço escolar, a coordenação pode exercer um papel de facilitador e de ponte entre os vários atores.

A formação continuada abre a possibilidade de os professores refletirem sobre suas ações neste momento histórico, levando em conta suas intenções, crenças e valores

e as condições concretas em que estas práticas se realizam. De maneira coletiva, o processo de formação pode contribuir para com que os professores lidem com questões contemporâneas de natureza ética, afetiva, ideológica, política, social, cultural, criando a possibilidade de uma escola inclusiva e emancipatória, qualificada para produção, não só de conhecimento, mas na formação de um novo homem para uma nova sociedade.

O coordenador não pode ser visto como um mero aplicador de leis e regras orientadas pelos órgãos superiores de ensino, como a secretaria estadual de educação. Antes, deverá ser um mediador na solução de problemas e uma ponte entre os vários elementos da escola que passam por sua responsabilidade.

Aliás, para que o coordenador pedagógico tenha condição de elaborar um plano de trabalho mais adequado possível à realidade da escola em que atua, será necessário conhecer muito bem os professores com quem trabalha, podendo ter um diagnóstico mais preciso para atender as necessidades formativas do grupo.

Em outras palavras, tanto a proposta de formação do grupo quanto as pautas dessas reuniões formativas deverão ter relação direta com o planejamento das aulas e das atividades a serem realizadas com os estudantes. Novamente destacamos a necessidade de todos os professores conhecerem tanto o projeto político pedagógico da escola, quanto a proposta pedagógica da rede. Quanto mais próximo estiver o que for planejado como ação pela coordenação e pelos professores e professoras daquilo que é desenvolvido em sala, melhores serão os resultados alcançados.

Na rede estadual de São Paulo, apenas nas escolas do programa de ensino integral (PEI), vemos a existência de professores coordenadores por área de conhecimento e a coordenação pedagógica, que cuida desta estrutura geral que temos aqui discutido. Nas escolas regulares, sob acompanhamento da coordenação pedagógica, os professores, em um trabalho de parceria, podem ajudar na formação de outros professores.

Isto pode se dar tanto de maneira colaborativa na construção dos planos de trabalho, no desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas, ou mesmo no estudo de determinados temas relacionados à prática pedagógica, avaliação, metodologias ativas, uso das plataformas e da tecnologia e assim por diante.

O resgate da prática de produção de registros pelos professores ou mesmo a organização de portfólios do trabalho realizado se mostram muito valiosos na organização e na divulgação, do que na rede estadual paulista se convencionou ser chamado de “boas práticas”.

Mais do que simplesmente boas práticas, temos como provável consequência positiva de um processo formativo estruturado, por exemplo, o estímulo à formação externa e de produção de conhecimento, dando aos docentes a possibilidades de serem, além de professores e professoras, também pesquisadoras. Temos aí a possibilidade de pautarmos a dicotomia academicista da educação, em que pouquíssimos professores e professoras da Educação Básica transitavam pela universidade apresentando trabalhos, já que eles eram os pesquisados, mas não considerados como pesquisadores. A rotina criada pela prática do estudo e escrita pode alargar esta possibilidade de produção intelectual.

Neste ponto, vemos a possibilidade do aprofundamento das reflexões sobre a própria escola e seus processos formativos, interpretando com mais clareza os processos e qualificando a intervenção no sistema como um todo, cada vez que isto for necessário ou desejável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho da coordenação pedagógica na educação estadual de São Paulo, como várias outras representações profissionais, foi influenciado a partir das transformações no mundo do trabalho e do avanço neoliberal, em especial, no último quartil do século XX e início do século XXI. Neste sentido, a compreensão das influências econômicas e políticas sobre a classe trabalhadora refletiram na oferta de educação pública e suas transformações, estando diretamente relacionadas às transformações das relações de trabalho no neoliberalismo. Daí o papel central na busca da compreensão do papel de uma concepção gerencialista no desenvolvimento do trabalho da coordenação pedagógica e seus reflexos na estrutura educacional, visto terem tido as questões educacionais brasileiras o seu desenvolvimento histórico associado ao desenvolvimento do modo de produção e da distribuição das riquezas em nosso país.

Por conta dos problemas estruturais ligados ao desenvolvimento de um capitalismo tardio e dependente, que não era uma exclusividade do Brasil entre os países latino-americanos, a implementação do projeto neoliberal desde o começo mostrou que uma integração econômica mundial da região não seria conseguida com soluções simples.

Entre alguns dos elementos do neoliberalismo para a educação pública orientados aos países latino-americanos encontramos: manutenção de um estado mínimo, predomínio do individualismo, o bem-estar individual, predomínio da liberdade e da competitividade, naturalização das desigualdades e a prioridade de ações setoriais para grupos focalizados.

Como o projeto de país proposto, na década de 1990, contou com a unificação de frações das elites dominantes com parte do capital financeiro externo para garantir seus interesses de acumulação, foi preciso garantir que a relação dos governos com as organizações não governamentais funcionasse para que o modelo desta nova ordem fosse firmado.

O gerencialismo e a Nova Gestão Pública estabeleceram na educação uma nova lógica. E neste sentido, devido ao seu papel e posição estratégica dentro da estrutura

escolar, a coordenação pedagógica foi se tornando com o passar do tempo, cada vez mais importante na implementação e manutenção pautada nesta lógica gerencialista. E continuamos observando ajustes que servem apenas a esta lógica do olhar gerencial. Em Lei complementar Nº 1374, de 30 de março de 2022, que instituiu o plano de carreira e remuneração para professores do ensino fundamental e médio, designa agora para função de especialista em educação e gestão educacional, integrantes do quadro do magistério em exercício na função, que passa a ser designada Coordenador de Gestão Pedagógica (CGP). Entre as justificativas encontramos: - o fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do ensino. Novamente, observa-se a utilização da ideia de qualidade tratada de maneira genérica. Para além do mínimo de 3 anos de experiência docente na rede estadual de ensino, destaca-se a preferência para a ocupação da função, o diploma de licenciatura plena em pedagogia. Em um período de utilização de inúmeras plataformas, cujas atividades e tarefas chegam prontas e as avaliações externas estão atreladas a materiais como os slides fornecidos para as aulas, contraditoriamente, a função de coordenação volta a ser designada como “pedagógica” e de caráter dialógico. Apenas retórica, ou como cantou Cazusa, “...tuas ideias não correspondem aos fatos”.

Ficou claro que a questão educativa, por conveniência ou contradição, nunca teve sua natureza e sua questão social plenamente definida dentro do capitalismo, pelo menos para a escola pública. Mas, em sua fase neoliberal, não só uma visão de mundo, mas também uma prática estritamente economicista, a burguesia passa a utilizar a educação dentro de seu projeto. Assim, a educação precisaria atender a necessidade de produzir um tipo de força de trabalho que atenderia às demandas dos novos padrões de acumulação capitalista.

A educação não teria o papel de apenas qualificar a força de trabalho para as novas características dos processos produtivos, mas também de conformá-la a este novomodelo, servindo como reproduzidor ideológico do postulado neoliberal, pois, como destacado no texto, “Apenas um processo violento de “adestramento” do trabalhador poderia fazê-lo assumir uma condição de “colaborador”, ao invés de se reconhecer como trabalhador, dono de sua força de trabalho”.

Embora, no discurso neoliberal, seja a estrutura pública e a maneira com que o Estado incide sobre as questões sociais e econômicas o problema de nossa sociedade,

pode-se dizer que este sistema de produção demonstra sua contradição e seus limites ao entender a dependência do capital frente ao trabalho vivo. Como característica marcante desta visão, a desvalorização de todos os setores públicos, incluindo a educação, tendo como meta a privatização ou a gestão privada dos instrumentos públicos. Também foram definidos eixos de atuação que tinham como meta a racionalização organizacional, a mudança nos padrões de gestão e a melhoria na qualidade do ensino, juntamente com princípios previstos na reforma político administrativa do Estado ao campo educacional.

Embora nenhuma reforma se dê sem contradições e resistências, devido a grande burocratização, centralização e descentralização, processos avaliativos externos, boa parte da formação continuada de professores realizadas “de cima para baixo” e formação centralizada a partir da secretaria estadual de educação do estado de São Paulo, vemos esta função como essencial na implementação deste ideário político e conceitual.

Uma das saídas apontadas para a superação dos maus resultados da escola pública, pelos defensores do projeto neoliberal, seria transformar a educação em uma mercadoria onde a livre escolha e concorrência do mercado se encarregariam de entregar o que as famílias estariam contratando.

Neste sentido, buscamos analisar as mudanças que a função da coordenação pedagógica teve na legislação e procuramos refletir que tipos de impactos essas mudanças tiveram na visão do papel da coordenação e suas prováveis consequências. Por exemplo, vemos que a divisão dos trabalhos escolares, aos moldes do taylorismo existentes nas fábricas, desarticulou o trabalho pedagógico.

Observamos durante a pesquisa que, todas as vezes que foi necessário, o estado neoliberal, alterou atribuições e o peso tanto da função quanto do papel do profissional que a exerce. Há uma necessidade em se considerar a real importância do papel da coordenação pedagógica para o desenvolvimento educacional dos estudantes e a melhoria das condições pedagógicas e didáticas dos professores. Pela característica de sua função, a coordenação pedagógica da escola tem mais condições de servir como articulador, do já mencionado, projeto político pedagógico.

Ela tem uma grande responsabilidade na articulação entre a gestão, estudantes, professores, responsáveis e a secretaria de educação, à comunidade escolar como um todo.

Refletirmos sobre natureza da coordenação como função ou como um cargo, com direitos e atribuições definidas e garantidas em legislação. Com possibilidade de desenvolvimento profissional a partir de plano de carreira, que torna a coordenação, um objetivo desejado profissionalmente e extremamente qualificado na estrutura da gestão escolar. Espera-se que possa contribuir para o campo da Educação, auxiliar em novos debates e proposições sobre a função do papel do coordenador pedagógico, enquanto profissionais que atuam diretamente para o desenvolvimento de relações que permeiam a vida da escola. Também, pensarmos sobre o papel da coordenação pedagógica em traduzir as necessidades deste período para que uma escola viva possa dar conta das demandas de nosso tempo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. O fim do trabalho. Entre a distopia e a emancipação. **Estudos Avançados**, v. 35, p. 139-150, 2021.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas, SP: Cortez; 1995.
- _____. Mundialização e dependência: contradições contemporâneas do capitalismo dependente no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, v. 146, p. e6628331, 2023.
- _____. **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 1998. p. 71-84.
- _____. (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular; 2005.
- ARRUDA, Pedro Fassoni. **Capitalismo Dependente e Relações de Poder no Brasil: 1889-1930**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura; **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)**: legitimação, resistência e contradições. Campinas: Autores Associados, 2011.
- BERNARDO, João. **Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores**: ainda há lugar para os sindicatos? São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.
- _____. Trabalhadores: classe ou fragmentos? **Revista Eletrônica O Comuneiro**, n.38, mar./2024. Disponível em https://www.ocomuneiro.com/nr01_09_trabalhadores.htm Acesso em: 03 abr. 2024.
- BRAVERMAN, Harry; **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1987.
- BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP. “The capitalist labour process”. **Capital & Class**, n. 1, 1977.
- CARCANHOLO, Marcelo Dias; MEDEIROS, João Leonardo. Trabalho no capitalismo contemporâneo: pelo fim das teorias do fim do trabalho. **Revista Outubro**, n. 20, p. 171-197, 2012.
- CARMO, Paulo Sérgio do. A ideologia do trabalho. Moderna, 1992; NETO, B. de M. **Marx, Taylor, Ford. As forças produtivas em discussão**. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense; 1991.
- CIPOLLA, Francisco Paulo. Economia política do taylorismo, fordismo e teamwork. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 23, p. 420-436, 2020.

COLASUONNU, Miguel. Apresentação. FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo, Abril Cultural, 1984, p.7-23.

CUNHA, Célio da.; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da. **Políticas Públicas de Educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. 1ª edição, Campinas, SP: Autores Associado, 2011.

DE SOUZA, Cristiane Luíza Sabino. Capitalismo dependente e políticas sociais na América Latina. **Argumentum**, v. 8, n. 1, p. 48-60, 2016.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Trabalho e reestruturação produtiva - 10 anos de linha de produção**. Dieese, 1994.

_____. **Considerações sobre a reestruturação produtiva no Brasil**. Dieese, 1997.

DIAZ, Patrícia; PEREZ, Tereza. **Coordenação Pedagógica**: identidade, saberes e práticas. São Paulo: Ed. Moderna, 2023.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola contemporânea**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FERNANDES, Maria José da Silva, **Neoliberalismo na Educação Paulista**: Um retrato da coordenação pedagógica na rede pública de ensino. São Paulo: Editora Mireveja, 2023.

FRIGOTTO; Gaudêncio. Educação e Formação Humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da; **Neoliberalismo, qualidade total e educação**, 5ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda., 1994.

FROMM, Eric, **Conceito Marxista do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Lisboa: Ed. Gradiva, 1999.

GENTILI, P.A.A.; **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda., 1998.

GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. da; **Neoliberalismo, qualidade total e educação**, 5ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda., 1994.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

HIRST, Paul; THOMPSON, Grahame. **A globalização em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

IANNI, Otávio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930-1970)**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1977.

JACOMINI, Márcia Aparecida; STOCO, Sérgio. Apresentação: Política educacional e Gerencialismo na Rede Estadual de Educação. In: JACOMINI, M.A.; STOCO, S. **Política e Gestão da Educação na Rede Estadual paulista: 1995-2018**. São Paulo: Alameda, 2022, p. 13-22.

KUENZER, Acácia. Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 331-354, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

_____. PIERRE, Dardot. **La pesadilla que no acaba nunca**. El neoliberalismo contra la democracia. (Tradução Afonso Díez). Barcelona: Gedisa Editorial, 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 4ªEd. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Luiz. Toledo. A teoria da dependência na América Latina. **Estudos avançados**, v. 13, p. 199-215, 1999.

MARQUES, D. A. Do Fim Ao Futuro da História: Uma Análise Acerca do Percurso da Teoria de Francis Fukuyama de 1989 a 2012. **Revista Historiador**, n. 6, 2014.

MARSHALL, Thomas. Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Zahar Ed, RJ, 1967.

MARX, Karl. **Capítulo VI, inédito de O Capital**. SP, Centauro Editora, 2010.

_____. **Para a Crítica da Economia Política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes**; São Paulo, Abril Cultural, (1982 [1859]).

MELATI, Edmara Aparecida Parra. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação. **Questio-Revista de Estudos em Educação**, v. 17, n. 2, 2015.

MOLNAR, Alex. Vouchers, class size reduction, and student achievement: Considering the evidence. Phi Delta Kappa International, 2000.

NETO, Benedito Rodrigues de Moraes. **Marx, Taylor, Ford**. As forças produtivas em discussão. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense; 1991.

NOVAES, Henrique. Tahan. **O fetiche da tecnologia: a experiência das fábricas recuperadas**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20**. Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular; 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2010, p. 47-60.

_____. ALMEIDA Laurinda Ramalho. (Orgs); **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

POCHMANN, Márcio. Desempregados do Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 59-73.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 21ª Ed., São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Cleito Pereira. Trabalho, controle e subordinação: o taylorismo-fordismo como modo de organização da autoridade do capital no século XX. **CS Online-Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 19, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Ana Maria C. J. Especialistas da educação (Verbetes). In: O LIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. (Orgs.). **Dicionário de verbetes: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO, UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/281-1.pdf> . Acesso em: 10 mar.2024

STOCO, Sérgio.; LANZA, Maria Lúcia. As Marcas da Implementação da nova Gestão Pública em São Paulo - “A escola de Cara Nova” - Gestão 1995-1998. In: JACOMINI, M.A.; STOCO, S. **Política e Gestão da Educação na Rede Estadual paulista: 1995-2018**. São Paulo: Alameda, 2022, p. 27-60.

VASAPOLLO, Luciano. **O trabalhador atípico e a precariedade**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VIDAL, Mauricelia Bezerra. **Taylorismo, Fordismo e Toyotismo: uma análise do sistema de trabalho**. 2002. 87f. (Dissertação) Mestrado em Economia Rural e Regional, Programa de Pós-graduação em Economia Rural e Regional, Centro de Humanidades, Universidade Federal da Paraíba – Campus II - Campina Grande, PB: 2002. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/6265>. Acesso em: 08 abr.2023.

ANEXOS

Anexo 1 – Legislação atribuições e perfis – coordenação pedagógica

Documento legal	Assunto
Lei Complementar Nº 114, de 13 de novembro de 1974	Institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado e dá providências correlatas
Lei Complementar Nº 201, de 9 de novembro de 1978	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas
Lei Complementar Nº 444, de 27 de novembro de 1985 (Atualizada até a Lei Complementar nº 836, de dezembro de 1997)	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas
Resolução SE Nº 35, de 7 de abril de 2000	Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docentes para exercer as funções de professor coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providência correlatas.
Resolução SE Nº 66, de 3 de outubro de 2006	Dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho de professor coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.
Resolução SE Nº 88, de 19 de dezembro de 2007	Dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador
Resolução SE Nº 90, de 19 de dezembro de 2007	Dispõe sobre gratificada de professor coordenador nas quatro séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, em escolas da rede estadual de ensino
Resolução SE Nº 8, de 30 de janeiro de 2008	Dispõe sobre a permanência de professor coordenador para o segmento de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental
Resolução SE Nº 21, de 17 de fevereiro de 2010	Dispõe sobre exercício de docente em oficinas pedagógicas e em postos de trabalho de professor coordenador, e dá providências correlatas
Resolução SE Nº 53, de junho de 2010	Altera dispositivos da resolução SE 88, e da resolução SE 21, de 17.2.2010, que dispõem sobre a função gratificada de professor coordenador
Resolução SE Nº 22, de 14 de	Dispõe sobre as atribuições de professor

fevereiro de 2012	coordenador nas escolas estaduais de ensino médio de período integral
Resolução SE Nº 59, de 4 de junho de 2012	Dispõe sobre o detalhamento de atribuições dos professores coordenadores do núcleo pedagógico das diretorias de ensino, na área de tecnologia educacional
Resolução SE Nº 68, de 19 de junho de 2012	Dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos professores coordenadores do núcleo pedagógico – PCNPs, nas unidades escolares, e dá providências correlatas
Resolução SE Nº 35, de 3 de junho de 2013	Altera dispositivos da resolução SE 3, de 18.1.2013, que dispõem sobre mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola para implementação de ações estabelecidas pelo programa educação – Compromisso de São Paulo
Resolução SE Nº 75, de 30 de dezembro de 2014	Dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador
Resolução SE Nº 3, de 12 de janeiro de 2015	Altera dispositivos da resolução SE 75, de 30.12.2014, que dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador
Resolução SE Nº 19, de 2 de abril de 2015	Dispõe sobre postos de trabalho de professor coordenador nas escolas do programa ensino integral nos anos iniciais do ensino fundamental.
Resolução SE Nº 15, de 5 de fevereiro de 2016	Altera a resolução SE 75, de 30.12.2014, que dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador
Resolução SE Nº 65, de 19 de dezembro de 2016	Altera a resolução SE 75, de 30.12.2014, que dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador
Resolução SE Nº 34, de 17 de maio de 2018	Altera a resolução SE 75, de 30.12.2014, que dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador
Resolução SE Nº 90, de 28 de dezembro de 2018	Altera a resolução SE 75, de 30.12.2014, que dispõe sobre a função gratificação de professor coordenador
RESOLUÇÃO SEDUC-3 11 de janeiro de 2021	Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador e dá providências correlatas
RESOLUÇÃO SEDUC-53 29 de junho de 2022	Dispõe sobre a função de coordenador de Gestão Pedagógica e dá providências correlatas
RESOLUÇÃO SEDUC-61 13 de julho de 2022	Dispõe sobre a função de coordenador de Gestão Pedagógica para acompanhamento de um agrupamento e dá providências correlatas

Fonte: Elaboração própria, com base na legislação indicada no Quadro.