

O trabalho do professor coordenador na rede estadual paulista: a ressignificação da função num cenário de reformas educacionais (1995-2018)

The work of the coordinating teacher in the São Paulo State educational network: the redefinition of the function in a scenario of educational reforms (1995-2018)
El trabajo del docente coordinador en la red pública de enseñanza de São Paulo: la resignificación de la función en un escenario de reformas educativas (1995-2018)

MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4747-6570>

Universidade Estadual Paulista

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Araraquara. Bauru, SP, Brasil

Resumo: O artigo dedica-se à análise da função de Professor Coordenador (PC) na rede estadual paulista de ensino, com destaque para as alterações em suas atribuições legais durante o período de 1995 a 2018. Os resultados decorrem de análise documental longitudinal de um conjunto formado por resoluções e leis e por dados quantitativos obtidos junto à Secretaria Estadual de Educação. O recorte temporal adotado na análise caracteriza-se pela Nova Gestão Pública, marco político-ideológico que ainda vigora no estado, e suas medidas de base gerencial que vincularam a função de coordenação ao monitoramento e controle do trabalho docente, distanciando-a de sua natureza e especificidade pedagógica.

Palavras-chave: coordenação pedagógica; professor coordenador; rede estadual paulista.

Abstract: *The article is dedicated to the analysis of the function of Coordinating Teacher in the São Paulo state with an emphasis on their legal attributions. The results showed derived from a longitudinal documental analysis of resolutions published between 1995 to 2018, and quantitative data requested from the Department of Education. The period is characterized by New Public Management, a political-ideological milestone that still exists in the state, and its management-based measures that linked the coordination function to the monitoring and control of teaching work, distancing the function from nature and pedagogical specificity.*

Keywords: *Coordinating teacher; Pedagogical coordinating; São Paulo state educational network.*

Resumen: *El artículo está dedicado al análisis del profesor coordinador (PC) en el sistema escolar del estado de São Paulo, con énfasis en sus atribuciones legales. Los resultados presentados derivan de análisis documental longitudinal de 12 resoluciones publicadas entre 1995 a 2018 y de datos cuantitativos solicitados al Departamento de Educación. El período se caracteriza por la Nueva Gestión Pública, marco político-ideológico que aún existe en el estado, y sus medidas que vinculan la función de coordinación al control de la labor docente, alejándola de su naturaleza y especificidad pedagógica.*

Palabras clave: *coordinación pedagógica; docente coordinador; red pública de enseñanza de São Paulo.*

INTRODUÇÃO

Este artigo dedica-se à análise da função de Professor Coordenador¹ (PC) a partir das principais alterações legais em suas atribuições na rede de ensino do estado de São Paulo ao longo de 24 anos² (1995-2018), acompanhando principalmente uma série histórica de resoluções publicadas pela SEE-SP³. A regulamentação da função, porém, é anterior a este período, e deu-se com a Lei nº 444/1985, Estatuto do Magistério, que abriu a possibilidade de que professores assumissem atividades de apoio pedagógico nas escolas de Educação Básica. Na mencionada rede, as denominadas funções referem-se a designações de docentes titulares de cargo ou ocupantes de função atividade (OFA) para a realização de atividades regulamentadas estatutariamente.

No Estatuto, a função foi prevista e apresentada de forma genérica, sem especificação das atribuições a serem realizadas e com ausência da diferenciação entre a coordenação de matérias afins, de cursos e/ou de projetos, possibilidades meramente tratadas na introdução da lei. A partir da previsão legal no quadro de carreiras do magistério, a função permaneceu restrita à designação de professores para atuação em projetos específicos⁴ da pasta da educação. Em 1995, entretanto, a SEE-SP deu início ao Projeto Escola de Cara Nova o qual apresentou à rede significativas alterações na organização das escolas tanto do ponto de vista físico como pedagógico (FERNANDES, 2009). Vinculado a este projeto, foi publicada a Resolução SE nº 28/1996, que estendeu a coordenação pedagógica ao conjunto das escolas da rede pública estadual. Tal resolução (assim como o referido projeto)

1 Inicialmente denominado professor coordenador pedagógico (PCP).

2 Este artigo foi produzido com base em dados da Pesquisa [OMITIDO], financiada pela Fapesp, Processo [OMITIDO].

3 Conforme Resolução SE n. 18/2019 (SÃO PAULO, 2019) passou a denominar-se SEDUC. Contudo, será mantida aqui a antiga sigla, de acordo com a forma utilizada nos documentos pesquisados.

4 Tais como Ciclo Básico, Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e Escola Padrão (maiores informações em Almeida (2010).

foi a primeira acerca da função a ser publicada na sequência de governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) que há mais de duas décadas ininterruptas está à frente do poder executivo. A partir daí, com sucessivas medidas oficiais, a função foi sendo legalmente ajustada aos contextos educacionais representados por diferentes programas e projetos, assumindo novas atribuições e justificando-se sua existência por um modelo de organização escolar apoiado no gerencialismo.

A segunda metade da década de 1990 teve marco político-ideológico a Nova Gestão Pública (NGP) que introduziu uma nova racionalidade política e econômica no estado de São Paulo, levando a cabo sucessivas medidas educacionais que até os dias atuais, sob a forma de reformas, interfere na organização pedagógica e administrativa da rede pública estadual (RAMOS, 2016). A política adotada no estado convergia com a política nacional publicizada, a partir de 1995, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, período em que princípios e medidas apresentadas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), sob a égide da modernização, acarretaram profundas mudanças no setor público. O estado de São Paulo foi um laboratório social na aplicação e disseminação dos princípios gerenciais (VENCO, 2016). Neste sentido, na política local desdobraram-se medidas defendidas pelo governo federal, tais como a implementação das organizações sociais, a implantação de uma nova cultura gerencial, centrada em resultados, na competição administrada e baseada na avaliação do desempenho (BRASIL, 1995).

De acordo com Verger e Normand (2015), a NGP recontextualizou as funções do Estado que passou a ter forte atuação em prol do mercado e da defesa da eficiência do setor público a partir da inserção de novos mecanismos de regulação, avaliação e distribuição de incentivos. Na educação, a apropriação das medidas gerenciais não foi linear, tendo momentos mais incisivos e outros mais brandos, mas sem abandono de seus princípios, dentre os quais destacam-se: introdução do modelo administrativo privado nas atividades de gestão e ensino público (HALL; GUNTER, 2015); inserção de novos modelos de profissionalização baseados no ideário da gestão para resultados (CAMPOS, 2004); centralidade na avaliação externa e nos indicadores de desempenho como eixo fundante do trabalho docente (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017); centralização dos conteúdos por meio de um currículo oficial avaliado por meio de testes estandarizados (HALL; GUNTER, 2015).

Neste cenário, destaco a tese de que a função de Professor Coordenador que em sua tarefa primeva, destacada na Resolução nº 28/1996, voltava-se à organização pedagógica nas escolas, à articulação do trabalho coletivo e à formação continuada de professores, foi apropriada para outros fins, vinculando-se legalmente à implementação de medidas determinadas pela SEE-SP e relacionadas à NGP. Desta forma, a coordenação que deveria realizar um trabalho “com” e

“para” o coletivo, tendo a centralidade de sua atuação nas demandas da escola, a exemplo da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), passou por mudanças significativas no conjunto de suas atribuições e justificativas, a exemplo da extensa lista de orientações que acompanhou as resoluções publicadas no âmbito do Programa São Paulo faz Escola (2007) e Educação compromisso de São Paulo (2010). A partir de 2007, os ocupantes da função passaram a ter sob sua responsabilidade atividades voltadas ao gerenciamento das reformas educacionais no âmbito das escolas, expressando a condução da coordenação pedagógica para o controle e monitoramento docente que alteraram, em nome de uma suposta qualidade do ensino, a natureza e a especificidade do trabalho realizado.

Considerando tal panorama, este artigo traz resultados decorrentes de pesquisa documental que analisou alguns marcos legais, especialmente a partir da seleção de 12 resoluções sobre a função de PC, e dados quantitativos obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação junto à SEE-SP. As resoluções foram selecionadas dentre aquelas que imprimiram mudanças mais complexas e profundas ao trabalho dos PCs, excluindo-se as que alteravam aspectos muito pontuais, como foi o caso da Resolução nº 90 de 28/12/2018 que modificou somente o § 2º do artigo 13 da Resolução SE 75, de 30/12/2014, fazendo apenas ajustes nos períodos de desligamento dos PCs das funções ocupadas nas escolas. As resoluções analisadas em cada período de governo e seus respectivos programas e projetos educacionais encontram-se no quadro a seguir, no qual é possível identificar que após a implementação do Programa São Paulo faz Escola, em 2007, houve maior número de publicações e de alterações legais relativas à função de PC.

Quadro 1 - Resoluções sobre a função de Professor Coordenador publicadas entre os anos de 1996 a 2018

| Período de governo | Governador | Responsável SEE-SP e Projeto principal | Resolução |
|--------------------|--------------------------------|---|--|
| 1995 a 1998 | Mário Covas | Tereza Roserley Neubauer da Silva Escola de Cara Nova | Resolução SE 28 de 04/04/1996 Resolução SE 76 de 13/06/1997 |
| 1999 a 2002 | Mário Covas Geraldo Alckmin | Tereza Roserley Neubauer da Silva Gabriel Chalita Escola de Cara Nova | Resolução SE 35 de 07/04/2000 |
| 2003 a 2006 | Geraldo Alckmin | Gabriel Chalita Escola do Acolhimento | - |
| | Claudio Lembo | Maria Lúcia Vasconcelos | Resolução SE 66 de 03/10/2006 |

Quadro 1 - Resoluções sobre a função de Professor Coordenador publicadas entre os anos de 1996 a 2018

| Período de governo | Governador | Responsável SEE-SP e Projeto principal | Resolução |
|--------------------|-----------------|--|--|
| 2007 a 2010 | José Serra | Maria H. Guimarães de Castro São Paulo faz Escola | Resolução SE 88 de 19/12/2007 Resolução 90 de 21/12/2007 |
| | | Paulo Renato Costa São Paulo faz Escola | Resolução SE 53 de 24/06/2010 |
| 2011 a 2014 | Geraldo Alckmin | Herman Jacobus Cornelis Voorwald São Paulo faz Escola | Resolução SE 75 de 30/12/2014 |
| 2015 a 2018 | Geraldo Alckmin | Herman Jacobus Cornelis Voorwald São Paulo faz Escola | Resolução SE 03 de 12/01/2015 |
| | | José Renato Nalini São Paulo faz Escola | Resolução SE 12 de 29/01/2016 Resolução SE 65 de 29/01/2016 Resolução SE 6 de 20/01/2017 |

Fonte: Elaboração própria, com base em levantamento documental realizado na página oficial da SEE-SP e da Imprensa Oficial de São Paulo.

Apesar da coordenação pedagógica ao longo deste extenso período não ter passado por mudanças no Estatuto do Magistério, que segue com sua apresentação genérica, foram alterados elementos cruciais da função por meio de resoluções publicadas quase anualmente no âmbito dos programas oficiais, com destaque para o denominado São Paulo faz Escola, depois de 2007, e o Educação compromisso de São Paulo, a partir de 2010.

O conjunto das resoluções juntamente com os demais dados foi organizado a partir de um protocolo de análise que considerou as “condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes” (SHIROMA, CAMPOS E GARCIA, 2005, p. 432), destacando a “linguagem da reforma” e a sua não transparência não como ponto de partida absoluto, mas como objeto de interpretação para compreender a política. A análise permitiu acompanhar longitudinalmente a função de Professor Coordenador, do ponto de vista dos aspectos legais, reconhecendo as alterações pautadas em sua constituição e atribuições. Não se objetiva, nesse sentido, analisar as práticas de coordenação pedagógica, mas as orientações legais.

O artigo está organizado em duas partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira parte há uma breve apresentação da função no estado de São Paulo e, na sequência, abordam-se os (des) caminhos legais que levaram a reconfiguração da função ao longo dos anos, com as principais alterações nas justificativas e atribuições legais.

PROFESSORES COORDENADORES NA REDE ESTADUAL PAULISTA: O QUE É A FUNÇÃO?

O trabalho de coordenação pedagógica é relativamente recente e, embora “falte uma unidade que sintetize os aspectos conceituais, estruturais e políticos da ação desse profissional nas escolas espalhadas pelo território brasileiro e que institua uma profissionalidade de coordenador pedagógico” (DOMINGUES, 2014, p. 15) é reconhecidamente uma atividade de fundamental importância para a organização pedagógica das escolas. Conforme Fernandes (2009), uma marcante experiência com a coordenação pedagógica ocorreu justamente no estado de São Paulo, na década de 1960, quando esteve vinculou-se aos denominados Ginásios Vocacionais. Esta experiência de base progressista quando comparada a outras ocorridas na rede estadual paulista, constitui-se como hiato histórico frente a perspectivas mais tradicionais que predominaram no campo da educação. Na década de 70, a atuação dos coordenadores deu-se apenas em algumas poucas unidades da rede estadual que foram denominadas “escolas carentes”. Anos depois, na segunda metade da década de 80 e início dos anos 90, voltou a ser pontualmente incorporada a projetos educacionais voltados à redução da evasão e da repetência escolar, num momento de forte preocupação com o fracasso do processo ensino e aprendizagem.

A previsão legal das horas de trabalho coletivo, da elaboração sistemática de projetos e da necessária articulação e participação da comunidade escolar, a partir da LDBEN publicada na segunda metade dos anos 90, estabeleceu uma nova dinâmica de trabalho na rede pública, exigindo planejamento e olhar mais atento às necessidades e demandas das escolas expressas no Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse sentido, o trabalho do coordenador pedagógico ganhou destaque pela “especial importância que tem na condução de uma reflexão que produza a consciência das identidades possíveis frente às discontinuidades da contemporaneidade, das determinações políticas e das necessidades educativas da comunidade” (DOMINGUES, 2014, P. 26). No mesmo sentido, Pinto (2011), afirma que o a coordenação representa a expressão máxima do trabalho coletivo, em distinção à soma dos esforços individuais na busca das finalidades do trabalho escolar. Para o autor, a coordenação é uma prática pedagógica consubstanciada

no PPP, a partir do qual deverá ocorrer a viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico em parceria com os professores e com vistas à aprendizagem dos alunos.

É neste contexto dos 90 que a coordenação pedagógica, que por vários anos teve seu espaço circunscrito a projetos pontuais da SEE-SP, ampliou sua atuação, encontrando-se presente, atualmente, na imensa maioria das escolas estaduais paulistas, com um número de 7.601⁵ professores na função no ano de 2018. Este momento de expansão da função, com mudanças na educação em nível federal, caso da aprovação da LDB que regulamentou a participação docente e seu compromisso na discussão e elaboração do projeto pedagógico da unidade escolar exigindo novas mediações, correspondeu com a chegada do PSDB ao poder em São Paulo, período em que se inaugurou uma série de reformas e medidas que alteraram os rumos da educação paulista (VENCO, 2016). Dentre as medidas tomadas estava a Resolução 28/1996 que foi um divisor de águas para a função de PC, pois, a partir daquele momento, entre ampliações e reduções do número de ocupantes, entre mudanças e permanências, foi incorporada de forma ininterrupta às atividades escolares na rede.

A coordenação pedagógica em São Paulo constitui uma função desempenhada por professor titular de cargo, professor estável ou ocupante de função atividade (OFA), designado temporariamente para a realização das atividades previstas no Estatuto junto às escolas, com carga horária semanal de 40h. Todos os PCs, sejam de qualquer categoria de professor, passam durante a escolha por etapas previstas em processos seletivos, publicados sob a forma de editais, para, após aprovação, serem designados por um ano de trabalho, e, após avaliação favorável, serem reconduzidos por igual período.

Entre 1996 e 2007, todas as resoluções acerca da função de PC incluíam a obrigatoriedade de prova escrita no processo seletivo e condicionavam a aprovação do candidato nesta etapa a outras fases da seleção. De acordo com Fernandes (2012), o tipo de instrumento, a composição e a bibliografia mínima exigida alterou-se ao longo dos anos, mas a mudança fundamental ocorreu com a Resolução nº 75/2014, que excluiu por completo a avaliação escrita que foi substituída por critérios (estabelecidos em nível de Diretoria de Ensino), pela avaliação do currículo acadêmico e experiência profissional do candidato. Os critérios deveriam considerar “a compatibilização do perfil e qualificação profissional do candidato com a natureza das atribuições relativas ao posto de trabalho a ser ocupado” (SÃO PAULO, 2014).

5 Dado informado pela SEE-SP em atendimento ao protocolo SIC-SP nº 667431915807, no qual foi solicitado o total de docentes exercendo a função de Professor Coordenador (PC), conforme o Cadastro Funcional x Afastamento da Educação, no ano de 2018.

No quadro a seguir destacamos em três das resoluções publicadas as justificativas legais apresentadas para a existência da função que inicialmente deveria acompanhar o processo de construção coletiva do PPP, articulando ações pedagógicas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem, e que passou a partir de 2007 a ser pilar estrutural e gestor de implementação das políticas da SEE-SP, com indicativos de maior controle do trabalho docente com vistas à eficácia, eficiência e melhoria dos resultados de desempenho escolar a partir da avaliação interna e externa.

Quadro 2 - Justificativas legais apresentadas à função de professor coordenador

| Resolução SE 28 de 04/04/1996 | Resolução SE 88 de 19/12/2007 | Resolução SE 75 de 30/12/2014 |
|---|---|--|
| <p>Justificava-se a atuação: No processo de construção coletiva do projeto pedagógico; Na articulação e integração das ações pedagógicas, visando aprimorar o processo ensino-aprendizagem; No acompanhamento e avaliação dos projetos de reforço e consequente diminuição da evasão e repetência; Nas reuniões coletivas dos docentes, favorecendo momentos voltados para o aperfeiçoamento e atualização em serviço; Na articulação entre a U.E, Supervisão Pedagógica e Oficina Pedagógica para garantir a integração do currículo no ensino fundamental e médio.</p> | <p>Justificava-se a atuação: Na constituição de um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino; Na ampliação do domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação interna e externa; Na intervenção da prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem; Na promoção, aperfeiçoamento e no desenvolvimento profissional dos professores designados, com vista à eficácia e melhoria do trabalho.</p> | <p>Justificava-se a atuação: Como principais gestores de implementação da política da SEE; No fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do ensino; Na amplitude da gestão pedagógica dos objetivos, metas e diretrizes estabelecidos na proposta pedagógica da UE, otimizando as práticas docentes, com máxima prioridade ao planejamento e à organização de materiais didáticos e recursos tecnológicos inovadores; Na condução de alternativas de solução de situações-problema e nas decisões de intervenção imediata na aprendizagem, com atendimento às necessidades dos alunos, orientando e promovendo a aplicação de diferentes mecanismos de apoio escolar.</p> |

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

Esse movimento ocorrido com a função indica um novo profissionalismo relacionado a um padrão de organização do trabalho compatível com o estabelecido pela NGP, que introduziu tecnologias voltadas ao gerencialismo e à performatividade nas escolas públicas (BALL, 2005). A lógica da gestão por resultados entremeou-se às orientações feitas ao trabalho de PC, função que passou a ser justificada pelas novas políticas de implementação curricular e pelas metas estabelecidas externamente como “pilar estrutural” da política da SEE-SP.

Como já apontado, a coordenação pedagógica é uma função e, dessa forma, a carreira e o salário a que faz jus refere-se ao cargo de origem vinculado à docência. A título de exemplo, um PC que atuava numa escola dos anos finais do

Ensino Fundamental e Ensino Médio, em uma cidade da Grande São Paulo, em agosto de 2018, tinha um salário base de R\$ 2.999,24 (correspondente a 3,2 salários mínimos nominais). A esse salário base era acrescida, desde a publicação da Lei Complementar nº 1.018/2007, a Gratificação de Função aos integrantes das classes de docentes do Quadro do Magistério, que correspondia a R\$ 912,68. Em termos salariais, é um valor baixo, especialmente se considerada a carga horária de trabalho (40 horas semanais) e a exigência de formação superior, além da correspondência com o salário mínimo nominal nacional⁶ e o salário mínimo necessário calculado pelo Dieese⁷. A referida Lei Complementar trouxe uma alteração significativa na função, uma vez que anteriormente não havia diferença em termos de salário e/ou gratificação em relação aos demais docentes. Apesar de parecer uma forma de valorização do PC, a instituição da gratificação associada à exigência de um perfil de candidato com formação realizada nos cursos da SEE e “capaz de inovar e promover mudanças” (SÃO PAULO, 2007), contribuiu para a diferenciação e hierarquização na rede, chegando a coordenação pedagógica aos órgãos centrais e intermediários da SEE-SP. A carreira aberta, sem concurso e a ser assumida pelos professores, prevista no Estatuto do Magistério, foi defendida pelo sindicato da categoria como forma de democratização das relações de trabalho na rede estadual, numa tentativa de minimizar a diferença entre executores e executantes (FERNANDES, 2012).

Quanto à caracterização e apresentação da função, também é pertinente o número de Professores Coordenadores na rede ao longo de alguns anos do período de análise, conforme Tabela 1:

Tabela 1 - Total de PC por ano/mês de referência na rede estadual

| Mês / Ano | Total de PC |
|-----------|-------------|
| 11/1998 | 7.022 |
| 12/2003 | 6.806 |
| 11/2004 | 6.759 |
| 11/2005 | 6.462 |
| 11/2006 | 6.617 |
| 11/2007 | 6.649 |
| 11/2008 | 10.302 |
| 11/2009 | 10.487 |
| 11/2010 | 10.353 |

6 Valor referência em agosto de 2018: R\$ 937,00. Importante considerar que é o menor salário definido por lei para remuneração do trabalhador.

7 Valor referência em agosto de 2018: R\$ 3.744,83.

Tabela 1 - Total de PC por ano/mês de referência na rede estadual

| Mês / Ano | Total de PC |
|-----------|-------------|
| 11/2011 | 10.208 |
| 11/2012 | 10.387 |
| 11/2013 | 12.008 |
| 11/2014 | 12.780 |
| 11/2015 | 10.328 |
| 11/2016 | 9.979 |
| 11/2017 | 8.749 |
| 11/2018 | 7.601 |

Fonte: Elaboração própria, com base em dados fornecidos pela SEE-SP via SIC.

Apesar de solicitado à SEE-SP⁸ os dados acerca do número de PC ao longo de todo o período da pesquisa, não foram obtidos, por ausência de dados da Secretaria, os relativos aos anos de 1996 e 1997, além do intervalo entre 1999 a 2003. Embora a ausência de registros provoque uma quebra na série histórica, não impossibilita a análise ampliada e longitudinal acerca dos PCs. Observando-se a Tabela 1, é possível verificar que o período entre 2008 a 2015, durante o Programa São Paulo faz Escola, quando houve o auge das políticas curriculares padronizadas e o estabelecimento dos indicadores como medida de qualidade das escolas (RODRIGUES, 2018), foi o que contou com maior número de PC, acima de 10.000 professores designados, condizendo com a expectativa da SEE-SP de ser a função responsável pela implementação das medidas oficiais.

A partir de 2016, malgrado a ampliação das atribuições legais, aspecto a ser destacado em outra seção, registrou-se queda acentuada no número de designados à função. É possível que a redução relaciona-se à diminuição do número de salas de aulas na rede estadual, situação observada após 2016 quando teve início a “reorganização silenciosa” das escolas estaduais com o aumento do número de alunos por turmas e por professor (CÁSSIO; CROCHIK; DI PIERRO; STOCO, 2016). Como o número de PC em cada escola depende do quantitativo de sala de aula em funcionamento, há relação direta entre esses dados. Em números absolutos, em 2018, 7601 professores desempenhavam a função de PC na rede estadual, distribuídos da seguinte forma:

8 Protocolo SIC-SP nº 546911911153, não foi obtido o dado relativo ao ano de 1996 e 1997, além do período de 1999 a 2003.

Tabela 2 - Distribuição dos PCs por região no ano de 2018

| REGIÃO | TOTAL |
|----------------------------|-------|
| REGIÃO DA CAPITAL | 1.733 |
| REGIAO DO INTERIOR | 4211 |
| REGIÃO DA GRANDE SÃO PAULO | 1657 |
| TOTAL | 7601 |

Fonte: Elaboração própria, com base em dados fornecidos pela SEE via SIC.

Dentre os 7601 professores coordenadores, em 2018, havia os que desempenhavam a função em escolas vinculadas ao Programa de Ensino Integral⁹(PEI), no qual a coordenação é regulada por resoluções específicas, e aqueles que atuavam em escolas “regulares” desvinculadas do mesmo, representando a imensa maioria no conjunto da rede. As escolas ligadas ao PEI representam um grupo reduzido de unidades que gozam de condições especiais frente ao restante da rede, tais como equipe ampliada de professores, jornada integral e dedicação exclusiva, aspectos fundamentais para a organização adequada do trabalho pedagógico (GIROTTO; JACOMINI, 2019). No último ano do período considerado na pesquisa, 77% do total de designados (5.871) estavam alocados em 4.433 escolas contra 33% dos designados que atuavam em 368 escolas da PEI. Em face disso, a pesquisa considerou as resoluções relativas ao conjunto geral dos PC e não as voltadas especificamente aos 33% que atuavam no PEI. Do total geral de PCs, 2.995 (39%) estavam em escolas com até 30 salas de aula (sem contar os anos iniciais) que contavam com apenas um PC. Outros 2.876 PCs (38%) trabalhavam em escolas com mais de 31 salas, independentemente dos turnos de funcionamento, ou com turmas dos anos iniciais, comportando dois professores na função, em atendimento ao artigo 3º da Resolução SE nº 65/2016 (SÃO PAULO, 2016). Na imensa maioria das escolas havia, portanto, no máximo dois PCs, conforme módulo estabelecido pela Resolução nº 65/2016, que modificou significativamente os quantitativos de professores designados para a função e ampliou o número de salas e docentes sob responsabilidade do PC, indicando maior possibilidade de intensificação do trabalho, já que houve também alargamento das atribuições a serem desempenhadas, aspecto a ser tratado na próxima seção.

9 O Programa Ensino Integral (PEI), foi criado pela SEE-SP em 2012 e, em 2018, 368 escolas da rede pertenciam a ele.

UMA FUNÇÃO APROPRIADA PELAS REFORMAS EDUCACIONAIS: MUDANÇAS NAS ATRIBUIÇÕES E ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO DOS PROFESSORES COORDENADORES

A análise do conjunto das resoluções percorreu o caminho das principais alterações legais relativas à função de PC durante o período de governo do PSDB em São Paulo e possibilitou conjecturar suas implicações num cotidiano escolar que expressa uma nova forma de organização pedagógica. As alterações nas resoluções não ocorreram de forma despreziosa ou aleatória. Pelo contrário, indicaram um projeto que se consolidou ao longo do tempo a partir de uma nova concepção de educação. Tal projeto não seria conhecido de forma clara se analisado de maneira fragmentada, a exemplo de uma única resolução ou de um projeto educacional. Dessarte, a análise documental longitudinal permitiu acompanhar uma regularidade no movimento iniciado em 1995, com os princípios da NGP, que se desdobrou em diferentes ações ao longo do tempo.

Na análise da legislação, sobreleva-se a mudança na denominação da função de coordenação pedagógica. Na Resolução 28/1996, publicada no início do ciclo de reformas, ainda na chamada “Escola de Cara Nova”, o docente, após ser aprovado em processo seletivo que envolvia prova escrita e eleição pelo conjunto de professores da escola, era designado para ser professor coordenador pedagógico – PCP, respeitando-se a denominação estatutária (SÃO PAULO, 1985). A partir da Resolução nº 35/2000, segundo período de governo do PSDB, a função passou a denominar-se Professor Coordenador – PC, nome que segue até os dias atuais. A supressão do termo pedagógico não foi mera adequação terminológica, mas mudança substancial na natureza e especificidade da função - o trabalho pedagógico como expressão de um projeto definido coletivamente e voltado ao fortalecimento da autonomia da escola. Dessa forma, o “pedagógico” não era mero complemento à coordenação, mas a marca identitária do trabalho na organização das escolas. Fragilizou-se, em função de tal mudança, a perspectiva de um profissional que tem no trabalho pedagógico o núcleo das atividades escolares (PINTO, 2011) para centrar-se num novo profissional que deveria assumir ampla e variada gama de tarefas, como requer o novo profissionalismo num contexto neoliberal (CAMPOS, 2004).

Além da denominação da função, as atribuições também passaram por marcantes alterações, principalmente em dois momentos: a partir de 2007, quando se efetivou o programa “São Paulo faz Escola”; e de 2011 com o programa “Educação - compromisso de São Paulo”. Estes dois momentos tiveram incisivamente o aprofundamento de medidas voltadas ao controle do trabalho docente, à redução

da autonomia e a maior regulação uma vez que a SEE-SP estabeleceu ações e medidas que tiveram impacto direto na organização escolar e, conseqüentemente, no trabalho dos PC, tais como a atuação na implementação e acompanhamento do currículo oficial, guiado pelos Cadernos do Aluno, aspecto tratado de forma mais incisiva na Res. 90/2007, nos itens de seu artigo 3º. Da mesma forma, os PC passaram a ser cobrados mais diretamente pelos resultados de desempenho das escolas e responsabilizados pelas metas, sendo estes itens de seu projeto de trabalho e de sua avaliação anual, conforme explicitado no § 1º do Art. 5º da Res. 88/2007. A Resolução nº 75/2014, publicada no bojo do Programa “Educação – Compromisso de São Paulo” apresenta em seu texto introdutório de atualização do ato normativo, os PCs como “principais gestores de implementação da política” da SEE-SP, e “pilar básico da melhoria da qualidade do ensino” (SÃO PAULO, 2014). Tais justificativas destoam da Resolução nº 28/96 que colocava em tela a importância da escola e da construção coletiva do projeto pedagógico (SÃO PAULO, 1996), desdobrando-se em distintas atribuições ao PC, cujo trabalho também passou a ser mais regulado e prescritivo, uma vez que a orientação passou a ser dada pelas avaliações externas, com suas metas e indicadores, e pelo currículo padronizado. O quadro a seguir reúne as atribuições publicadas em algumas resoluções que consideramos mais emblemáticas para a questão:

Quadro 3 - Atribuições legais referentes à função de professor coordenador

| Resolução SE 28 de 04/04/1996 |
|--|
| 1. Assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas e didáticas e subsidiar o professor no desenvolvimento de seu trabalho. |
| Resolução SE 88 de 19/12/2007 |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados dos alunos; 2. Atuar no sentido de tomar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente; 3. Assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional; 4. Assegurar a participação ativa de todos os professores, garantido a realização de um trabalho produtivo e integrador; 5. Organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e aprendizagem; 6. Conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores; 7. Divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso de recursos tecnológicos disponíveis. |

Quadro 3 - Atribuições legais referentes à função de professor coordenador

| Resolução 90 de 21/12/2007 |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Orientar e auxiliar os docentes no: a) acompanhamento das propostas curriculares organizadas pelos órgãos próprios da SEE; b) no planejamento das atividades de ensino das diferentes áreas e disciplinas em cada bimestre; c) na compreensão da proposta de organização dos conceitos curriculares correspondentes a cada ano/semestre/bimestre; d) na seleção de estratégias que favoreçam as situações de aprendizagem, mediante a adoção de práticas docentes significativas e contextualizadas; e) no monitoramento das avaliações bimestrais; f) no monitoramento dos projetos de recuperação bimestral; g) na identificação de atitudes e valores que permeiem os conteúdos e os procedimentos selecionados, imprescindíveis à formação de cidadãos afirmativos;2. Apoiar as ações de capacitação dos professores;3. Participar das alternativas de oferta do EM, com vistas a assegurar sua integração ao desenvolvimento social e regional e/ou seu enriquecimento curricular diversificado;4. Articular o planejamento das séries finais do EF com o planejamento das séries iniciais e, com os das séries do EM;5. Observar a atuação do professor em sala de aula com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço da aprendizagem dos alunos;6. Estimular abordagens multidisciplinares, por meio de projetos e/ou temáticas transversais que atendam demandas e interesses dos adolescentes e/ou que se figurem significativos para a comunidade;7. Apoiar organizações estudantis que fortaleçam o exercício da cidadania e ações/organizações que estimulem o intercâmbio cultural, de integração participativa e de socialização. |
| Resolução SE 75 de 30/12/2014 |
| <ol style="list-style-type: none">1. Atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;2. Orientar o trabalho dos demais docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as seqüências didáticas de cada ano, curso e ciclo;3. Ter como prioridade o planejamento e a organização dos materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e dos recursos tecnológicos, disponibilizados na escola;4. Coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;5. Decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou das disciplinas, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, como a inserção de professor auxiliar, em tempo real das respectivas aulas, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva;6. Relacionar-se com os demais profissionais da escola de forma cordial, colaborativa e solícita, apresentando dinamismo e espírito de liderança;7. Trabalhar em equipe como parceiro;8. Orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas e disciplinas que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;9. Coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;10. Tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:<ol style="list-style-type: none">a) participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas; b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores; c) a efetiva utilização de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, previamente selecionados e organizados, com plena adequação às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos e a suas necessidades individuais; d) as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologia de projeto e/ou de temáticas transversais significativas para os alunos; e) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola; f) a análise de índices e indicadores externos de avaliação de sistema e desempenho da escola, para tomada de decisões em relação à proposta pedagógica e a projetos desenvolvidos no âmbito escolar; g) a análise de indicadores internos de frequência e de aprendizagem dos alunos, tanto da avaliação em processo externo, quanto das avaliações realizadas pelos respectivos docentes, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio necessárias àaprendizagem; h) a obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar. |

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

Neste sentido, a coordenação pedagógica, um dos símbolos da democratização do trabalho nas escolas, foi sendo assumida pela SEE-SP como fundamental para a gestão e implementação das políticas oficiais. É fato observável nas resoluções, usando os exemplares apresentados no Quadro 3, o detalhamento

das atribuições e dos procedimentos a serem adotados pelos PCs, reorientando o trabalho e conformando-o ao esperado pelos órgãos centrais, indicando não apenas objetivos para a função, mas caminhos a serem seguidos no cotidiano escolar a partir de uma extensa e detalhada prescrição. A Res. 75/2014, por exemplo, apresenta um conjunto de dez atribuições, compostas por oito itens, dentre os quais se destacam a atuação como gestor pedagógico voltado ao bom desempenho de professores e alunos; as orientações em função das sequências didáticas de cada ano, ciclo e turma, dadas a partir do currículo oficial (a palavra currículo e suas variações aparecem nove vezes na mesma resolução); e a análise de indicadores de desempenho e frequência, com maior destaque aos decorrentes das avaliações externas. O detalhamento das atribuições tem um encadeamento de ações que vão da observância dos aspectos definidos pela SEE-SP ao acompanhamento *pari pássu* das medidas oficiais no chão da escola, destoando-se, por exemplo, da Res.28/1196, que apresentava como única atribuição “Assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas e didáticas e subsidiar o professor no desenvolvimento de seu trabalho” ou mesmo da Res. 88/2007 que aparentemente era mais discreta na normatização e regulação do trabalho, aparentemente dando ainda alguma centralidade à escola como espaço importante de definição de ações, mesmo que tendo o currículo como referência.

A análise das resoluções permite identificar que para novos projetos oficiais, foram sendo destinadas novas tarefas e orientações ao trabalho dos PCs. É possível afirmar que de responsáveis pela ação articuladora e com papel central no aprimoramento do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares (Res. 28/1996 e 76/1997), aspectos centrais no trabalho do coordenador pedagógico, passaram a cuidar da otimização dos recursos e das parcerias escola-comunidade (Res. 35/2000), a ter espírito de liderança e dinamismo (Res. 75/2014), a responsabilizar-se por índices e indicadores externos de avaliação de sistema e desempenho das escolas (Res.88/2007 e 90/2007) e a propagar os projetos e programas da SEE-SP (Res. 75/2014 e 19/2015). As novas atribuições foram se coadunando às exigências da NGP: a implantação de uma nova cultura gerencial, centrada em resultados, na competição administrada e baseada na avaliação do desempenho (BRASIL, 1995); a centralidade na avaliação externa e nos indicadores de desempenho (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017), a centralização dos conteúdos por meio de um currículo oficial avaliado por meio de testes estandarizados (HALL; GUNTER, 2015) e a introdução de elementos do setor privado na gestão da escola pública (HALL; GUNTER, 2015).

No cotidiano, com justificativa de acompanhar o trabalho docente para garantir a “qualidade”, tornaram-se comuns as visitas dos PCs às salas de aula. Entretanto, as entradas em sala e os cadernos e/ou fichas de acompanhamento deixaram de ser instrumentos importantes para apoio e aprimoramento do trabalho

docente e tornaram-se exigências para verificação e adequação da metodologia e conteúdos à proposta pedagógica oficial do Estado de São Paulo, aproximando-se da administração clássica com a inspeção e supervisão escolar (FERNANDES, 2009). A cobrança, transvestida de acompanhamento, e a hierarquia se expressaram também na relação entre os PCs e os Núcleos Pedagógicos das Diretorias de Ensino, a quem coube o “monitoramento de ações de formação” por meio do plano de formação continuada, das ações dos PCs frente à “gestão da classe” (indicando interferência nas práticas pedagógicas) e às formas adotadas para “implementação do currículo” (SÃO PAULO, 2014).

Se as resoluções iniciais (28/1996 e 76/1997) tinham como atribuição a elaboração e desenvolvimento do projeto político pedagógico definido a partir do diagnóstico da própria escola, o que se alinhava com a própria bibliografia dos processos seletivos e com a natureza do trabalho, as últimas voltaram-se ao atendimento a determinações externas, reduzindo-se as possibilidades de desenvolvimento profissional e de fortalecimento da autonomia escolar. A preocupação com as metas estabelecidas para as escolas e com o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) mobilizaram refinadas atribuições nas resoluções, caso da Res. 75/2014, que em seu Art. 5º, inciso X teve diferentes apontamentos acerca dos itens a serem observados e desenvolvidos pelos PCs, visando a obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar. Obviamente que alguns podem dizer que é a isso que deve voltar-se o trabalho escolar, mas é necessário problematizar que a definição do que é êxito ou do que são bons resultados no processo de ensino e aprendizagem é feita sem a participação da escola, acarretando sua sujeição. Da mesma forma, a orientação dada ao trabalho com a gestão democrática e participativa é dada numa perspectiva regulada, reduzindo-se gestão às disposições curriculares, aos objetivos e metas a serem atingidos pelas escolas. Neste sentido, distancia-se a função do trabalho coletivo do significado que este tem para a atividade de “coordenação” (PINTO, 2011).

As linhas e entrelinhas vão indicando que o êxito é monolítico para a SEE, assim como as formas de se chegar até a ele que passam pela apropriação, divulgação e controle do que é produzido de forma externa e alheia à escola. Um exemplo ilustra tal questão. O inciso III da Res. 75/2014 afirma ser atribuição do PC “ter como prioridade o planejamento e a organização dos materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e dos recursos tecnológicos, disponibilizados na escola”. Posteriormente, a Res. 3/2015 alterou alguns artigos da Res. 75 e, especialmente, o referido inciso, modificando “disponibilizados na escola” por “*sobretudo* os disponibilizados pela Secretaria da Educação”. As escolas contam com muitos materiais e recursos didáticos obtidos por outras vias, caso dos livros recebidos via

Programa Nacional do Livro Didático ou aqueles obtidos com recursos próprios por meio das Associações de Pais e Mestres ou mesmo os produzidos pelos coletivos docentes. Assim, dar prioridade, sobretudo, aos recursos disponibilizados pela SEE é sujeitar as escolas ao uso da tecnologia da reforma educacional, um padrão de organização pouco autêntico e autônomo nas escolas (BALL, 2005).

Esta perspectiva padronizadora está presente também nos espaços voltados ao apoio à docência, que incluem os momentos de formação realizados nas escolas, no quais se exige que o PC seja “líder e animador da implementação da proposta curricular nas escolas” (SÃO PAULO, 2007b) ou “parceiro da equipe” (SÃO PAULO, 2014). A implementação é acompanhada de alguns mecanismos de cerceamento do trabalho e acompanhamento hierárquico do PC, como as formas de escolha e avaliação anual para permanência na função, aspectos alterados de forma significativa e sintomática no conjunto das resoluções. A participação efetiva dos professores na escolha e acompanhamento dos PCs reduziu-se ao longo período analisado, chegando-se ao total cerceamento. A primeira resolução publicada em 1996, reafirmada pela Resolução SE 76/1997, exigia apresentação de proposta de trabalho do candidato à função ao corpo docente da escola que, mediante avaliação e conveniência em relação ao Projeto Pedagógico, deveria selecionar os candidatos. O corpo docente era também responsável, ao término do ano letivo, por avaliar as atividades realizadas, indicando ou não os PCs à recondução na função. Havia, portanto, uma relação muito próxima entre a função e os docentes que, considerando o PPP da escola, estabeleciam parâmetros para avaliação e permanência na função. A partir da Res.35/2000, a aprovação da proposta de trabalho passou a ser feita pelo Conselho de Escola. Apesar da fragilização da participação docente, ainda havia possibilidade de contar com a representatividade dos diferentes segmentos de trabalho na escola, mantendo-se, portanto, um processo democrático tanto na seleção como na avaliação do PC.

Com a publicação da Res. 88/2007, o Conselho de Escola deixou de ser atuante na seleção, que passou a chamar-se credenciamento, e avaliação do PC. A legislação definiu que esta decisão dependeria de ação conjunta entre a direção da Unidade Escolar e do Supervisor de Ensino (Artigo 8º § 1º) que deveriam observar “justificativas e resultados esperados, incluindo diagnóstico fundamentado por meio dos resultados do SARESP ou outras avaliações externas”. A proposta de trabalho, desta forma, foi se distanciando do Projeto Pedagógico da escola, instrumento elaborado e definido coletivamente, para se aproximar de um conjunto de metas estabelecido a partir de resultados de desempenho em avaliações externas. A avaliação da proposta de trabalho passou a ser marcada ainda pela necessidade de apresentação de estratégias para monitoramento e execução das ações com eficácia (SÃO PAULO, 2007). A marca da política educacional de base gerencial

e performática consolidou-se com a publicação da Resolução 75/2014, que estabeleceu os critérios que atualmente estão em vigor para escolha dos PCs, dentre os quais se destacam: “a compatibilização do perfil e qualificação profissional do candidato com a natureza das atribuições relativas ao posto de trabalho a ser ocupado” e “a valorização dos certificados de participação em cursos promovidos por esta Secretaria da Educação”. A definição do que é um “bom” coordenador não é mais discutida por aqueles com os quais este profissional irá atuar, mas, sim, adequa-se a um perfil central e genericamente a ele atribuído por meio da legislação.

Acompanhando os meandros legais, confirmou-se a apropriação da função de PC sob as matizes da NGP ao trabalho na rede de ensino paulista. À função foram destinadas, ao longo dos anos, atribuições descoladas de uma perspectiva pedagógica progressista com papel central na construção do projeto político e na organização dos momentos coletivos de formação, portanto, uma função dotada de especificidades na organização das escolas (PINTO, 2011). Domingues (2014, p. 116), na mesma direção, ressalta que por meio do investimento no coletivo escolar, a partir da valorização dos saberes e das experiências dos educadores, possibilitar-se-ia a reflexão sobre a prática e o diálogo com o conhecimento pedagógico já existente, aspecto ausente no conjunto das resoluções. A atuação do PC que poderia contribuir para dar sentido e significado à organização escolar, num trabalho mais orgânico e articulador, voltou-se, do ponto de vista legal, à execução de projetos e campanhas pontuais (MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014). Ao acompanhar as alterações nas justificativas, formas de seleção/credenciamento, avaliação e, principalmente, atribuições, dos PC, no seio de projetos e programas educacionais que demandaram novas orientações legais, identificou-se a redução das margens de autonomia do trabalho e, por outro lado, a ampliação da responsabilização pelos resultados de desempenho, numa atribuição que extrapola a governabilidade da escola e que coloca a função num patamar mais técnico e burocrático associado à forma de organização gerencial da escola adotada pela Nova Gestão Pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acompanhamento das alterações legais relativas à função de professor coordenador durante um extenso período, como o ocorrido com essa pesquisa, permitiu a análise das mudanças e permanências não circunscritas a uma determinada ocupação estatutária, mas o acompanhamento de um posto de trabalho no âmbito de uma política educacional vinculada ao governo de mais de duas décadas do PSDB no estado de São Paulo. Tal análise, mesmo considerando a continuidade da NGP no estado, trouxe à tona elementos fundamentais para a compreensão também de outros cargos e funções da SEE-SP que, assim como a coordenação pedagógica,

foram alterados em diferentes programas e projetos de natureza gerencial e performática. No caso da coordenação, que surge atrelada ao termo pedagógico, identificou-se a apropriação do trabalho para o cumprimento de determinações externas, indicando a conformação a um perfil de trabalhador definido pelo modelo de mercado – líder, implementador, gestor, eficaz, integrante de uma equipe – que almeja atingir metas expressas em indicadores oficiais e regulados à distância.

As alterações legais por meio de resoluções sucessivas, mais imediatas e vinculadas a objetivos dos diversos programas e projetos implementados ao longo de 23 anos, indicaram uma trajetória alijada do Estatuto do Magistério e de mudanças que exigiriam transformações mais profundas e negociadas com as categorias de classe. A adequação do trabalho ao modelo educacional assumido pela SEE expressou uma opção governamental pela redução das tratativas coletivas, da gestão democrática e das margens de autonomia escolar.

O refinamento das justificativas e atribuições legais para a função de PC seguiram o movimento da Nova Gestão Pública que se impôs na rede pública estadual e alterou sentidos e significados do trabalho. Assim como a organização pedagógica das escolas passou a ser determinada por objetivos, conteúdos e metas definidos externamente, a coordenação pedagógica também vivenciou seus critérios de escolha, avaliação, carreira/salário e orientação para as ações serem definidos de forma exógena.

Incorporada a novos contextos educacionais, a função de coordenação pedagógica, democrática por natureza e voltada à articulação do trabalho coletivo no âmbito da escola, tornou-se predominantemente ligada ao monitoramento e controle das atividades docentes. Apesar das orientações legais e das tentativas regulatórias e regulamentárias expressas nas resoluções publicadas, o trabalho cotidiano também foi marcado por tentativas de resistências e construções coletivas de microrregulações, o que talvez explique a necessidade de alterações legais com aspectos cada vez mais específicos e sofisticados no sentido de tentar reduzir as brechas para um trabalho minimamente autônomo. Analisar as formas de resistência e de adaptação às diversas medidas proferidas neste contexto performático e gerencial, exigirá novas pesquisas, especialmente de abordagem empírica, que permitirão avançar em relação àquilo que as investigações documentais, dada sua natureza, não permitem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.. A coordenação pedagógica no estado de São Paulo nas memórias dos que participaram de sua história. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. N. S. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo, Loyola, 2010, p. 11-46.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Acesso em 09 mar. 2021.

BARBOSA, A.; et al. Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 50, n. 177, p. 790-812, Jul./Set. 2020. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/198053147105> . Acesso em 03 mar. 2021.

BRASIL (Estado). **[Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995)]**. Brasília: Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, 1995.

CAMPOS, R. F. A formação por competências e a reforma da formação de professores/as. In: **Teias**, Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan./dez, 2004.

CÁSSIO, F. L.; CROCHIK, L.; DI PIERRO, M. C.; STOCO, S. Demanda social, planejamento e direito à educação básica. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1089-1119, out.-dez., 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016167297>. Acesso em 03 mar. 2021.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 44, p. 411-424, set./dez. 2009. Disponível em <https://doi.org/10.18222/ae204420092037> . Acesso em 03 mar. 2021.

FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. In: **Educação e Pesquisa**. V. 38, nº 04, p. 799-814, out./dez. 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000400002>. Acesso em 03 mar. 2021.

GIROTTI, E. A.; JACOMINI, M. A. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. In: **Rev. Cienc. Educ.**, Americana, ano XXI, nº 45, p. 87-113, jul./dez. 2019. Disponível em <https://doi.org/10.19091/reced.vi0.822>. Acesso em 08 mar. 2021.

HALL, D.; GUNTER, H. M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 743-758, jul.-set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00743.pdf>. Acesso em 09 mar. 2021.

MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/09.pdf>. Acesso em 09 mar. 2021.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo: Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita, 2011.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, p. 707-726, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79303>. Acesso em 09 mar. 2021.

RAMOS, G. P. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016.

RODRIGUES, J. D. Z. **Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de ensino médio de Campinas-SP**. 416 f. Tese. (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2018.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em 03 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). [Estatuto do Magistério (1985)]. **Lei nº 444, de 27 de dezembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, [1985].

SÃO PAULO (Estado). [Resolução (1996)]. **Resolução SE nº 28 de 04 de abril de 1996**. Dispõe sobre o processo de escolha para a designação de professor para exercer as funções de coordenação pedagógica nas escolas da rede pública estadual e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1996.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 76/1997**, de 07 de abril de 1997. Dispõe sobre a continuidade do processo de escolha para designação de professor para o exercício da função de Coordenação Pedagógica, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação [1997].

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 35/2000**, de 07 de abril de 2000. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação [2000].

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 66/2006**, de 03 de outubro de 2006. Dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docente para o posto de trabalho de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação [2006].

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 88/2007**, de 19 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação [2007].

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 90/2007**, de 19 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador nas quatro séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, em escolas da rede estadual de ensino. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação [2007].

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

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 53/2010, de 24 de junho de 2010**. Altera dispositivos da Resolução SE 88, 19/12/2007, e da Resolução SE 21, de 17.2.2010, que dispõem sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação [2010].

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 75/2014**, de 30 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação [2014].

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 03/2015**, 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. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação [2015].

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 12/2016**, de 29 de janeiro de 2016. Altera a Resolução SE 75, de 30/12/2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação [2016].

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 65/2016**, de 19 de dezembro de 2016. Altera a Resolução SE 75, de 30/12/2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação [2016].

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 06/2017**, de 20 de janeiro de 2017. Altera a Resolução SE 75, de 30/12/2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação [2017].

VENCO, S. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão pública no trabalho docente. In: **Crítica e Sociedade**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 72-90, nov./2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/36341/19166>. Acesso em 09 mar. 2021.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva Gestión Pública: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *In: Educação Soc.*, v. 36, n. 132, p. 599-622, set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00599.pdf> . Acesso em 09 mar. 2021.

Maria José da Silva Fernandes

Possui Doutorado (2005-2008) em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004). Atua como Professor Assistente Doutora na Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências - Campus Bauru - Departamento de Educação. É professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Faculdade de Ciências e Letras - Unesp, Araraquara. E-mail: mj.fernandes@unesp.br

Recebido em: 09/03/2021

Aprovado em: 19/09/2021