

Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo

**SER PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO:
SOBRE O TRABALHO DOCENTE E SUA AUTONOMIA**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2007

Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo

**SER PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO:
SOBRE O TRABALHO DOCENTE E SUA AUTONOMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito final para obtenção do título de *Mestre em Educação*.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Educação: formulação, implementação e avaliação.

Orientação: Prof.a Dra. Dalila Andrade Oliveira.

Co-orientação: Prof.a Dra. Samira Zaidan.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2007

Dissertação intitulada *Ser Professor Coordenador Pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia*, de autoria de Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em *Educação: Conhecimento e Inclusão Social* da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito final para obtenção do título de **Mestre em Educação**, em 31 de agosto de 2007, e aprovada pela banca examinadora composta pelas seguintes professoras:

Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira (Orientadora)

Faculdade de Educação da UFMG

Profa. Dra. Samira Zaidan (Co-orientadora)

Faculdade de Educação da UFMG

Profa. Dra. Eneida Oto Shiroma

Centro de Ciências da Educação da UFSC

Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Faculdade de Educação da UFMG

Profa. Dra. Adriana Maria Cancelli Duarte (Suplente)

Faculdade de Educação da UFMG

PARA
Antônio, meu pai
e Wanda, minha mãe

Agradecimentos

Muitos foram aqueles que se fizeram presentes nessa caminhada. Aqui, singelamente, expresso todo o meu carinho e toda a minha gratidão por vocês participarem comigo dessa conquista. E agradeço:

O cuidado constante de Deus, minha fonte. Pois sei que tudo foi feito por Ti; e, sem Ti, nada do que foi feito se fez.

O amor incondicional de minha família. O cuidado zeloso e o investimento contínuo de Antônio e Wanda, meu amado pai e minha amada mãe. A amizade e o apoio de Daniele e Kammilla, minhas irmãs. Vocês, que são muito importantes e preciosos, expressam o amor do Pai por mim.

O amor, a amizade e o apoio de Igor Rodrigo, meu amor e presente de Deus.

O acolhimento, a atenção e as sábias palavras de Noêmia, minha psicoterapeuta.

A honra de amizades fraternas na Igreja Batista da Lagoinha, em especial Érica, Flávia, Gislaine, Rose e Sarah, e na Comunidade Cristã no Buritis.

A amizade, o incentivo e o apoio de Adalson, Cibelle, Flávia Martins, Flávia Renata, Heloísa, Olavo, Sandra e Tânia.

O conhecimento compartilhado, o incentivo e a alegria de Dalila, minha professora e orientadora. Obrigada por mais uma oportunidade de trabalhar com você.

A seriedade, a retidão e o exemplo de vida de Samira, minha professora e co-orientadora. Obrigada pelas leituras críticas e considerações sempre pertinentes.

O apoio, a colaboração e a gratificante convivência com os colegas do Grupo de Estudos de Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da FAE/UFMG: Adriana, Carolina, Érica, Maria Helena, Mariza, Nilson, Pauliane, Savana e demais pesquisadores.

A assistência e a presteza de Francisco, Rose e Adriana, funcionários da Secretaria do PPGE; de Carlos, Marli e demais funcionários da Biblioteca; e de Hécio, secretário do Departamento de Administração Escolar da FAE/UFMG.

O companheirismo de Anne, Camila, Déborah, Gioconda, Karla, Luiz, Mercy, Rita e demais colegas do mestrado.

A disponibilidade e espontaneidade dos PCP e das escolas participantes da pesquisa. Ter conhecido suas práticas, experiências e sentimentos muito contribuíram para minha formação acadêmica, como também contribuirá para a reflexão e para discussão dos docentes sobre seu trabalho na sala de aula ou para além dela.

(...)
*Todos os dias
é um vai e vem
a vida se repete
na estação
tem gente que chega
pra ficar
tem gente que vai
pra nunca mais
tem gente que vem
e quer voltar
tem gente que vai
e quer ficar
tem gente que veio
só olhar
tem gente a sorrir
e a chorar.
E assim, chegar
e partir
são só dois lados da mesma viagem
o trem que chega
é o mesmo trem da partida*

*A hora do encontro
é também despedida
a plataforma desta estação
é a vida desse meu lugar
é a vida desse meu lugar
é a vida*

Trecho de *Encontros e despedidas*
Milton Nascimento e Fernando Brant

Resumo

As reformas educacionais dos anos de 1990 determinaram transformações na organização escolar que foram orientadas por uma ênfase no trabalho coletivo e na participação da comunidade na gestão escolar. Essas transformações resultaram em novas demandas e funções para os trabalhadores docentes. O trabalho do professor passou a abranger, desde então, um conjunto de atividades que se estendem para além da sala de aula, o que repercute sobre a identidade profissional desses trabalhadores. Percebe-se que, à medida que a escola se reorganiza e toma decisões consideradas mais democráticas e participativas, incorpora ao trabalho docente novas funções e responsabilidades.

Este trabalho investiga as transformações ocorridas na gestão e na organização escolar nas últimas décadas e suas conseqüências para a identidade e a profissão docente, analisando a emergência da função do Professor Coordenador Pedagógico no Projeto Político-pedagógico Escola Plural da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. São analisadas as condições e as restrições do profissionalismo no ensino, assim como a proletarização do professor, com o intuito de compreender a profissionalidade como qualidade da prática profissional, definindo autonomia como qualidade educativa do trabalho docente e não como qualidade profissional.

Optou-se por uma pesquisa qualitativa a qual foi realizada em duas etapas. A primeira consistiu em uma revisão bibliográfica, com o objetivo de buscar um referencial teórico para o estudo. A segunda etapa foi composta de coleta e análise de dados, a mesma realizada em duas escolas, e também de observação e caracterização dessas escolas e entrevistas semi-estruturadas com quatro Professores Coordenadores Pedagógicos, buscando compreender a atuação, as práticas e a relação desses profissionais com os demais sujeitos escolares.

Palavras-chave: Professor Coordenador Pedagógico, Trabalho docente, Gestão escolar, Organização escolar, Profissionalidade, Autonomia, Escola Plural.

Abstract

The educational reforms occurred in the 1990's determined some transformations in the school organization that were oriented by an emphasis in the collective work and in the participation of the community in the school management. Those transformations resulted in new demands and functions for the educational workers. The work of teachers started to enclose, since then, a set of activities that extend beyond the classroom, what has brought repercussions in the professional identity of those workers. It is realized that, while the school itself reorganizes and takes decisions considered more democratic and participatory, it incorporates new functions and responsibilities for the educational workers.

This work investigates the transformations occurred in the management and in the school organization in the last decades and the consequences for the identity and the educational profession, analyzing the emergency of a new function of the Pedagogical Coordinating Teacher in the so called Escola Plural (*Plural School*) Political-pedagogical Project of the Municipal Net of Education of Belo Horizonte. It will be analyzed here the conditions and the restrictions of the professionalism in education, as well the proletarianization of the teachers with the intention of understanding professionalism as a quality of professional practice, defining autonomy as educative quality of the teaching work and not as professional quality.

It was adopted a qualitative research which was carried out in two stages. The first consisted of a bibliographical revision, with the objective of seeking for a theoretical basis for the study. The second was composed of the collecting and analysis of data, the same one carried out in two different schools, and also the observation and characterization of those schools and semi-structured interviews with four Pedagogical Coordinating Teachers, seeking to understand the action, the practices and the relation of those professionals with their peers.

Keywords: Pedagogical Coordinating Teacher, Educational Work, School Management, School Organization, Professionalism, Autonomy, Plural School.

Lista de Abreviaturas e Siglas

ACPATE	- Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar
AID	- Agency for International Development
ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ASCOM	- Assessoria de Comunicação Social do Município
BH	- Belo Horizonte
CAPE	- Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
CEB	- Câmara de Educação Básica
CFE	- Conselho Federal de Educação
CME	- Conselho Municipal de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CP	- Coordenação Pedagógica
CT	- Coordenação de Turno
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EUA	- Estados Unidos da América
FAE	- Faculdade de Educação
FAFI-BH	- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte
GAME	- Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais
GCPF	- Gerência de Coordenação Pedagógica e Formação
GERED	- Gerência Regional de Educação
GESTRADO	- Grupo de Estudos de Política Educacional e Trabalho Docente
GPLI	- Gerência de Planejamento e Informação
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
PABAEE	- Programa de Assistência Brasileiro-Americano à Educação Elementar
PBH	- Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PCP	- Professor(a)(s) Coordenador(a)(s) Pedagógico(a)(s)
PPGE	- Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PUC-Minas	- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RME-BH	- Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
RMI	- Rede Municipal de Informática
SEE-MG	- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SGE	- Sistema de Gestão Escolar
SMAD	- Secretaria Municipal de Administração
SMED	- Secretaria Municipal de Educação
SOE	- Serviço de Orientação Educacional
TSE	- Técnico Superior de Ensino
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UMEI	- Unidade Municipal de Educação Infantil
UNI-BH	- Centro Universitário de Belo Horizonte
USAID	- United State Agency for International Development

SUMÁRIO

Introdução	14
1. Mudanças na organização e na gestão da escola: repercussões sobre a prática educativa ...	24
1.1. Reforma educacional e organização escolar: descentralização e participação na gestão da escola	24
1.2. Nova dimensão para gerir a escola: da Administração Escolar à Gestão Educacional	33
1.3. Organização da escola, trabalho pedagógico e participação coletiva	44
1.4. A ação dos especialistas da educação: desenvolvimento e crítica.....	51
2. Coordenação Pedagógica e identidade docente: sobre a profissionalidade e a autonomia ...	61
2.1. Do mestre de ofício ao trabalhador docente.....	61
2.1. Os caminhos da profissionalização docente.....	67
2.1.1. <i>O professor como profissional da educação</i>	68
2.1.2. <i>O professor como trabalhador da educação</i>	71
2.1.3. <i>A centralidade da profissionalização na reforma educativa dos anos de 1990</i>	75
2.2. Transformações na identidade profissional docente.....	78
2.2.1. <i>Reestruturação do trabalho docente</i>	80
2.2.2. <i>Repercussões na identidade docente</i>	83
2.3. Profissionalidade e autonomia docente	86
2.4. Legislação educacional, formação e trabalho docente.....	90
3. Ser Professor Coordenador Pedagógico – o prescrito	95
3.1. O Professor Coordenador Pedagógico: dilemas e desafios.....	95
3.2. O Programa Escola Plural – Proposta Político-pedagógica da RME-BH.....	101
3.2.1. <i>Antecedentes da Escola Plural na RME-BH</i>	102
3.2.2. <i>Princípios fundamentais da Escola Plural</i>	104
3.2.3. <i>Configuração atual da RME-BH</i>	108
3.2.3.1. <i>Ações e políticas educacionais da RME-BH</i>	109
3.2.4. <i>A organização do trabalho docente na Escola Plural</i>	112
3.2.5. <i>A organização do trabalho de Coordenação Pedagógica na Escola Plural</i>	117
3.2.5.1. <i>Antecedentes da Coordenação Pedagógica na Escola Plural</i>	119
3.2.5.2. <i>O papel da Coordenação Pedagógica e do PCP na Escola Plural</i>	121
4. Ser Professor Coordenador Pedagógico – o real	126

4.1. Procedimentos metodológicos	126
4.2. Caracterização das escolas pesquisadas.....	128
4.2.1. <i>A Escola A</i>	128
4.2.2. <i>A Escola B</i>	131
4.3. Ser PCP: análise dos dados	134
4.3.1. <i>A escolha do PCP</i>	134
4.3.2. <i>A relação com os alunos</i>	137
4.3.3. <i>A relação com as famílias</i>	142
4.3.4. <i>A relação com os pares</i>	144
4.3.5. <i>A relação com a Direção da escola</i>	149
4.3.6. <i>A relação com a Pedagoga</i>	151
4.3.7. <i>A formação do PCP</i>	153
4.3.8. <i>As tarefas desempenhadas pelo PCP</i>	158
4.3.9. <i>Os desafios e as dificuldades do PCP</i>	160
4.3.10. <i>Ser PCP</i>	163
4.3.11. <i>A autonomia docente e o PCP</i>	166
5. Coordenação pedagógica: resgate da autonomia docente? Considerações finais	169
Referências Bibliográficas	176
ANEXO 1 – Roteiro de entrevista com o PCP	191
ANEXO 2 – Plano de observação da escola.....	192

Introdução

No âmbito da Educação, os anos de 1990 foram marcados, de maneira intensa, por transformações na organização escolar, na divisão do trabalho na escola, na substituição de rotinas e na supressão de algumas hierarquias, entre outras ações no interior da escola. Tais mudanças trouxeram novas orientações, demandas e funções para os seus trabalhadores.

O princípio constitucional da gestão democrática no ensino público tanto reconheceu as experiências já existentes de democratização da educação básica, como favoreceu a generalização de políticas voltadas para a participação na gestão escolar nas redes públicas, nas quais tais políticas ainda não ocorriam. Da mesma forma, também se percebe a ênfase no trabalho coletivo e na participação da comunidade na gestão da escola.

Diante dessa conjuntura, observa-se que a escola vem se reorganizando internamente, na busca de melhor qualidade na educação e na tomada de decisões consideradas como mais democráticas e mais participativas, ao incorporar ao seu trabalho novas funções e responsabilidades, evidenciando a autonomia dos professores, as abordagens colaborativas e a descentralização do poder.

A reforma educacional dos anos de 1990 traz uma nova regulação das políticas educacionais contemplando a intenção da racionalidade administrativa, a modernização dos processos escolares, a transferência de competências e atribuições para instâncias regionais e locais. Dessa forma, tendo a centralidade atribuída à escola como um de seus principais fatores, há uma evidente repercussão sobre a composição, a estrutura e a gestão das redes públicas de ensino, com alterações na organização e nas relações de trabalho na escola (OLIVEIRA, 2007).

A expansão da educação básica nesse contexto de uma nova regulação educativa, tem sobrecarregado os trabalhadores docentes e resultado na reestruturação do trabalho pedagógico, demandando-lhes maior participação na gestão e na organização do trabalho, maior grau de responsabilidade e maior envolvimento da comunidade. Desse modo, os professores vem sendo cada vez mais considerados como responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema.

Sob o imperativo da gestão democrática, percebe-se, assim, a concentração, na função docente, de maior responsabilidade e acúmulo de trabalho, com demandas de maior compromisso com a escola e a exigência de colaborar, de trabalhar em equipe, de discutir coletivamente e de participar da gestão da escola. Pode-se observar que a maior flexibilidade nas estruturas curriculares e nos processos de avaliação confirmam que há novos padrões de organização do trabalho docente, o que gera implicações sobre a identidade desses trabalhadores.

A expansão da Educação Básica e as conseqüentes alterações na organização escolar tem resultado em uma sobrecarga do trabalho do professores. Essas exigências determinaram essa reestruturação do trabalho docente e forjaram sua nova identidade. Nesse contexto, o professor se vê ante o desafio de responder a exigências que estão além de sua formação, desempenhando funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Pode-se perceber um processo de desqualificação e desvalorização docente, em que lhe é retirada a autonomia, isto é, a condição de participar na concepção e organização de seu trabalho (OLIVEIRA, 2003)

Assim, observa-se que houve um alargamento da compreensão do que seja a docência e o exercício de suas atividades, tanto na lei quanto na experiência cotidiana na escola. Os docentes devem participar da gestão da escola, da escolha direta para diretores e coordenadores escolares, dos conselhos escolares, além do trabalho coletivo de elaboração do

planejamento escolar, dos programas e dos currículos. O trabalho docente passa ainda a contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, o planejamento pedagógico, entre outras atividades cotidianas (OLIVEIRA, 2003).

É inegável que essas reformas trouxeram novidades organizacionais, originadas de processos de lutas e manifestações críticas às formas tradicionais de administração escolar e metodologias de ensino, favorecendo, portanto, uma abordagem horizontal e participativa do poder. A legitimação de práticas coletivas de trabalho e de reconhecimento de maiores direitos dos alunos como sujeitos sócio-históricos são ganhos incontestáveis, apesar de não serem garantidas, em muitos casos, as condições objetivas necessárias à plena realização da atividade docente, tais como os espaços adequados, os recursos didáticos, entre outros elementos.

Nesse contexto, as discussões sobre a desvalorização, a desqualificação e o profissionalismo docente, muito difundidas em década passadas, e a própria discussão acerca da autonomia e do controle do trabalho tornam-se fundamentais, pois é nesse contexto que se identifica um sentimento de desprofissionalização e de perda de identidade profissional (OLIVEIRA, 2003, 2004).

Dessa forma, nota-se atualmente a tendência de os professores ocuparem as funções destinadas à gestão da escola, antes designadas aos especialistas, diante das críticas à hierarquização, à centralização da administração escolar e ao modelo burocrático e centrado nas especializações, o que aponta para novas formas de gestão educacional.

Amparados pelo referido princípio constitucional de gestão democrática, muitas redes de ensino regulamentaram a escolha direta do diretor escolar pela própria comunidade, ocasionando a supressão da função do Administrador Escolar. Nesse contexto, observa-se o surgimento de uma nova função: a Coordenação Pedagógica. Os Coordenadores Pedagógicos, aparecem e passam a assumir a função antes exercida pelos Supervisores Escolares e

Orientadores Educacionais. Em algumas redes de ensino, como é o caso da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH), com o Programa Escola Plural, são os próprios docentes que, eleitos pelos pares, desempenham a função de Coordenadores Pedagógicos.

Na RME-BH, a Coordenação Pedagógica – composta pelo Diretor, Vice-diretor, Pedagogo (quando há) e por professores – foi instituída visando a contribuir em maior participação do coletivo da escola e como demanda dos docentes para obter mais espaços de independência em suas decisões, além de autonomia profissional. Do professor que assume a função de Coordenador Pedagógico não é exigido formação em Pedagogia. Vale notar que o Pedagogo, como especialista, não é contratado na RME-BH há mais de quinze anos, assumindo os próprios professores tais atividades.

Nesse sentido, criou-se a figura do Professor Coordenador Pedagógico (PCP), o qual enfrenta tensões e desafios que demandam reflexão profunda sobre sua prática na dinâmica escolar. O PCP tem a tarefa de, em uma perspectiva mais ampla, do ponto de vista pedagógico e político, articular o Programa Escola Plural com a construção coletiva do projeto de cada escola pelo grupo de profissionais, buscando a integração entre professores, alunos e comunidade. Assim, seu objetivo é articular os diversos segmentos da escola para dar sustentação e efetivar o Projeto Político Pedagógico. O papel do PCP é considerado, nesses termos, de extrema importância para que a ação coletiva aconteça na escola. Trata-se de um grande desafio para a superação da distância entre teoria e prática e para a transformação do cotidiano escolar.

A pesquisa

O tema da pesquisa emergiu de minha formação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFMG (1997-2001), onde obtive a habilitação em Supervisão Escolar e Magistério de 1º e 2º graus, e de minha experiência no magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escola das redes públicas e privadas, em Belo Horizonte, desde 1999. Em 2004, iniciei minha atuação como Professora Municipal na RME-BH, atuando tanto como regente de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental quanto como PCP no Ensino Regular Fundamental Noturno.

A partir dessas vivências pessoais e de algumas das angústias suscitadas pelo trabalho docente, decidi prosseguir meus estudos e ingressei no curso de mestrado do *Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social* da FAE/UFMG, linha de pesquisa *Políticas Públicas e Educação: formulação, implementação e avaliação*, sob orientação da Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira e co-orientação da Profa. Dra. Samira Zaidan.

Faz-se necessário ressaltar que pesquisas sobre as conseqüências trazidas para a identidade e a profissão docente, a partir da regulação educacional atual, ainda são escassas, embora se reconheça a necessidade de realizá-las para melhor compreender o exercício da docência, os processos de construção de sua identidade, profissionalidade e condições de trabalho. É nesse contexto que a presente pesquisa teve como objetivo analisar a emergência do Professor Coordenador Pedagógico em contraposição à função de especialistas da educação e como condição docente para se obter mais espaços de independência em suas decisões e autonomia profissional, investigando as transformações ocorridas na gestão e na organização escolar nas últimas décadas, bem como suas conseqüências para a identidade e profissão docente.

Para a realização da pesquisa, a experiência da RME-BH – Programa Escola Plural, será examinada no intuito de se investigar a atuação do professor na função de Coordenador Pedagógico, considerando importante e necessário discutir e compreender melhor a atuação docente não somente na gestão da sala de aula, mas também na gestão da escola.

Busca-se, assim, compreender:

- Como as mudanças na organização e na gestão da escola têm interferido na organização escolar e sobre o perfil dos trabalhadores docentes?
- Quais as estratégias desenvolvidas pelos docentes como resposta às demandas trazidas por essas mudanças?
- A Coordenação Pedagógica seria uma resposta às demandas de profissionalização e autonomia docente? Como a atuação docente na Coordenação Pedagógica responde a tais demandas?
- Como é a atuação do Professor Coordenador Pedagógico na RME-BH? Seu cotidiano, suas relações, seus desafios e dilemas?

Para o desenvolvimento do estudo, optou-se por uma *pesquisa qualitativa*, por considerar que tal abordagem é a mais apropriada para a investigação na área da educação, visto que ela envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, além de enfatizar mais o processo que o produto e se preocupar em retratar a perspectiva dos participantes (TRIVIÑOS,1987; LÜDKE e ANDRÉ,1986).

A fim de alcançar o objetivo destacado, esta pesquisa organizou-se em duas etapas: a primeira, *revisão da literatura*, e a segunda, *coleta e análise de dados*. É importante esclarecer que ambas as etapas não se desenvolveram de maneira estanque, isto porque a

fundamentação teórico-metodológica para a realização do estudo ocorreu de modo a possibilitar novas buscas de dados e análises.

A **primeira etapa da pesquisa** constituiu-se de uma revisão da literatura em torno da temática, com o objetivo de buscar um referencial teórico para o estudo. Acredita-se, como expõe Triviños (1987), que não é possível interpretar, explicar e compreender a realidade sem um referencial teórico. Todavia, a teoria não compõe um modelo no qual qualquer realidade deve se adaptar. Ao contrário, é a realidade que aperfeiçoa a teoria.

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica em artigos, periódicos, livros, capítulos de livros, dissertações, teses e documentos afins, acreditando que seu teor qualitativo se daria a partir do referencial teórico assim construído. A definição desse referencial possibilitou maior domínio não somente do estudo em desenvolvimento, mas também de embasamento teórico analítico.

Nessa etapa também se realizou uma pesquisa documental. Tal pesquisa consistiu na coleta e na análise de documentos na SMED-BH e em um levantamento do material publicado: leis, decretos, portarias, Cadernos da Escola Plural e documentos afins. Esse levantamento ofereceu elementos para a descrição do Programa Escola Plural, seus objetivos e metodologias, composição da rede municipal de ensino, a organização escolar e a organização do trabalho docente.

A análise de documentos oficiais, seus conceitos, conteúdos e discursos, indicam, segundo Shiroma (2005), o como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades.

Desse modo, as etapas da pesquisa documental consistiram no levantamento dos principais documentos que contêm a descrição dos programas, os objetivos, as diretrizes políticas e estratégicas de ação e das disposições normativas, as leis e os decretos, as resoluções que

estabelecem a forma como se organiza o ensino na RME-BH e as normas sobre a organização do trabalho docente, bem como na leitura e na análise de todo o material coletado, permitindo compreender as diretrizes pedagógicas e organizacionais da rede.

A **segunda etapa da pesquisa** consistiu na coleta e análise de dados e se compôs das seguintes fases: escolha das escolas, observação e caracterização das escolas e entrevistas com os coordenadores pedagógicos. É importante ressaltar o papel do *Diário de Campo* nesta etapa para registro e organização das observações realizadas, pois nele foram registradas situações cotidianas da atividade do PCP.

A escolha das escolas: para a realização da segunda etapa da pesquisa, foram selecionadas duas escolas municipais de Belo Horizonte. Ambas as escolas foram apresentadas após os primeiros contatos com a SMED-BH e são consideradas como sendo aquelas que desenvolvem uma Coordenação Pedagógica condizente com a proposta da Escola Plural. A Escola A situa-se na região da Pampulha de Belo Horizonte e a Escola B na região Nordeste.

A observação e a caracterização das escolas: a inserção nas escolas se deu inicialmente por meio de visitas com contato direto com a instituição escolhida e com o Coordenador Pedagógico, com o objetivo de realizar observações e registros, possibilitando captar uma variedade de situações ou fenômenos, já que a observação aconteceu na própria realidade dos sujeitos (MINAYO, 1994). Tal observação compreendeu a descrição dos sujeitos, da dinâmica da escola, das atividades do Coordenador Pedagógico e de eventos ocorridos.

Para a caracterização das escolas, foi elaborado um *Plano de Observação* (Anexo 2), com perguntas fechadas e abertas referentes à sua estrutura, às suas características, a dos professores e dos alunos, à organização escolar e à organização do trabalho docente.

As entrevistas com os PCP: Foram realizadas, também, *entrevistas semi-estruturadas* individuais com quatro professores – na Escola A, Ana e Ângelo; na Escola B, Bárbara e Bartolomeu – que atuam na função de Coordenador Pedagógico nas escolas selecionadas.¹ O *Roteiro de Entrevista* (Anexo 1) com questões básicas foi um importante instrumento elaborado e consistiu em um dos principais meios para a coleta dos dados que interessam a este estudo.

Finalmente, para a sistematização e apresentação da pesquisa desenvolvida, a dissertação está organizada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, *Mudanças na organização e na gestão da escola: repercussões sobre a prática educativa*, discute as mudanças ocorridas na organização e na gestão escolar no contexto das reformas educacionais da década de 1990, apresentando as transformações organizacionais vivenciadas pelas escolas nas últimas décadas no campo da Administração Escolar.

O segundo capítulo, *Coordenação Pedagógica e identidade docente: sobre a profissionalidade e a autonomia*, analisa a natureza do trabalho docente e a questão do profissionalismo e da autonomia docente.

O terceiro capítulo, *Ser Professor Coordenador Pedagógico – o prescrito*, apresenta o resultado do levantamento e da análise bibliográfica e documental, revelando as prescrições dispostas à Coordenação Pedagógica e ao Professor Coordenador Pedagógico.

O quarto capítulo, *Ser Professor Coordenador Pedagógico – o real*, analisa, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, a atuação do Professor Coordenador Pedagógico, suas práticas e sua relação com os demais sujeitos escolares.

¹ Para preservar as identidades dos professores, os nomes utilizados são fictícios.

Nas Considerações Finais, buscou-se responder se a atuação do Professor Coordenador Pedagógico significa o resgate da autonomia docente, considerando as transformações ocorridas na organização da escola e suas implicações para o trabalho docente, bem como as análises realizadas junto aos PCP.

Acredita-se que o presente trabalho possa contribuir para a produção de outras reflexões e discussões sobre a identidade docente e, também, para que haja ações educativas mais autônomas dos docentes nas escolas, seja na sala de aula ou para além dela.

1. Mudanças na organização e na gestão da escola: repercussões sobre a prática educativa

Pretende-se neste capítulo discutir as mudanças ocorridas na organização e na gestão escolar no contexto das reformas educacionais da década de 1990, apresentar o contexto e o processo de transformação da prática educativa, discutir as mudanças organizacionais vivenciadas pelas escolas nas últimas décadas no campo da Administração Escolar e o debate concernente à redefinição da escola em seu projeto educativo no contexto de gestão democrática. Além disso, objetiva-se ainda apresentar a trajetória da ação dos especialistas da educação e as críticas cabíveis.

1.1. Reforma educacional e organização escolar: descentralização e participação na gestão da escola

Os anos de 1990 foram marcados por reformas educacionais em todos os âmbitos do sistema de ensino no Brasil e em diversos países da América Latina². As reformas podem ser evidenciadas por alterações legais, estruturais e organizacionais no nível básico e no nível

² Cf. Carnoy (2003), Cury (1997), Gentili (1995, 1998), Gentili e Silva (1994), De Tommasi et al. (1998), Kawczyk (2002a), Oliveira (1997, 1999).

superior de ensino, bem como nas áreas de financiamento, currículo, avaliação e formação de professores.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, e a Declaração de Nova Delhi de atendimento à demanda de universalização do ensino básico, de dezembro de 1993, caracterizaram-se como marcos para as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo com a proposta da educação para a equidade social (OLIVEIRA, 1999). Para cumprir os compromissos ali estabelecidos, os países em desenvolvimento criaram estratégias de elevação do nível de atendimento às populações, mas sem aumentar na mesma proporção os investimentos. A redução das desigualdades sociais deveria ser buscada a partir da expansão da educação que, vista como meio de distribuição de renda e mobilidade social, se soma à noção de que o acesso à cultura letrada e informatizada constitui-se como o único meio de ingressar e permanecer no mercado de trabalho.

A década de 1990 reflete a modernização do Estado brasileiro e sua conformidade às exigências da economia mundial, com o objetivo de melhorar o desempenho da máquina burocrática governamental para proporcionar serviços melhores para o benefício do cidadão (GANDINI e RISCAL, 2002). A implantação de um modelo de organização e gestão do sistema educacional e da escola, por meio da descentralização e da autonomia escolar, tem como intuito a redução de gastos do governo central com a educação, conforme propõem as políticas de ajustes econômicos e de reformulação do papel do Estado. Assim, começa-se a buscar relações entre a maior liberdade das escolas não só em seu desempenho administrativo e financeiro, mas também pedagógico.

Para tanto, tal reforma está fundamentada na transferência de responsabilidades e de atribuições aos Estados e municípios; na delegação de responsabilidades e atividades que

tradicionalmente eram do âmbito central e na inclusão da comunidade local na gestão e no financiamento das unidades escolares.

O processo de descentralização das formas de gestão e de organização dos processos de trabalho nos sistemas escolares passa a ser considerado como instrumento de modernização dos serviços públicos, devido à crença em suas possibilidades de promover sua eficiência e eficácia.

O princípio da gestão democrática no ensino público foi incorporado pela Constituição Federal de 1988 como demanda dos movimentos sociais e determinou novas formas de organização e administração do sistema para fins de universalização do ensino. Desse modo, este princípio tanto indicou a incorporação de experiências já existentes de democratização da gestão da educação básica quanto favoreceu a generalização de políticas voltadas para o aumento da participação de educadores e da comunidade na gestão escolar, nas redes públicas onde aquelas ainda não ocorriam.

Com relação à vinculação constitucional de recursos financeiros para a educação, a Lei reforçou o federalismo e a descentralização político-administrativa, bem como novas formas e mecanismos de relação entre União, Estados e municípios, a partir da Emenda Constitucional 14, da LDBEN 9394/1996 e de legislações posteriores (DUARTE, 1999; SANTOS, 1999). Assim, a prerrogativa de descentralização do ensino público nas vertentes administrativas, financeiras e pedagógicas não somente trouxe a responsabilidade dos órgãos centrais para os Estados e municípios, mas também implicou em um movimento de repasse direto de certas obrigações de órgãos do sistema para a escola.

Como bem adverte Paro (2001), não se deve confundir descentralização de poder com desconcentração de tarefas. Para o autor, é necessário que a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão que possa ser compartilhado com a finalidade de servir a todos de maneira mais efetiva. É preciso se contrapor a esse movimento que, com o discurso da

autonomia e da necessidade de participação da comunidade, transfere a passagem do controle das escolas para as mãos da sociedade civil e, com isso, tende a justificar medidas que eximem o Estado de seu dever de arcar com os custos das escolas.

Segundo Oliveira (2002), ao mesmo tempo em que as reformas educacionais proporcionaram a descentralização, a qual resultou em maior autonomia da escola, elas sobrecarregaram de trabalho e rotinas administrativas as unidades escolares.

Pode-se perceber claramente na LDBEN 9.394/1996 tais características: a incumbência das escolas de elaborar sua proposta pedagógica e ainda articular-se com a comunidade (art. 12), a incumbência dos professores de participar da elaboração da proposta pedagógica (art.13), as normas da gestão democrática passam a ser definidas pelos sistemas de ensino (art. 14), a incumbência dos sistemas de ensino em assegurar às unidades escolares graus progressivos de autonomia pedagógica e administração e de gestão financeira (art.15), a maior autonomia da escola para definir a organização em séries, ciclos, períodos semestrais etc., e, ainda, as formas de avaliação, classificação e reclassificação de seus alunos mediante verificação de rendimento escolar (art. 24).

O Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei 10.172/2001) estabelece como um de seus objetivos e prioridades a:

(...) democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p. 34).

Com a justificativa de conferir maior autonomia, tal processo de descentralização ampliou as responsabilidades da escola, como, por exemplo, a elaboração de calendários escolares, a administração orçamentária da escola, a definição dos gastos etc. Por outro lado, proporcionou maior agilidade às escolas nas tomadas de decisões e resoluções sobre suas questões cotidianas.

Held (1987) compreende que a democracia deve ser reconcebida, dentro de várias tendências do pensamento político, como um fenômeno *dual* que esteja preocupado, por um lado, com a reforma do poder do Estado e, por outro, com a reestruturação da sociedade civil. É a partir dessa análise que o autor considera que o princípio da autonomia só pode ser concretizado através do “reconhecimento da indispensabilidade de um processo de ‘dupla democratização’: a transformação interdependente tanto do Estado quanto da sociedade civil” (HELD, 1987: 255). Desse modo, a necessidade de democratizar as instituições públicas envolve as questões que abarcam desde as mudanças nas regras eleitorais até aquelas que incluem o uso de fundos públicos, dentre outras. Entretanto, para o autor, apesar de se tratar de questões importantes e que devem ser desenvolvidas, tal processo não traria uma contribuição decisiva para tornar a política algo mais democrático, a menos que se confronte questões sobre as exigências da vida pública (debate aberto, acesso a centros de poder, participação geral etc.), reconciliadas com as instituições do Estado (do executivo a ramos do serviço civil), que possuam ligação direta com o *demos* (do grego, povo).

Assim, compreender a democracia como um processo *dual* é mais do que simplesmente tentar esclarecer a estrutura que concederia aos cidadãos maior poder nas diferentes esferas da vida. Segundo Held (1987), a democracia pressupõe a participação direta dos cidadãos na regulamentação da sociedade, inclusive no local de trabalho e na comunidade, minimizando aquele tipo de poder burocrático que não tem que prestar contas a ninguém, tanto na vida pública quanto na vida privada. Assim, sobre o conceito de *democracia participativa*, o autor sintetiza:

Um direito igual de autodesenvolvimento só pode ser conquistado em uma sociedade participativa, uma sociedade que gere um sentido de eficácia política, nutra uma preocupação por problemas coletivos e contribua para a formação de um corpo de cidadãos conhecedores e capazes de ter um interesse contínuo pelo processo governamental (HELD, 1987, p. 236).

Motta (1984, p.201) considera a participação como decorrente de valores democráticos, além de ser uma das formas de minimizar o aspecto coercivo da administração, pois participar “não significa assumir um poder, mas participar de um poder”. O autor apresenta definições dos conceitos referentes à participação e chama de *participação conflitual* aquela que se baseia no processo de negociação coletiva entre patronato e sindicato de trabalhadores, sendo que a negociação coletiva exclui a maioria dos trabalhadores. Já a *participação funcional* refere-se à prática de reuniões periódicas entre patrões e trabalhadores, entre administradores, funcionários e trabalhadores, entre unidades organizacionais e entre níveis hierárquicos em geral. Essas reuniões servem para o debate, a consulta e a informação. A *participação administrativa*, semelhante a algumas experiências no campo da administração da educação, organiza-se por representação com a formação de comissões. A *co-gestão* é uma forma avançada de participação administrativa que implica em co-decisão em determinadas matérias e direito de consulta em outras. E a *autogestão* não é participação, mas um sistema em que a coletividade se auto-administra. Portanto, não se trata de participar de um poder, mas sim de ter um poder.

No caso das escolas, Motta (1984, p.204) considera importante distinguir autogestão pedagógica de autogestão institucional. “Enquanto a primeira se refere à dinâmica do trabalho pedagógico, a segunda se refere à administração do estabelecimento de ensino”. Ele considera ainda que a construção de uma sociedade autogestionária passa pela aprendizagem não autoritária, entendida como aquela que impede a internalização dos mecanismos de submissão e conformidade, centrada na “erradicação da angústia, do medo, da culpa e da dependência” (MOTTA, 1984, p.204). Assim, para o autor, a educação é assunto de todos os membros da sociedade e, por essa razão, a comunidade não pode deixar de participar.

No âmbito da escola, a participação constitui tema de estudantes, professores, administradores, supervisores, orientadores e funcionários. Aos administradores educacionais, cabe especialmente o desafio não pequeno de descobrir e delinear formatos organizacionais que, adequados a contextos específicos, assegurem a

educação participativa voltada para a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária, não apenas em termos econômicos, mas em termos de distribuição de poder. (MOTTA, 1984, p. 206).

Tragtenberg (1929), ao analisar a co-gestão e o participacionismo de grandes corporações, define co-gestão como co-decisão, na qual uma decisão só pode ser tomada com a concordância das partes. Assim, busca-se o equilíbrio de poderes, tendo em vista o bom funcionamento da empresa, que também pode ocorrer no nível do Estado ou da sociedade. Para ele, co-gestão e participação são conceitos que procuram definir o lugar do trabalhador na empresa e devem levar em consideração as estruturas, o poder e a função dos comitês de empresa.

Bruno (2002) considera que as políticas públicas que emanam do Estado nunca implicaram em gestão democrática. A sua gestão é um atributo dos gestores do Estado e serve aos seus interesses e aos da classe que o controla, ainda que, em determinados momentos, o Estado tenha sido obrigado a incorporar exigências dos trabalhadores, para evitar rupturas revolucionárias. Para a autora, é na auto-organização dos envolvidos no processo de educação que pais, alunos e professores criam seus próprios espaços públicos, nos quais os interesses são debatidos naquilo que têm em comum e na diversidade em que se apresentam. Só assim se poderá chegar à formulação de alternativas reais às hierarquias de comando do poder: “É essa a única possibilidade de se fazer política, inclusive a educacional” (BRUNO, 2002, p. 38).

Melo (2001), por seu turno, aponta os indicadores de gestão da escola, os quais desempenham papel fundamental no processo de transformação social, ao resgatarem as referências coletivas e a convicção de intervenções no processo de construção histórica da sociedade. São eles: a autonomia escolar, a descentralização do poder, a representatividade social dos Conselhos e Colegiados, a escolha dos dirigentes escolares no processo de eleição e a inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar.

As reformas educacionais dos anos de 1990 determinaram de maneira intensa transformações na organização escolar, na divisão de trabalho na escola, na substituição de rotinas e na supressão de algumas hierarquias, entre outras ações no interior da escola, trazendo novas orientações, demandas e funções para os trabalhadores escolares. Também se estabeleceu a ênfase no trabalho coletivo e na participação da comunidade na gestão da escola para a elaboração do projeto pedagógico, bem como nos conselhos escolares. Da mesma maneira, maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira também passa a ser atribuída à escola com o objetivo de obtenção do consenso na tomada de decisão.

Autonomia, conforme definida no artigo 15 da LDBEN 9394/1996, significa que a administração dos sistemas de ensino não deve eximir-se da responsabilidade de fixar as diretrizes e metas de uma política educacional. Porém, é importante considerar que a escola passa a ser vista como núcleo da gestão³ e que a autonomia, nesse sentido, não significa a capacidade de se autogovernar, de traçar as normas de sua própria conduta, sem restrições de qualquer ordem.

Para Barroso (1997), o que acontece é que as escolas oscilam entre a *heteronomia* absoluta, caracterizada como dependência total à administração e ao que está regulamentado, e a quase completa *anomia*, quando não há normas claras e comprometedoras e nem as normas da administração são cumpridas. Contudo, há muitas situações em que as escolas constroem uma real *autonomia*, ora aproveitando os espaços de decisão instituídos, ora desenvolvendo *autonomias clandestinas*, quando a gestão se esquia de certos preceitos legais que impedem ou dificultam a tomada de decisões consideradas relevantes.

³ Cf. Oliveira (1997).

Barroso (1997) percebe a autonomia da escola como um conceito relacional, pois sua ação acontece em um contexto de interdependência e em um sistema de relações entre o governo e seus representantes, os professores, os alunos, os pais e a comunidade local. É, portanto, um processo de construção social e política que não pode ser considerado como uma obrigação para as escolas. Ao contrário, trata-se de possibilitar às escolas a construção de novas formas de tomadas de decisão, em diferentes domínios, reconhecendo que a autonomia da escola não se dá sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem. Para que isso ocorra, o autor acredita ser necessário que a escola promova “uma cultura de colaboração e de participação” (BARROSO, 1996, p. 187), desenvolva formas diversificadas de liderança, tanto individuais como coletivas, e possibilite o aumento do conhecimento, por parte de seus próprios membros, dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam.

Tais ações evidentemente trazem mudanças e refletem de maneira significativa no trabalho administrativo, financeiro e pedagógico dos gestores das escolas, incluindo a equipe de coordenação pedagógica.

Todavia, muito ainda tem de ser feito na construção da democracia, do projeto pedagógico e da autonomia da escola. E, como observa Krawczyk (2002a), nos últimos anos investe-se crescentemente na formação de um novo perfil de gestor educacional para diferentes níveis do sistema educacional como uma das principais dimensões do novo desafio das responsabilidades e funções dos órgãos centrais e de base nos âmbitos administrativo, pedagógico e financeiro. Nota-se um consenso crescente de que a diversificação de funções e as novas tarefas de gestão impõem um novo perfil profissional para os dirigentes da educação e, nas últimas décadas, para o campo da Administração Escolar e da Gestão Educacional.

1.2. Nova dimensão para gerir a escola: da Administração Escolar à Gestão Educacional

Com a intensificação do processo de urbanização, que tem como causa a deteriorização das formas de produção do campo e a industrialização crescente, delineou-se, sobretudo a partir de 1930, a crise política e econômica brasileira. A evolução de um modelo exclusivamente agrário-exportador para um modelo urbano-industrial, ocasionou o crescimento acelerado da demanda social de educação, de um lado, e o aparecimento de uma demanda de recursos humanos, de outro, de modo a atender às regras do crescimento próprio do sistema capitalista. A partir desse momento, o sistema educacional brasileiro expandiu-se. Quantitativamente, a expansão existiu, mas foi contida pela rigidez da oferta, pelo baixo rendimento do sistema escolar e por seu alto nível de discriminação social. Qualitativamente, essa expansão sofreu deficiência de caráter estrutural, tanto em relação à demanda quanto à oferta, já que ela se processou em direção oposta à exigida pelo desenvolvimento brasileiro.

As relações que podem existir entre o sistema educacional e o sistema econômico são, assim, mais profundas: elas se medem não apenas em termos de “defasagem”, mas também em termos de “exigências reais” do modelo econômico. Ambas determinam o grau de avanço ou de atraso da escola (ROMANELLI, 1995, p.56).

Durante o período de 1930 a 1964, as relações entre política e economia caracterizaram-se por um certo equilíbrio entre o modelo político getulista, de tendências populistas, e o modelo de expansão da indústria, no qual o Estado exerceu papel importante na implantação de condições mínimas de infra-estrutura e indústria básica, tendo, por esse motivo, apoio do empresariado.

As décadas de 1950 e de 1960 marcam o processo de internacionalização da economia, através de empresas transnacionais e, ao mesmo tempo, o estreitamento da inter-relação das organizações de todos os tipos, exigindo estudos mais específicos e aprofundados

dos diferentes tipos de estrutura organizacional (BRUNO, 1993). Insere-se, nesse contexto, uma política de *educação para o desenvolvimento*, com o propósito central de modernização e racionalização das instituições que complementam o sistema de produção. A necessidade de modernização da educação é justificada pela vinculação da escola com o preparo de recursos humanos e construção de tecnologia. Já a causa da precariedade do sistema da escola seria de cunho interno, devido ao fato da irracionalidade administrativa do sistema (ARROYO, 1979).

Com base em evidências como a insuficiência de recursos disponíveis para a educação, a baixa participação e má utilização de recursos e a ausência de informações práticas de financiamento, além da necessidade de redução de custos, e com o objetivo de adequar o sistema de ensino, que se encontrava em crise, ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil, foram firmados os chamados *Acordos MEC-USAID*. Tais acordos, estabelecidos entre o governo brasileiro e a *Agency for International Development (AID)*, consistiam em uma intervenção ocorrida no período de 1964 a 1968, sendo que alguns estiveram vigentes até 1971. Essa ajuda internacional tinha o propósito de demonstrar a interferência de modelos e práticas educativas estrangeiras em uma dimensão desenvolvimentista e induzida pela diplomacia da boa vizinhança. Assim, tratava-se não apenas de acordos de cooperação técnica, mas também de um planejamento ideológico (ROMANELLI, 1995).

Segundo Romanelli (1995), os Acordos MEC-USAID lançaram as principais bases das reformas de todo o sistema de ensino brasileiro (Lei 5.540/1968, que reformou a educação superior; Lei 5.692/1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus; e ainda a contenção do protesto estudantil, Decreto-Lei 477/1969), abrangendo: os níveis primário, médio e superior; os ramos acadêmico e profissional; a reestruturação administrativa, o planejamento e o treinamento de pessoal docente e técnico; e o controle geral do ensino através do controle de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos. Nessas reformas, supervalorizava-se

as áreas tecnológicas com predominância do treinamento específico sobre a formação geral e as áreas das humanidades e ciências sociais.

Tais acordos foram denunciados por estudantes e educadores como tentativa de dominação cultural, que impunha um modelo de educação já utilizado nos Estados Unidos antes da década de 1920 (ARAPIRACA, 1982). Dentro de um contexto de intervenção econômica, sob a imagem aparente de assistência técnica, os acordos MEC-USAID atrelavam o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento dependente, imposto pela política econômica americana para a América Latina, segundo a qual os países eram considerados como subdesenvolvidos e, por isso, em atraso em relação aos países desenvolvidos.

Moacir Gadotti, no prefácio apresentado em Arapiraca, afirma que a real intenção desses acordos era a influência da técnica:

Predominava, na nova ideologia imposta, uma visão tecnicista. Sob o pretexto de “formar técnicos para o desenvolvimento”, formam-se trabalhadores com uma visão técnica fragmentada, mutilada, sem cultura geral, meros executores de tarefas, incapazes de pensar a finalidade de seu trabalho e sua inserção histórica (GADOTTI, 1982, p. VIII).

Assim, Arapiraca (1982) considera que houve a intenção de legitimar a transformação modernizadora imposta à sociedade brasileira, no sentido de direcionar sua racionalidade ao modo de produção capitalista. Houve mudanças radicais no sistema de ensino, com referência à efetividade e à eficiência, visando à transformação do estudante em um indivíduo treinável pela fábrica e mais facilmente preparado para o aperfeiçoamento de sua competência profissional e técnica.

Nesse contexto, a Administração Escolar, originária da Teoria Geral da Administração, emergiu como uma habilitação específica nos cursos de Pedagogia. A Teoria da Administração é a ciência social ou o projeto de ciência social que tem como objetivo estudar e operacionalizar as organizações burocráticas. Preocupa-se com as estratégias administrativas, orientando-se para formular um sistema de recomendações aos

administradores. A Escola Clássica ou da Administração Científica pode ser considerada como a operacionalização da teoria da organização burocrática de Max Weber, não significando que as primeiras teorias da Administração tenham sido desenvolvidas a partir dos pressupostos weberianos (MOTTA e BRESSER PEREIRA, 1980). Tal escola é considerada por alguns estudiosos como fruto tardio do racionalismo, entendido como oposição ao tradicionalismo nos métodos de organizar e executar o trabalho, no sentido de substituir o império da tradição pelo da razão. Como postulado, a Escola Clássica concebe o homem como um ser eminentemente racional e onisciente, capaz de tomar decisões que podem levá-lo a atingir seus objetivos e assim maximizar melhor os resultados (modelo de *homo economicus*). Seus fundadores são Taylor, nos Estados Unidos, e Fayol, na França.

Taylor preocupou-se principalmente com a racionalização do trabalho no nível dos operários e com o aumento da produtividade usando ou não máquinas ou ferramentas. Fayol, em contraposição, preocupou-se mais em racionalizar o trabalho do administrador propriamente dito (planejar/prever, organizar, comandar, coordenar e controlar) e a estrutura das empresas.

A esse respeito, Bruno (1993, p.125) sublinha o caráter político das teorias administrativas, pois “elas constituem a expressão ideológica de práticas sociais de controle e de dominação no âmbito não só das organizações, mas também da sociedade”. A autora distingue duas ações do nível político no capitalismo que incidem sobre dois grandes campos sociais: a primeira refere-se aos mecanismos de poder das classes capitalistas sobre o proletariado, com o desenvolvimento dos mecanismos sociais da exploração tanto dentro quanto fora dos locais de trabalho; a segunda se refere aos mecanismos de distribuição de poder interno às classes capitalistas, regulando os seus conflitos internos, e incide sobre o campo da distribuição e apropriação da mais-valia, atuando no campo das intraclasses capitalistas. Já o caráter político das teorias administrativas consiste em sistematizações

dessas duas vertentes, processando-se nos centros de poder de grandes empresas e instituições sociais que se desenvolvem fora da esfera do Estado.

Também sobre a dimensão política da administração, Arroyo (1979, p.37-8) salienta que a idéia de irracionalidade do sistema desvia a atenção de fatores estruturais, verdadeiros responsáveis pelo fracasso da escola, ocultando “que a organização da produção, a divisão técnico-social do trabalho, a distribuição da riqueza e do poder em uma sociedade são fatores condicionantes da distribuição dos recursos educacionais, quantidade, qualidade e nível de educação que pode ser atingindo a cada grupo social”.

Outros estudos foram desenvolvidos a partir da Escola Clássica, destacando-se a Escola de Relações Humanas que introduziu a variável do comportamento organizacional. Tal Escola, resultado da adaptação das ciências sociais, especialmente da Sociologia e da Psicologia para o campo da Administração, concebe a empresa como um sistema social, ou seja, “um conjunto de indivíduos e de relações de interdependência que esses indivíduos mantêm entre si, em função de normas, valores, crenças e objetivos comuns e de uma estrutura tecnológica subjacente” (MOTTA e BRESSER PEREIRA, 1980, p. 192). Ela faz crítica ao *homo economicus*, sugerindo o homem social como um modelo da natureza humana, ao conceber a Administração não simplesmente como uma questão de caráter econômico e técnico, devido a seu caráter social.

Para Tragtenberg (1974), a Teoria Geral da Administração reproduz as condições de opressão do homem sobre o homem, o que é próprio do capitalismo, tornando obsoletas as formas burocráticas hierarquizadas, nas quais o capital é visto como bem de produção inerente ao processo produtivo, o trabalho como complemento do capital, a maximização do lucro como objetivo da empresa e a burocracia como expressão natural da divisão do trabalho.

Assim, como aponta Kuenzer (1984, p.45), passa-se a discutir os conceitos de “motivação, relações interpessoais, liderança, moral, clima organizacional, sem se questionar

as causas dos conflitos nesta área: hierarquia, divisão do trabalho, alienação das decisões, controle externo etc.” Sob o mito da racionalidade técnica, desconsidera-se a totalidade. Da mesma forma, a ação do Administrador Escolar concentra-se na racionalidade da organização escolar em busca da eficiência, vista como problema de organização interna. Como observa Kuenzer (1984, p. 45),

(...) nega-se a ação política do administrador educacional, em nome da racionalidade científica; esta apolitização é conveniente ao sistema político na medida em que se justifica a alienação de política educacional e faz dele um executor de decisões oriundas de instâncias superiores, em nome da garantia da “unidade nacional”. (...) esta apolitização é conveniente na medida em que desvia a visão do administrador dos reais problemas, que só se definem a partir da inserção da organização escolar em seu contexto social, político e econômico, portanto, nas suas relações com a totalidade.

Querino Ribeiro (1985. p.60), ao apresentar as principais contribuições dos estudos gerais da Administração em que a Administração Escolar se inspirou, afirma que o Estado e as empresas privadas encontraram nos estudos de administração elementos para remover suas dificuldades decorrentes do progresso social e que “a escola não precisou mais do que inspirar-se neles para resolver as suas”. Ainda segundo o autor, a Administração Escolar fundamenta-se como decorrente das condições gerais mais complexas e conscientemente responsáveis da escola e também do aproveitamento dos estudos gerais da administração, os quais se constituíram como solução encontrada por outras instituições.

Os estudos de administração nas atividades de economia privada, desenvolvidos por Taylor e Fayol, tornaram-se pressupostos básicos da Administração Escolar. A eles, conforme Querino Ribeiro (1985), devem-se as mais decisivas contribuições para os estudos da administração. Deve-se

(...) a Taylor, especialmente, a idéia de uma estrutura administrativa nova, melhor ajustada à também nova linha de técnica de produção – a administração funcional; a Fayol, a análise do processo administrativo, por meio das atividades de previsão, organização, comando, coordenação e controle (RIBEIRO, 1985, p. 64).

A partir desses referenciais, sobretudo, os estudos de Administração se desenvolveram e influenciaram a Administração Escolar como um ramo da Pedagogia, com forte influência dos Estados Unidos.

É nesse contexto que a Administração Escolar emerge. A ideologia nacional-desenvolvimentista marca as décadas de 1940 e 1950, nas quais o subdesenvolvimento era visto como pobreza e o desenvolvimento como prosperidade (OLIVEIRA, 2004c). Assim, a educação era tratada como instrumento econômico indispensável ao desenvolvimento, ao progresso, sendo necessária a racionalização do sistema educativo.

Araripaca (1982, p.13) identifica a implantação da “política da boa vizinhança” e o movimento desenvolvimentista da “Aliança para o Progresso” como uma tentativa de utilização dos aparelhos superestruturais da sociedade brasileira, mas também a latino-americana, “para a conquista pacífica de novos parceiros periféricos, principalmente no campo econômico”. Essas políticas foram tentativas de modernização dos países subdesenvolvidos para que, dessa forma, aumentassem seu poder de consumo. Nesse sentido, o segmento educativo exerceu tanto o papel legitimador como propiciou a formação de força de trabalho necessária, sendo tais ações explícitas nos convênios de ajuda e financiamento norte-americanos que tinham o objetivo de modernização do sistema educativo.

O que se percebe é o legalismo e o normativismo como tendências hegemônicas na Administração Escolar brasileira, ligadas às concepções tecnicistas, o que provocou “um raquitismo analítico” (OLIVEIRA, 2004c) deste campo frente a áreas do conhecimento que permitiam maior interação com a realidade econômica e política. Essa visão da Administração Escolar, meramente técnica, apresentava-se de maneira descontextualizada, a-histórica e a-política, trazendo um posicionamento político claro de que os fins educacionais não estão em disputa, portanto, são consensuais e universais.

Em seu discurso de abertura do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado na cidade de São Paulo, em 1961, o Professor José Querino Ribeiro identificou, para fins de estudo e ensino, que a Administração resume-se em: “planejamento, organização, assistência à execução, avaliação de resultados; e prestação de contas ou relatórios” (QUERINO RIBEIRO, 1997, p. 271).

Já o Professor Anísio Teixeira, em sua conferência pronunciada no mesmo Simpósio, definiu dois tipos de administração: a primeira, a mecânica, a administração da fábrica, na qual a função de planejar é suprema e a função de executar é mínima; a segunda, de acordo com ele, “muito mais difícil” e à qual pertence a Administração Escolar, tem o administrador como elemento menos importante e, no caso da escola, o mais importante é o professor. Em um período em que se pretendia a expansão do ensino público à população inteira, o professor dizia:

(...) entre os dois grandes tipos de Administração – a fabril ou material e a do tipo humano, em que o administrador é apenas um auxiliar de pessoas supremamente competentes – a Administração Escolar se situa como caso intermediário, sendo a função administrativa tanto importante, quanto menos preparado for o professor. (p. 276).

(...)

De maneira que, da célula da classe, onde está o professor realizando a obra completa de educação, saem as três grandes especialidades da Administração Escolar: o ‘administrador’ da escola, o ‘supervisor’ do ensino e o ‘orientador’ dos alunos. E à medida, então, que a nossa tarefa aumenta e passamos a ter que educar toda a gente, será este pugilo de homens, a presidir a escola, que irá dar aos professores das classes aquele saber que eles antigamente tinham por si mesmos, as condições necessárias para que possam fazer nas classes o mesmo que faziam antigamente os professores omni-competentes e de longa e contínua experiência. (TEIXEIRA, 1997, p. 277).

A partir dos anos de 1960, observa-se que a Teoria Administrativa começa a evoluir em outro sentido, pois os elementos que passam a caracterizar as teorias modernas da administração não são mais a coerção e a manipulação, mas as práticas de motivação, cooperação e integração (BRUNO, 1993).

Desenvolvida a partir da década de 1960, por economistas norte-americanos e ingleses (Schultz e outros), a Teoria do Capital Humano pressupõe os vínculos entre educação e

desenvolvimento. O ponto central da teoria é que o capital humano é algo produzido pelo investimento que se faz no indivíduo a partir da educação formal e do treinamento, e que a produtividade do indivíduo resulta na maior ou na menor quantidade de capital humano que este venha a possuir. Assim, à medida que cresce o nível de educação do indivíduo, cresce também sua renda, subentendendo-se que a educação e o treinamento é que levam ao aumento da produtividade e, conseqüentemente, ao aumento da renda da pessoa.

Nisso tudo se percebe que a ajuda ao segmento educativo segrega uma dimensão ideológica dissimuladora de inexistência de luta de classe social; e induz o indivíduo, como sua única esperança, a escudar-se nos méritos pessoais, pois esses se constituem numa fonte de 'capitalização', se convenientemente explorados através de um processo de educação pragmática e profissionalizante e terminal, mesmo que prematura (ARAPIRACA, 1982, p. 111.).

Apesar de a Administração Escolar afirmar-se como um segmento isolado e de natureza predominantemente técnica, a partir do final da década de 1970, passa-se a vivenciar as discussões que envolviam mais claramente o seu caráter político. Houve uma politização do campo, sendo que a discussão estava em torno do lugar da política educacional, ou seja, a administração escolar passa a ser compreendida como algo não meramente técnico, sem interesses, concepções e ideologias que orientaram a educação brasileira durante décadas.

Como observa Oliveira (2004c), passa-se a ter a compreensão da necessária distinção entre administração e política, e também da dificuldade de separá-las. E com o predomínio da Teoria do Capital Humano de raciocínio puramente matemático e objetivo, que afirmava o papel-chave da educação para o desempenho no crescimento econômico e na noção de progresso técnico exigente de planificação estatal, a Administração Escolar tem, nesse processo, espaço para contribuir no sentido de organizar, regular e normatizar a expansão educacional da época, e também de se afirmar como campo de pesquisa suscitado pelas questões relativas à emergente escolarização da população brasileira.

A Administração da Educação, argumenta Arroyo (1983), é um problema político, e a vinculação da política, da Administração Pública e da Administração da Educação se deu na tentativa de consolidação e de modernização do capitalismo na sociedade brasileira, à medida que a participação do Estado e sua administração na acumulação de capital decorrem de exigências objetivas impostas pela própria dinâmica da acumulação. Nesse processo de redefinição da função política do público e do Estado, a Administração da Educação situa a escola pública e a instrução do povo no debate político.

Após o período de duas décadas de regime militar, o final dos anos de 1970 e, mais intensamente, a primeira metade dos anos de 1980 vão se evidenciar como um período de abertura democrática, com movimentos de luta dos educadores no Brasil em defesa da educação pública e de melhores condições de trabalho. Começam a surgir críticas referentes ao caráter didático-metodológico e organizacional dos processos educativos. Nesse contexto, emerge o termo *gestão democrática da educação*, com o sentido de defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar.

Aos poucos, no Brasil, a própria nomenclatura⁴ desse campo de conhecimento vai sendo alterada, compreendendo-se que o termo *gestão* é mais abrangente que *administração*, sendo o segundo carregado de conotação técnica.⁵ Já o termo *escolar* passa a ser substituído por *educacional* devido à compreensão de que educação não acontece somente na escola e que envolve os sistemas são educacionais.

Muribeca (2000, p.72) identifica, ainda, o uso de adjetivos acerca da Administração Escolar: gestão colegiada, gestão democrática, administração participativa, e indaga: “até que

⁴ Oliveira (2004c) apresenta os resultados preliminares de uma revisão de literatura que demonstra como as pesquisas realizadas a partir da década de 1980 tiveram uma forte ênfase nos estudos sobre a organização e gestão do trabalho na escola, refletindo o momento de politização da discussão acerca da Administração Escolar e sua conseqüente mudança de nomenclatura.

⁵ Em outros países, como Portugal, ocorre justamente o contrário: o termo “gestão” está associado às idéias empresariais, recebendo maior conotação técnica, sendo o termo “administração” mais abrangente.

ponto está realmente havendo uma mudança, ou é apenas uma nova roupagem para uma velha abordagem?” A autora aponta a passagem de uma administração autoritária, de concepção tecnicista – em que se destacam os especialistas, detentores do saber especializado, e as decisões centralizadas referentes ao planejamento e gestão – para uma administração democrática nos discursos pedagógicos, que considera a participação de todos.

Assim, atualmente entende-se por gestão a coordenação ou a direção de uma prática que concretiza uma linha de ação ou um plano, e a política como a orientação mais geral de um processo, direção ou mudanças a serem efetuadas (ANPAE, 1997), delineando os compromissos da gestão da educação e das políticas educacionais.

Ao questionar a existência de novos paradigmas na Política e na Administração da Educação, Rosar (2002) preocupa-se com a renovação de conceitos sem correspondência empírica, os quais podem ser considerados como expressões mais virtuais do que reais. A importação de concepções do campo da Administração Empresarial para a escola e para os sistemas de ensino, sob a justificativa da necessária atualização frente às demandas do mercado globalizado, incorporou conceitos como *qualidade total*, *descentralização*, *autonomia* e *avaliação*, articulados a uma perspectiva presente nos novos modelos de organização do trabalho.

Para Arroyo (1979), as teorias da administração não podem ser descoladas dos mecanismos de poder, liberdade, participação e igualdades predominantes na empresa e na sociedade. Além disso, os movimentos de racionalização não podem reduzir a participação em nome do aumento da eficiência. Assim, a democratização da administração implica “num sistema educacional que sendo produtivo englobe a complexidade, a diferenciação e até o conflito de interesses públicos, existentes na trama real das forças que compõem nossa sociedade” (ARROYO, 1979, p.45). Em outras palavras, a democratização do sistema escolar implicará em formas de administração que superem a elite técnica em função da clientela do

sistema, com base nas forças sociais existentes, nas quais administração, estrutura e funcionamento estejam adaptados às necessidades da base da sociedade.

Na síntese do autor, a proposta consiste em possibilitar maior participação de setores da sociedade na definição das políticas, na administração e planejamento do sistema educacional, fazendo com que, por meio de mecanismos que gerem um processo de democratização das estruturas educacionais, a administração da educação recupere seu sentido social.

Bruno (1993, p.138), também no que diz respeito à gestão da escola, aponta o fato de que ao mesmo tempo em que se tem a necessária e maior participação de todos os envolvidos no processo educacional no interior da escola, tem-se o aumento de suas responsabilidades com descentralização operacional. Por isso, é fundamental que se promovam formas consensuais de tomada de decisões, “o que implica a participação de grande parte dos agentes envolvidos, como medida de prevenção de conflitos que possam vir a obstruir a implementação das medidas tomadas”. Assim, seria possível caminhar para uma possível gestão democrática, iniciando-se uma reflexão sobre um redirecionamento efetivo das práticas sociais no âmbito da escola.

1.3. Organização da escola, trabalho pedagógico e participação coletiva

Da mesma maneira que transformações ocorrem na Teoria da Administração Escolar, a escola também passa a ser questionada e suas relações começam a ser repensadas. A chamada Escola Tradicional, homogeneizadora, cujo papel é o de difundir a instrumentação, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente, cuja

organização é centrada no professor transmissor do acervo cultural para os alunos, começa a receber volumosas críticas.

Segundo Saviani (1984), as *teorias críticas* estudam a relação escola e sociedade de classes e compreendem a educação a partir de seus condicionantes sociais, podendo ser organizadas em dois grupos. O primeiro grupo compreende as teorias *crítico-reprodutivistas* que consideram o papel da escola como instituição reprodutora da sociedade de classes, reforçando o modo de produção capitalista. Entre elas se destacam a Teoria do Sistema de Ensino como violência simbólica (Bourdieu e Passeron), a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (Althusser) e a Teoria da Escola Dualista (Baudelot e Establet). Para Saviani (1984), tais estudos ao mesmo tempo em que puseram em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes, também contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo. Além disso, eles não apresentavam uma proposta pedagógica, mas apenas explicavam o mecanismo de funcionamento da escola, tomando-a como instituição responsável pela reprodução social.

O segundo grupo, segundo o mesmo autor, corresponde às teorias *propriamente críticas*, que compreendem o papel da educação escolar a partir do princípio da contradição, superando as teorias crítico-reprodutivistas. Estas consideram a escola como espaço de luta de classes e como uma instituição comprometida com a transformação social. Dentro dessas teorias críticas, tem-se a *Pedagogia Progressista*, com base principalmente em Marx, Gramsci e Snyders.

A Pedagogia Progressista, como sintetiza Prais (1992), considera o homem como produto histórico e o domínio da cultura como socialização e condição para a transformação social. Tem como ponto de partida o princípio da dialética como método do conhecimento, compreendendo o antagonismo de classe, que se constitui em obstáculos para uma educação efetivamente democrática, mas que possibilita a superação desses mesmos obstáculos ao

permitir a contra-hegemonia. O trabalho é entendido como princípio educativo e a escola se articula com os interesses de classe, com a proposta de unidade de ensino para todos os homens e trabalho produtivo, através da educação politécnica. A escola é, portanto, um espaço de lutas onde se confrontam forças contraditórias.

Tragtenberg (2002, p.12) analisa a escola como uma organização complexa, devido a seu poder disciplinador, ao entender que a essência da prática de ensino é a vigilância. Para ele, “a escola se constitui num centro de discriminação, reforçando tendências que existem no ‘mundo de fora’”. Ela é um instrumento de poder, no qual o professor é o instrumento da reprodução das desigualdades sociais em nível escolar e está submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla. Mas, por outro lado, a escola também é um espaço contraditório, de contestação e de crítica, em que o professor pode pressionar o sistema ao reivindicar.

A possibilidade de desvincular saber de poder, no plano escolar, reside na criação de estruturas horizontais em que professores, alunos e funcionários formem uma comunidade *real*. É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais, derrotas, também. Mas, sem dúvida, a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação – incluindo os alunos – é a condição de democratização escolar (TRAGTENBERG, 2002, p.16).

Arroyo (1980, p.14) já indicava como maior desafio da escola pública brasileira, “redefinir a função da escola na reprodução da organização do trabalho no processo produtivo”, ou seja, a necessidade de se redefinir a vinculação entre escola e organização capitalista do trabalho e, conseqüentemente, as práticas educativas.

Nos anos de 1990, a gestão democrática é destacada como um novo estilo de gestão da prática educativa, significando um avanço na construção da escola como espaço público. A reorganização dos tempos e dos espaços escolares, tanto dos professores como dos alunos, é considerada fundamental para que propostas pedagógicas se tornem realidade. A descentralização de funções para a escola muda o perfil do cargo de diretor, que passa a

exercer novas funções sobrecarregadas de trabalho, alterando as características da gestão escolar. Os docentes, além das atribuições características de regência de aulas e atividades afins, passam a participar da gestão da escola, juntamente com as famílias e a comunidade, por meio dos colegiados escolares.

Esse contexto, embora marcado pela combinação de características de centralização e descentralização por parte do poder central, apresentou diferentes experiências⁶ de escolas que emergiram nas administrações populares como, por exemplo, a Escola Plural em Belo Horizonte (MIRANDA, 1999).

A participação e a organização da escola vêm sendo modificadas como resposta aos anseios de democratização da escola. Entretanto, é importante ressaltar o caráter contraditório da realidade escolar, que passa pelo questionamento da organização do trabalho escolar e que se apresenta como espaço de lutas, resistências, acomodações, submissões, conflitos entre interesses de classes e grupos (HYPÓLITO, 1991).

Diante dessa conjuntura, percebe-se a escola se reorganizando internamente, na busca de melhor qualidade na educação e tomando decisões tidas como mais democráticas e mais participativas, incorporando ao seu trabalho novas funções e responsabilidades. Exemplo disso são as mudanças ocorridas na função de especialistas da educação – Administradores, Supervisores e Orientadores – que historicamente ocupavam lugar de destaque na hierarquia escolar, apresentando-se como superiores ao corpo de docentes, mas que tiveram seus papéis criticados e alterados.

Em sua comunicação apresentada no 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educação, realizado em outubro de 1979, em Curitiba, o Professor Miguel Arroyo (1980) faz uma análise do contexto educacional brasileiro da época e apresenta a prática social dos

⁶ As experiências de Porto Alegre (AZEVEDO, 1999), de São Paulo e de Diadema (ARELARO, 1999) são também significativas neste contexto.

docentes e dos especialistas da educação. Nesse Encontro, o professor constata que a categoria de professores se sente mais marginalizada entre os profissionais da educação e que seu movimento não é apenas de caráter reivindicatório, pois questiona todo o sistema escolar e sua função social. A luta dos docentes na transformação da organização do trabalho tem o objetivo de atingir o controle social da escola e de suas práticas educativas.

O autor considera que a organização do trabalho educativo em bases empresariais é contraditória, e o que se pretendia era a divisão e a hierarquização do trabalho educativo. O fato é que isso gerou “a parcelação, a diferenciação salarial e funcional, a depreciação do trabalho dos educadores de base, a grande massa e, conseqüentemente, se gerou sua consciência e organização” (ARROYO, 1980, p.17).

Em nível da unidade escolar, a luta se dá no sentido de “retomar a figura do educador pensante que pratica e cria um saber e uma ciência educativa, e não apenas usa as técnicas e metodologias elaboradas pelos técnicos e simplificadas pelo supervisor” (ARROYO, 1980, p. 18). Assim, além das exigências reivindicatórias de melhores salários, há uma estratégia que visa a ampliar o controle social dos trabalhadores sobre as condições de trabalho.

Diante dessa configuração, tem-se o desafio de se redefinir a função dos especialistas em educação. O problema das especializações, segundo o autor, encontra-se na organização e na divisão do trabalho que subutilizam e subestimam as capacidades gerais do educador.

Kuenzer (1984), diante da constatação das limitações que a Teoria da Administração impõe à Administração Educacional enquanto ciência aplicada, considera urgente a necessidade de assumir uma visão crítica de suas bases e de identificar a parcialidade de suas práticas. Para assumir tal função crítica, a Administração Educacional deve retomar a especificidade da própria natureza da educação, compreendida não meramente como técnica, mas de modo dialético. A Administração Educacional deve ainda verificar que os problemas

da organização escolar, de cunho educativo, não são problemas da organização empresarial, de cunho produtivo.

Na prática, para a autora, isso significa renunciar à formação do *especialista* em administração escolar, para se aceitar a formação do educador político, pronto para assumir sua função crítica.

A análise levada a efeito leva à consideração de que o administrador educacional não é um ‘especialista’ nos moldes do Parecer 252/69, mas um educador que se preocupa com a organização do trabalho escolar como um coordenador de homens independentes, capazes de decidir juntos sua ação; significa a renúncia ao exercício da dominação e a um lugar social previamente determinado, pois, considerados estes aspectos, todos os educadores poderão ser administradores. Em última análise, propõe-se o desvio do enfoque da organização para a educação (KUENZER, 1984, p. 46).

Em relação a esse debate, Arroyo enfatiza que

urge repensar as recentes reestruturações das faculdades de educação que levam à separação entre especialista habilitado ‘para fazer’ – orientar, supervisionar, administrar –, e o educador formado para um ‘pensar – crítico’. Não esquecer que esta separação entre saber e fazer é funcional e está na base de um modo de produção específico e reproduz a divisão técnico-social do trabalho que ele gera. A proposta implica em retomar, como objetivo central dos cursos, a formação do ‘educador’ – docente, administrador, orientador... capaz de um fazer pensado, crítico, atento ao modelo de um homem a ser educado e às relações entre a escola e a sociedade (ARROYO, 1979, p. 46).

O Professor Anísio Teixeira (1968, p.14), no I Simpósio Interamericano de Administração Escolar, realizado pela Associação Nacional de Professores de Administração Escolar em 1968, afirmou que “somente o educador ou o professor pode fazer administração escolar”. A administração de ensino ou de escola deve ser uma opção posterior que o professor faz, já formado e com razoável experiência de trabalho, e cuja especialização deveria acontecer em cursos de pós-graduação. Para ele,

deste modo, a carreira de educador compreenderá na base o professor, que ao longo do seu ministério, poderá especializar-se em supervisor, ou professor de professores, em conselheiro ou orientador, ou guia dos alunos, ou em administração escolar. O professor continua toda a vida professor, ou opta por uma das três especializações, em que se divide seu mister de educar (TEIXEIRA, 1968, p. 14-15).

O autor sublinha ainda que

(...) o caráter e natureza da administração escolar como função que somente pode ser exercida por educadores e que é intrinsecamente de subordinação e não de comando da obra de educação que, efetivamente, se realiza entre o professor e o aluno, os dois fatores realmente determinantes da sua eficiência (TEIXEIRA, 1968, p.17).

A seguinte questão é levantada por Garcia (1986, p.22): “(...) a criação dos especialistas serviu aos que detinham o poder, mas a quem serve, neste momento, a sua extinção?” A autora considera que, antes de tudo, os especialistas são educadores e que a finalidade da ação orientadora ou supervisora é educativa. Assim, torna-se necessária a redefinição do papel para esses profissionais, cuja função é a de mobilizar a escola para a discussão política da prática pedagógica e a mobilização da comunidade para a definição de uma escola de qualidade.

Fontes e Viana (2003, p.57) indicam um novo papel a ser desempenhado pelos especialistas em uma ação integrada, na direção oposta daquilo que se pretendia no contexto de regime ditatorial. Assim, não somente a formação desses profissionais necessita mudar, mas também “sua mentalidade e linhas de ação”.

O princípio constitucional da gestão democrática do ensino público acabou por alterar os papéis dos especialistas. Além disso, os agentes destinados ao controle, inspeção e supervisão na escola, tendem a desaparecer no contexto de reforma educativa dos anos de 1990, tornando-se até mesmo obsoletos.

A recente regulação das políticas educativas apresenta algumas especificidades, ao atribuir centralidade aos docentes nos processos de mudança, trazer conseqüências significativas para a organização e gestão escolares, o que resultou em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, devendo compreender também a gestão da escola (OLIVEIRA, 2003). Assim, são significativas as exigências para esses trabalhadores, o que repercute sobre suas condições de trabalho e sua identidade.

1.4. A ação dos especialistas da educação: desenvolvimento e crítica

Garcia (1988) apresenta um esboço histórico da constituição da ação supervisora no Estado de Minas Gerais em quatro momentos. O primeiro momento é o da *gênese* da Supervisão Escolar. Em 1892, terceiro ano da República, acontece a *Reforma Afonso Pena*, quando se reformulou o ensino primário, o ensino normal e se criou os *inspetores ambulantes*.⁷ Tais inspetores tinham a incumbência de controle do trabalho docente e o controle do funcionamento das escolas, segundo as diretrizes estabelecidas pelo Estado, em dez circunscrições escolares. Também nesse período surgiu o inspetor municipal e distrital, cuja finalidade era semelhante a dos inspetores ambulantes.

Com a *Reforma João Pinheiro* surgem os *inspetores técnicos* que mais tarde viriam a receber grande impulso, dado na década de 1920 com a *Reforma Francisco Campos*.⁸ A inspeção técnica era uma função remunerada cujo trabalho era dividido em dois campos: o pedagógico, momento técnico, e o administrativo, momento burocrático. Tais funções eram exercidas por inspetores ambulantes de confiança do governo, em determinada circunscrição escolar.

Em ambas as funções, tanto da parte dos inspetores ambulantes quanto da parte dos inspetores técnicos, pode-se perceber o controle do trabalho do professor. Para Arroyo (1985), a diferença entre as duas reformas consiste no seguinte: no período Afonso Pena o governo procura exercer controle sobre os professores, mas sem interferir na organização do trabalho em que o professor exercia controle sobre os meios de seu trabalho, conteúdos, métodos, condições de ensino; na época de João Pinheiro, com a criação dos grupos escolares, a

⁷ A Reforma Afonso Pena consistiu na reforma da instituição pública no Estado de Minas Gerais (Lei 41/1892).

⁸ Considerada por muitos como um dos marcos mais importantes da história da educação em Minas Gerais, a Reforma João Pinheiro caracteriza-se, em especial, pela criação dos grupos escolares, e com ele a criação do diretor escolar e também o início da segmentação do trabalho docente.

mudança se deu na própria organização do trabalho dos grupos, com criação de salas isoladas organizadas em séries, momento em que o professor perde a autonomia e passa a ser um trabalhador incapaz de dominar todo o processo de ensino.

Na hipótese de Garcia (1988,p.27), são os inspetores técnicos, previstos na Reforma João Pinheiro, os reais precursores da ação supervisora. Em resumo, “(...) com a criação dos grupos escolares, estabelece-se a estrutura básica da organização do trabalho escolar que permanece, até os dias atuais, e que (...) representa o nascimento da divisão do trabalho na administração da instrução popular”. Assim, Garcia (1988) considera que a ação supervisora nas escolas de 1ª a 4ª séries constitui-se a partir da criação da Escola de Aperfeiçoamento no final da década de 1920, pelo Presidente Antonio Carlos.

Em 1946, o Governou Federal propõe as bases de organização do ensino normal (Decreto-Lei n. 8.530/1946), transformando a Escola de Aperfeiçoamento em Curso de Administração Escolar, com o objetivo de formação de recursos humanos capazes de atuar na rede escolar visando à melhoria e à produtividade. A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 (Decreto-Lei 1.666/1946) tornou oficial como finalidade do ensino normal: prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. O governo de Minas Gerais, concomitante a esta organização do ensino normal em todo o país, reformulou a Escola Normal de Belo Horizonte que passou a ser o Instituto de Educação de Minas Gerais.

Os anos de 1950 são marcados pela abertura da economia brasileira ao capital internacional, o qual passa também a promover arrojados subprojetos educacionais, de modo que fosse observada uma coerência sistêmica em relação ao planejamento e conteúdo (GARCIA, 1988).

Em 1956 é lançado o polêmico Programa de Assistência Brasileiro-Americano à Educação Elementar (PABAE) ⁹, envolvendo os governos federal e estadual e a *United States Operation Mission to Brazil*. O PABAE tinha por objetivo o aperfeiçoamento de professores primários, em relação ao desenvolvimento de métodos, de currículos e de supervisão escolar e também a produção de material didático para o ensino primário e normal, com cursos e estágios nos EUA. Além disso, o PABAE a visava formar lideranças educacionais, ou seja, preparar técnicos para assumirem, no nível do sistema, responsabilidades na propagação e disseminação da proposta educacional desenvolvida pelo Programa.

Para Garcia (1988), o objetivo principal do PABAE era a mudança de currículo da escola primária e, extensivamente, da Escola Normal, e não apenas a ênfase nos princípios, métodos e técnicas de supervisão escolar e nas questões de liderança e de relações humanas, as quais se constituem, sem dúvida, nas grandes inovações introduzidas pelo programa. Entretanto, o PABAE mostra-se distante da realidade das escolas e inicia uma nova fragmentação do processo de ensino, retirando da própria escola a função do planejamento curricular, deixando os professores apenas como executores das decisões emanadas dos órgãos superiores.

Para Garcia (1988), o PABAE consiste apenas em um dos marcos da consolidação da ação supervisora em Minas Gerais, pois já existia a prática de Supervisão Escolar desde a década de 1920. Outros autores, entretanto, consideram o PABAE como o marco de surgimento da ação supervisora, tais como Bernardes (1983), ao analisar o surgimento da

⁹ Segundo o Relatório do PABAE (1964), o acordo original, que estabeleceu a criação do Programa, foi firmado pelo Ministro da Educação e Cultura, pelo Governador de Minas Gerais e pelo Diretor da *United States Operation Mission to Brazil* e publicado no Diário Oficial de 21/01/1957, dentro dos termos do Acordo Geral de Cooperação Técnica, assinado em 19/12/1950 e do Acordo Especial de Serviços Técnicos, datado de 30/11/1953.

Supervisão em Goiás; Silva (1984), o seu início em São Paulo; e Medeiros e Rosa (1985), o surgimento da Supervisão no Brasil.

O terceiro momento consiste na *institucionalização* da ação supervisora em Minas Gerais (GARCIA, 1988). Com a Reforma Universitária, Lei 5.549/1968, a formação de professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, assim como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, passa a ser em nível superior (art. 30).

Para atendimento deste dispositivo legal, o Curso de Pedagogia¹⁰ é reformulado e a formação desses especialistas por meio das habilitações segue as prescrições do Parecer CFE 252/1969, de Valnir Chagas, e sua Resolução CFE 02/1969, que trata do currículo mínimo do referido curso e de sua duração.

Segundo Pizzi (1996/1997), os especialistas mais importantes e comuns nas escolas foram os Orientadores Educacionais, que deveriam auxiliar os alunos no processo de adaptação escolar, social e profissional, com ênfase no atendimento individual. Além deles havia os Supervisores Pedagógicos, que se responsabilizavam pelo controle tecnicamente didático-pedagógico do trabalho do professor, ensinando-o a planejar de acordo com a tendência da época. Mas, também, havia os Administradores Escolares e os Inspectores Escolares que, nesse período, eram cargos de confiança do poder executivo, atuando na direção e no acompanhamento burocrático das escolas, respectivamente.

¹⁰ MEDINA (2005) identifica três momentos histórico-sociais de formação e atuação do Pedagogo em documentos que tratam do Curso de Pedagogia: 1º) entre os anos 30 e 60: quando do surgimento do profissional da Pedagogia (Decreto-lei 1190/39) e do profissional da pedagogia no ensino primário, agrícola e normal como diretores, orientadores, inspetores e professores; 2º) dos anos 60 aos anos 80: um período em que se passa por um processo de definição das especializações como inerentes à formação do Pedagogo, sua rejeição e sua necessária ressignificação (Reforma do Ensino Universitário – Lei 5.540/68, Parecer CFE 252/69, Reforma da educação do 1º e 2º graus – Lei 5.692/71); e 3º) dos anos 90 aos dias atuais: com a LDBEN 9.394/96 e as DCN para o Curso de Pedagogia e DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

Tais especialistas, segundo a literatura, tinham como característica o papel ideológico de controle e de vigilância em suas atividades na Administração Escolar. Eles possuíam a função de pensar e decidir sobre as atividades a serem desenvolvidas pelo professores que, muitas vezes, agiam como meros executores.

Essa posição está fundada na organização do trabalho de base taylorista/fordista que deu origem às tendências pedagógicas conservadoras, marcadas pela clara definição de fronteiras entre ações intelectuais e instrumentais (KUENZER, 2003). Essa perspectiva compreende a expressão das relações capitalistas e identifica dois segmentos de trabalhadores opostos entre si: os especialistas (incluindo também a direção) e os professores. Ou seja, também na escola ocorre a divisão do trabalho pedagógico entre os que pensam e os que fazem. São os especialistas da educação, formados pelas habilitações dos Cursos de Pedagogia, os representantes hierárquicos, característicos desse período político, marcando a escola pela divisão do trabalho entre eles e os professores. A proposta educacional de referência tecnicista, nos anos de 1970, dava ênfase à técnica. Acreditava-se que um planejamento rigorosamente elaborado e detalhado seria suficiente para a gestão escolar, para o professor ministrar uma boa aula e garantir uma boa qualidade na educação (PIZZI, 1996).

Ao longo de sua existência, o curso de Pedagogia passou por várias reformas (Lei 5.540/1968, Lei 5.692/1971, Parecer CFE 252/1969). No caso de Minas Gerais, além do fato dos cursos de Administração Escolar terem sido transformados em cursos superiores de Pedagogia, outro fato importante para a distinção educacional/administrativa ocorreu com a Lei Estadual n. 7.109/1977, que regulamentou a situação funcional do magistério público estadual (GARCIA, 1988). Observa-se a desvinculação entre formação dos especialistas e do exercício do magistério, legitimando e institucionalizando, pela legislação educacional, o estabelecimento de níveis funcionais e salários diferenciados de acordo com o nível de formação do profissional do magistério. Pelo Estatuto, o Quadro do Magistério compõem-se

de cinco classes funcionais (Professor, Orientador Educacional, Supervisor Pedagógico, Inspetor Escolar e Administrador Educacional), representando um mecanismo de valorização do especialista, garantindo-lhes ocupação de cargos hierárquicos em nível superior aos dos professores e, conseqüentemente, salários mais altos.

Garcia (1988) também chama atenção para outros aspectos que marcaram a ação supervisora. O primeiro deles diz respeito à ausência de condições objetivas para o trabalho de supervisão e para o trabalho docente como, por exemplo, a falta de tempo para realizar um trabalho conjunto com os demais setores da escola e orientação pedagógica aos professores, a falta de recursos materiais para professores e alunos, entre outros. O segundo se refere ao desvio de função do supervisor, que devido à falta objetiva de condições de trabalho, vão assumir funções de mecanógrafo, almoxarife, disciplinário etc. O terceiro diz respeito a sua posição hierarquicamente superior a do professor que, mesmo sem cumprir sua função, ocupa o cargo de especialista e, por isso, será olhado com desconfiança por aqueles que estão abaixo, os professores.

Em síntese, (...) o momento de institucionalização da supervisão e de maior valorização da função supervisora, da criação de cargos organizados hierarquicamente, será também o momento de explicitação em nosso Estado e no Brasil, do questionamento e crítica à ação supervisora (GARCIA, 1988, p.90).

Assim, os especialistas começam a presenciar uma intensificação das discussões em torno de seu papel nas escolas, interferindo também na sua formação que passou a ser objeto de reflexões.¹¹ A principal crítica se referia às questões relativas ao lugar dos especialistas no

¹¹ Como aponta PIZZI (1996/1997), os cursos de Pedagogia sofreram os impactos desta discussão, pois os especialistas, diante da proposta tecnicista, na prática não resolviam os problemas concretos das escolas, (...) além de despolitizar as discussões em torno da educação ao ressaltar o caráter 'neutro' da técnica e do planejamento educacional (p.65). Ainda segundo a autora, havia aquelas faculdades que se opuseram aos especialistas e os retiraram dos cursos de Pedagogia, priorizando a formação docente. Outros consideravam as críticas e optavam por modificar a estrutura e conteúdos da formação conferindo um caráter mais integrado. Mas havia aqueles cursos que preferiam manter as habilitações na sua forma original.

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.

Parece residir aqui um dos principais motivos do seu atual ostracismo, pois, nem no nível da burocracia, sua participação tem se mostrado consistente, não passando de meros executores de tarefas, leis e pareceres, quando não se tornam efetivos controladores do trabalho docente. (PIZZI, 1996/1997, p. 66).

Naturalmente, o quarto momento refere-se à *crítica e redefinição* da ação supervisora, já nos fins dos anos de 1970 e início de 1980, quando surgem em diferentes instâncias, como no movimento dos professores, no meio intelectual, no governo e na própria organização dos Supervisores em Associações e Encontros Nacionais (GARCIA, 1988).

Entre os professores, tem-se os movimentos grevistas (em especial, das professoras primárias) e, nas universidades, a produção de livros e textos e de cursos que criticavam a política educacional do governo e o conteúdo classista da educação brasileira. Do lado do governo, as críticas apontavam para a ineficiência dos especialistas no cumprimento do objetivo de aumentar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, já que o sistema de ensino apresentava altos índices de repetência e evasão nas escolas públicas.

Esse período também é marcado pela intensificação da organização de Supervisores e demais especialistas, em associações de classes envolvendo milhares de profissionais da área. Os encontros constituem-se como espaço de crítica à própria ação dos especialistas, como núcleo em defesa de seus interesses corporativos, mas também de reflexão a respeito da necessária revisão de suas funções, diante das necessidades educacionais da maioria da população.

Garcia (1988) apresenta duas situações que tornaram explícita essa situação de crítica e redefinição dos Supervisores Escolares em Minas Gerais. A primeira refere-se ao período de

greve de 1980 das professoras da rede estadual, quando o governo expediu o Decreto n. 20.500 exigindo a dispensa das professoras grevistas e sua substituição por convocados. O Diretor e os Supervisores, que já eram considerados como *do lado do governo*, tiveram que encaminhar, como exigência do Decreto, os nomes dos grevistas.

Este foi realmente o momento explicitador da cisão existente na base da relação especialistas/professores, da contradição existente entre os cargos de professor e de supervisor. Deixou claro que a base dessa relação não era técnica, nem pessoal, mas política (GARCIA, 1988, p.93).

O segundo fato de explicitação, segundo Garcia (1988, p. 94), refere-se ao Congresso Mineiro de Educação, realizado nos meses de agosto, setembro e outubro de 1983. Durante o Congresso, os especialistas foram duramente criticados pelos professores e quase transformados em “vilões da educação”. As propostas finais do Congresso revelam, dentre outras questões, reação ao autoritarismo e centralização característica da organização do trabalho escolar e ao papel dos especialistas. A Proposta número 4, por exemplo, foi incisiva em sua crítica:

Inverter o estilo autoritário e burocrático da administração da educação, através de medidas concretas que visem ampliar os canais da participação de todos aqueles que direta ou indiretamente estão vinculados ao processo educacional, com a criação de comissões municipais, regionais e estaduais eleitas, que estudem e viabilizem as propostas vindas das bases e elaboradas pelas Delegacias Regionais de Ensino e criação de colegiados (CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1983).

Em relação aos diretores de escolas, a reação foi contra o caráter político do cargo, sendo que a Proposta número 15 reivindicava a eleição direta do diretor pela comunidade escolar. Já em relação aos especialistas, também foi incisiva a reação frente às atribuições dos supervisores e orientadores de planejar, controlar e avaliar o processo didático e às atribuições do inspetor de orientar, assistir e controlar o processo administrativo escolar. A Proposta número 9 indicava, portanto, a necessidade de se:

Redefinir e reestruturar as reais funções dos especialistas de educação, como elemento de apoio, assessoramento e acompanhamento a todo o pessoal; envolvido no processo educacional, assegurando a prática de ações integradas (CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1983).

As críticas e propostas elaboradas durante o Congresso incorporaram tanto lutas e reivindicações pela democratização do ensino e valorização do magistério quanto a necessidade de se romper com uma estrutura administrativa autoritária e lenta, para que se pudesse efetivar as mudanças educacionais necessárias. Entretanto, por parte da Secretaria não houve nenhuma mudança concreta que alterasse a organização do trabalho existente, permanecendo os concursos destinados aos cargos de professores e também de Supervisores e Orientadores.

Esse período marca, ainda, a organização de professores e universitários na tentativa de intervir na reformulação dos cursos de formação em nível nacional. Com a LDBEN 9394/1996, um novo tempo também se configura para a Pedagogia com o início dos debates em torno das Diretrizes Curriculares para o curso. Atualmente, com a Resolução n. 1/2006, tem-se a docência como base para a formação do pedagogo, distinguindo-se a docência para a educação infantil e a docência para as séries iniciais do ensino fundamental, agregando-se também a possibilidade de atuação na formação pedagógica do profissional docente, em áreas emergentes do campo educacional e na gestão educacional. A Resolução prevê que as habilitações em cursos de Pedagogia até então existentes entrarão em extinção, a partir do período letivo seguinte à sua publicação.

Prescreve, também, que tal formação abrangerá, de modo integrado à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. O campo de atuação do licenciado em Pedagogia abrange a dimensão da *docência* na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal; a dimensão da *produção e difusão do conhecimento* científico e tecnológico do campo educacional; e, ainda, a dimensão da *gestão educacional* entendida em

uma perspectiva democrática. Tal perspectiva deve integrar as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área da educação.

A legislação vigente, portanto, busca superar a dicotomia entre o pensar e o executar, ou seja, entre os especialistas e o docente, predominante ao longo dos anos, no curso de Pedagogia, como reflexo da divisão técnica das tarefas e da fragmentação do trabalho pedagógico. Tem-se legalmente, hoje, a possibilidade de o docente controlar seu trabalho e seu produto, de criar seu saber, de buscar a função social da escola onde ele atua. Ademais, ele pode assumir as funções limitadas ao especialista, supostamente responsável pela criação desse saber, da ciência, da técnica, responsável pelo controle e definição do produto e da função social da escola.

2. Coordenação Pedagógica e identidade docente: sobre a profissionalidade e a autonomia

Este capítulo tem como objetivo analisar a natureza do trabalho docente, seu profissionalismo e sua autonomia docente. Inicialmente, apresenta-se a constituição histórica da profissão docente, para, então, expor o debate no campo da profissionalização e suas ambigüidades. Em seguida, discute-se também as questões relativas ao destaque dado, nas políticas educativas atuais, à profissionalização docente. Finalmente, apresenta-se o debate sobre a formação docente na legislação vigente.

2.1. Do mestre de ofício ao trabalhador docente

O professor, ao longo da construção e consolidação da escola como uma instituição da sociedade dedicada a uma educação sistematizada, viu-se submetido a várias formas de estrutura e organização escolar que lhe impuseram um jeito de ser e de agir profissionalmente (HYPÓLITO, 1997).

Nóvoa (1991)¹² apresenta uma análise sócio-histórica da profissão docente e a trajetória de uma sociedade, onde a educação se faz por uma espécie de *impregnação cultural*,

¹² Nóvoa (1991) fala do caso português, mas praticamente tudo o que diz serve para o Brasil, uma vez que o nosso desenvolvimento escolar seguiu a matriz da metrópole portuguesa (LÜDKE e BOING, 2004).

para uma sociedade com um sistema complexo de ensino estatal. O autor identifica a gênese da profissão docente como sendo anterior à estatização da escola, pois, desde o século XVI, diferentes grupos sociais, leigos e religiosos consagravam tempo e energia à atividade docente, erigindo o campo educativo como domínio de um grupo social específico e autônomo.

Ao apresentar uma análise das raízes histórico-culturais da concepção do magistério no contexto alemão, Kreutz (1986), por sua vez, identifica que a concepção do magistério como vocação/profissão foi construída por razões político-religiosa conservadoras e autoritárias. A origem histórica do magistério data do século XVI com o surgimento das escolas de ensino básico para a camada popular, com o intuito de instrumentalizar para a leitura de textos religiosos e, conseqüentemente, para a manutenção da influência da Igreja sobre os intelectuais e a grande massa da população.

As escolas eram de igrejas e conventos e os professores representantes dos respectivos cleros. Quando a escola passa a atender à camada popular e o clero não mais consegue atender a essas novas demandas, são os chamados *colaboradores leigos* que, de acordo com Kreutz (1986), faziam uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja. A imagem do professor, portanto, estava atrelada à idéia de missão a cumprir, como vocação-sacerdócio de caráter nobre e sublime com muita responsabilidade e abnegações, e sem muitas vantagens materiais. “Daí vem o termo professor, o que professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade” (KRENTZ, 1986, p. 13). Tal concepção de magistério também foi reafirmada por motivos políticos, quando se articulou, na Europa, como uma reação ao ideário liberal. Os conservadores, ao identificarem a Revolução Francesa e o liberalismo como origem de todos os males, formaram um projeto onde a figura do professor se torna vital para a missão de “debelar as investidas do liberalismo satânico” (KRENTZ, 1986, p.13).

Ainda segundo Kreutz (1986), entre 1830 e 1848, houve um crescimento dos movimentos de professores, os quais se caracterizavam pela adoção de princípios liberais, que passaram a lutar pela organização profissional e especialização de funções, pela rejeição das funções não-escolares, pela busca da autonomia da categoria e pela emancipação da tutela do Estado e da Igreja. Tais idéias opunham-se, portanto, à visão de professor estimulada pela Igreja e que era baseada na vocação, no sacerdócio e no paroquialismo.

Assim, no século XVIII, este modelo educativo passa a não mais responder às exigências econômicas dos aparelhos de produção, nem às demandas sociais da população. O Estado assume o lugar da Igreja e inicia-se o processo de institucionalização e de estatização dos sistemas escolares. É com a emergência dos sistemas de ensino que a profissão docente se desenvolve, sendo os processos de *profissionalização* e de *funcionarização* quase sinônimos, pois “tornar-se *docente profissional* significa, em geral, chegar a um posto de *funcionário* na administração pública” (NÓVOA, 1991, p.118). Assim, a passagem do ensino de obra religiosa ou humanitária a dever e direito do Estado, ou seja, a transformação em serviço público, ocasiona mudanças organizacionais de laicização e de um novo estatuto sócio-profissional de autonomia e de independência docente frente aos párocos.

No século XIX, como resultado de processos de transformação mais amplos, a sociedade apresenta mudanças nas formas de organização, tais como industrialização e organização do trabalho; mudanças políticas, tanto em termos de ideário iluminista e liberal quanto em termos de organização da sociedade em Estados Nacionais; mudanças culturais que repercutiram no modo de vida como conseqüência do processo de urbanização. A concepção liberal atendia às exigências do desenvolvimento da sociedade capitalista, urbana e industrial, que demandava um atendimento educacional elementar para as parcelas, cada vez maiores, da população trabalhadora. Em termos de educação, o pensamento liberal defendia a

escola pública e laica para todos e uma formação docente baseada em parâmetros técnico-profissionais e não em uma profissão de fé (HYPÓLITO, 1997).

Se, por um lado, a Igreja e suas corporações incentivam a docência como vocação e sacerdócio, por outro, o ideário liberal reivindicava um caráter mais técnico-profissional a atividade docente para atender às demandas advindas da expansão da educação básica.

Kreutz (1986) considera que essa concepção de magistério como vocação, ainda muito difundida hoje entre a sociedade e entre os próprios professores, dificulta a participação efetiva na organização da categoria profissional e na luta pelas reivindicações salariais e na organização do trabalho. Além disso, favorece a manipulação, a omissão e o autoritarismo do poder público na questão do ensino e do magistério.

Popkewitz (1997) analisa a escolarização de massa e a profissionalização como incorporadas às transformações sociais e econômicas durante o século XIX e início do século XX. As escolas foram instrumentos de controle moral e disciplina individual, baseadas nas relações do Estado, autoridade civil e disciplina moral, a partir da Reforma Protestante e das idéias introduzidas por Martinho Lutero. Assim, a educação pública surge como uma importante instituição para a transmissão das orientações culturais, valores e estilos das abordagens cognitivas associadas à modernidade. “Tudo isso combinado à convicção milenar de que a reforma social criaria bons cidadãos, caráter moral e hábitos de trabalho que levariam ao avanço individual” (POPKEWITZ, 1997, p.60). A escolarização de massa é, portanto, uma importante expressão do Estado Moderno, e era vista como parte do desenvolvimento democrático da sociedade. Assim, o desenvolvimento profissional dos professores vinculava-se às idéias de moralidade e autoridade no ensino.

Arroyo (1985) apresenta a constituição do professor como um trabalhador do ensino da instrução popular no Brasil Império do século XIX. O autor destaca o *mestre do ofício de*

ensinar, uma espécie de artesão, que desempenhava a função de ensinar muito integrada à comunidade:

Uma das características exploradas é a dedicação dos mestres. Na organização particular do trabalho pedagógico essa dedicação tinha um sentido concreto. Dessa dedicação eles viviam, e nela construíam seu nome, sua reputação profissional como mestres do ofício de ensinar. (...) A comunidade não entregava a educação de seus filhos a qualquer um. O mestre, o preceptor particular, tem que mostrar moralidade e dedicação com chefe de família, mãe, viúva, cidadão e mestre. O ofício a que ele se entregava era um ofício total (ARROYO, 1985, p. 24).

Assim, não se separava o espaço e o momento de ser profissional, sendo comum a escola na casa do professor como símbolo dessa inserção total do ato educativo nas relações globais. A dedicação ao ofício, a disponibilidade a qualquer horário, a prontidão para servir além da área de seu ofício, e um certo despreendimento material compunham a imagem desse profissional.

É sobre esse ofício já existente que o Estado vai organizar o modelo de escola e de profissional de ensino. “Em muitos casos o Estado oficializava o ensino que já era feito por mestres livres, escolhidos e pagos pelos pais e, sobretudo, por mestres feitos e formados na arte do ofício de ensinar” (ARROYO, 1985, p. 19). O autor exemplifica que, no período de consolidação do sistema de ensino primário, a aceitação do mestre se dava mediante requerimento dos pais com a indicação das qualidades, referindo-se à longa experiência no ofício de ensinar as primeiras letras ou à indicação do nome do professor a ser nomeado.

A questão da falta da titulação do mestre de ofício foi de certa maneira explorada pelo Estado, podendo-se ver o reflexo disso em sua trajetória até os dias de hoje. De mestre, de preceptor, passa a *professor leigo*, sendo exigido para o novo patrão, o governo e seus inspetores, um profissional qualificado no seu ofício, conhecedor do programa e do método oficial. Tem-se, então, um processo de desqualificação lento no período de configuração do sistema público de instrução, no qual se altera a relação educativa que passa a ser não mais um *ofício*, mas um *emprego*. O mestre de ensino tinha uma vinculação profissional com os

pais e alunos e com a comunidade, “(...) entretanto, dada a especificidade da nova relação de trabalho – sistema público – não deixa aquele vínculo para se vincular a uma organização rígida de trabalho” (ARROYO, 1985, p.35).

Para Arroyo (1985, p.47), a nova relação de trabalho não só desqualificou nominalmente – de mestre a professor leigo – “mas terminou desqualificando realmente na medida em que desprezou o saber, nascido do ofício de ensinar proveitosamente, e passou a valorizar o formal, a titulação, o rito”.

O que se pode observar é que à medida que os docentes vão se tornando assalariados e o Estado empregador, tanto mais vão se distanciando das comunidades, e, em termos de trabalho docente,

(...) o movimento histórico de constituição de um sistema de ensino público em expansão, baseado em princípios liberais e laicos, em consonância com o desenvolvimento do capitalismo e do processo de industrialização e urbanização, significou, de um lado, a busca de profissionalização dos docentes; de outro, o controle por parte do Estado sobre os profissionais do ensino, com a consolidação do assalariamento e da funcionarização (HYPÓLITO, 1997, p. 26).

Conseqüentemente, o prestígio social, a autonomia e o controle sobre o trabalho docente vão se perdendo à medida que a categoria aumenta quantitativamente, tornando-se assalariada, empregada pelo Estado e com sua profissão regulamentada. Pode-se observar também a redução do controle da comunidade sobre a educação de seus filhos (HYPÓLITO, 1997).

Como se percebe, a discussão sobre a profissionalização docente se faz presente ao longo da história da educação no Brasil. Hypólito (1999) considera que tal ênfase tem sido dada ora pelo movimento reivindicatório por melhores condições de trabalho para uma real profissionalização, ora pelos reformadores que quase sempre responsabilizam os docentes pelas mazelas educacionais, sendo a profissionalização a solução para todos os problemas nos diferentes níveis educacionais.

Em uma perspectiva crítica, a discussão sobre o trabalho docente e a profissionalização apresenta-se em duas vertentes: por um lado, a que vincula o trabalho docente ao estudo das profissões e, por outro lado, a que centra a análise no processo de trabalho, tendo a tese da proletarização como um de seus desdobramentos.

2.1. Os caminhos da profissionalização docente

Historicamente, segundo Shiroma (2003), o conceito de profissão sofreu modificações. O estudo das profissões teve sua origem no século XIX com o crescimento das profissões em função da consolidação do Estado Moderno. Nos anos de 1960, houve um crescimento do debate sobre as profissões com a profusão de profissões relacionadas aos serviços públicos.¹³ Já na segunda metade dos anos de 1970, a tradição histórico-sociológica de pesquisa sobre profissionalização foi difundida, tendo como expoentes Larson, Collins e Perkin. Posteriormente, houve uma retratação, com o declínio das “sociedade das profissões”, e, nos anos de 1990, ocorreu uma nova ascensão do debate sobre profissões e profissionalização.¹⁴

No Brasil, o debate em torno do reconhecimento dos professores como categoria profissional desenvolveu-se no início dos anos de 1980, quando passa a ser alvo de discussão a polarização identificada em torno da tensão entre um trabalho reconhecidamente

¹³ Em função do Welfare State europeu e do New Deal norte-americano (SHIROMA, 2003).

¹⁴ RODRIGUES (2002) destaca-se por rever todas as abordagens da sociologia das profissões constituindo-se em um guia para o estudo de qualquer profissão ou grupo ocupacional. A autora identifica quatro períodos na história da disciplina: até o final da década de 1960, com a definição do campo; a década de 1970, com crítica e reabilitação das profissões; ao longo das décadas de 1970 e 1980, com diferentes abordagens, visões e interpretações do poder das profissões; e as contribuições mais recentes e em desenvolvimento, com uma abordagem sistêmica e comparativa. Tais períodos são analisados separadamente, apresentando os principais temas e aquisições cognitivas de cada um deles.

profissional, merecedor de estatuto próprio, e a caracterização do magistério como vocação e sacerdócio, revestido de voluntarismo e messianismo (OLIVEIRA, 2003).

2.1.1. O professor como profissional da educação

No início do século XX, para que uma ocupação pleiteasse o *status* de profissão, deveria apresentar as seguintes características: envolver operações intelectuais; derivar seu material da ciência; envolver fins definidos e práticos; possuir uma técnica que pudesse ser comunicada por meio da educação; buscar organização; e ser altruísta (SHIROMA, 2003). Modernamente, de acordo com Fidalgo (1993), utiliza-se o termo profissão na identificação das pessoas portadoras de instrução acadêmica, de diploma ou equivalente, tais como professores, médicos, dentistas, sociólogos, funcionários públicos etc.

Crabera e Jaén (1991) apresentam uma reflexão sobre a análise sociológica dos docentes, permitindo, a partir da apresentação das principais posições da Sociologia, dar conta da situação e das funções sociais do professorado. De acordo com a Sociologia das Profissões, que constitui a perspectiva ortodoxa de análise, os docentes são tidos como *profissionais* ou *semiprofissionais*. Os autores apresentam uma distinção entre dois enfoques com orientações divergentes: o enfoque *estrutural-funcionalista* e as *análises críticas de inspiração neweberiana*.

A abordagem estrutural-funcionalista

A abordagem funcionalista refere-se às elaborações decorrentes da Teoria das Profissões de Talcott Parsons, cuja idéia central aborda os conceitos de sistema e de papéis sociais. Segundo os pensamentos deste autor, as profissões apresentam características particulares, mostrando-se como atividades necessárias para se contrapor a funções especialmente valorizadas, que requerem uma dedicação exclusiva por parte de uma série de atores os quais previamente adquiram uma “competência técnica” específica, fundada em um corpo de conhecimentos científicos, altamente generalizados e sistematizados teórica e empiricamente. (CABRERA e JAÉN, 1991).

As profissões, na abordagem funcionalista, são consideradas necessárias para manter o funcionamento tranqüilo e ordenado da sociedade, focando a relação entre Estado e valores morais dos cidadãos, a busca do consenso, da colaboração e do equilíbrio. Esta perspectiva não relacionava as desigualdades sociais, que eram consideradas apenas como naturais. (SHIROMA, 2003). Os profissionais, sob essa óptica, tenderiam a se agrupar em associações, as quais buscariam a defesa dos interesses, e resolveriam somente os problemas trazidos pelo cliente no que concerne à sua especialidade (FIDALGO, 1993).

Quanto à ocupação dos professores a partir deste modelo, existe um consenso de que o ensino é uma atividade em processo de profissionalização, qualificando-se seu *status* como *semiprofissional*, pois se considera haver uma falta de autonomia com relação ao Estado que fixa sua prática, além da ausência de um conhecimento especializado e de uma organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional. Assim, as reivindicações profissionalizantes dos professores buscariam adquirir as características que definem o profissional com o objetivo de melhorar sua imagem pública, seus privilégios e suas legitimações.

A abordagem neoweberiana

O enfoque neoweberiano, que através da metodologia dos “tipos ideais” busca características básicas nas profissões liberais constituídas, reúne estudos, com destaque para Johnson e Larson, os quais questionam muitas das suposições do enfoque estrutural-funcionalista e desenvolvem investigações históricas e empíricas sobre diferentes grupos profissionais e sobre os contextos institucionais, econômicos e políticos das profissões nas sociedades de capitalismo avançado. As análises dos profissionais situam-se em alguns trabalhos de Max Weber sobre as dinâmicas de burocratização como expressão do processo de racionalização das sociedades modernas. No caso do ensino, os professores desenvolvem seu trabalho em sistemas educacionais sob a forma de instituições burocráticas e hierarquizadas, ocupando posições subordinadas em relação a formas diversas de controles burocráticos e administrativos.

Essa abordagem apresenta cinco estágios através dos quais as profissões passariam em seu processo de constituição: o aparecimento da exigência de tempo integral para o exercício da ocupação; o estabelecimento de agências formadoras responsáveis pela habilitação e especialização para as tarefas a serem desempenhadas pelo profissional; o agrupamento em associação profissional capaz de desenvolver atividades políticas em prol da elevação do estatuto profissional; a conquista da proteção estatal em relação ao exercício profissional; e a formação de um código formal de ética que expresse as condutas e os procedimentos da relação dos profissionais com a sociedade (FIDALGO, 1993).

Em defesa de seus interesses e do capitalismo monopolista, o Estado, nessa perspectiva, teve grande importância na regulação do exercício profissional empregando um grande setor de profissionais ou estabelecendo condições para os que trabalhavam livremente (CONTRERAS, 2002).

2.1.2. O professor como trabalhador da educação

Em meados dos anos de 1980, no Brasil, a luta pelo reconhecimento do direito de organização sindical deu origem à defesa da categoria dos trabalhadores de educação, incluindo de professores a especialistas, secretárias e merendeiras. Segundo Oliveira (2003, p.26),

a ameaça de proletarização se contrapunha à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a autorregulação, a competência específica, os rendimentos, a licença para atuação, as vantagens e benefícios próprios, a independência etc. O pano de fundo dessa discussão parece residir na concepção que se tem de trabalho docente. A discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho é o ponto nodal.

Os estudos voltados para a análise do processo de trabalho no ensino tomam como pressuposto que a escola é um local de trabalho capitalista e que as atividades ali desenvolvidas constituem um processo de trabalho capitalista. Inspiram-se na obra de Braverman (1981), que parte da análise marxista sobre o trabalho no capitalismo e prossegue no exame das circunstâncias históricas de alteração dos modos de produção, os quais operam mudanças que constituintes de um processo de degradação do trabalho.

O debate sobre a proletarização dos professores diz respeito à sucessiva perda das qualidades que faziam deles profissionais e a deterioração de suas condições de trabalho. A tese básica dessa posição é a de que os docentes, enquanto categoria ocupacional, sofreram ou estão sofrendo uma transformação tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, as quais os aproxima, cada vez mais, das condições e interesses da classe operária.

Nos estudos sobre a proletarização¹⁵, em que se destacam os autores M. Apple, M. Fernandez Enguita, J. Jáen, J. Ozga e M. Lawn, as mesmas categorias utilizadas para se criticar o processo fabril são empregadas para mostrar a transformação dos professores em trabalhadores proletarizados. Assim, considera-se a semelhança entre o trabalho docente nas escolas e o trabalho dos operários nas fábricas e os efeitos produzidos pela lógica racionalizadora em ambos os contextos, ou seja, a divisão do trabalho e a perda ou ausência da autonomia.

No caso do ensino, esta lógica racionalizadora, segundo Contreras (2002), refere-se tanto ao conteúdo da prática educativa como ao modo de organização e controle do trabalho do professor, favorecendo seu controle ao torná-lo dependente de decisões que passavam pelos especialistas e pela administração. Assim, “(...) o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa” (CONTRERAS, 2002, p.36). Esse processo de desqualificação intelectual dos professores, o aumento das formas burocráticas de controle sobre suas tarefas e a intensificação do trabalho docente favorecem a rotina do trabalho e o isolamento entre os colegas. A privação de suas capacidades intelectuais e a impossibilidade de pensar e de tomar decisões discutidas coletivamente geraram a perda da autonomia dos professores na realização de seu trabalho profissional.

É claro que tal situação gera modos de resistências e de organização por parte dos professores em função de seus interesses individuais e coletivos. Segundo os teóricos da proletarização, esta dinâmica iguala os professores à classe operária em suas reivindicações e lutas, tanto pela desqualificação equivalente quanto pela transformação em uma categoria

¹⁵ Cf. Fidalgo (2003), que estabelece uma interlocução crítica com os autores que analisaram o processo de profissionalização (dentro da lógica do estudo ocupacional e do processo de constituição das profissões) e proletarização (na perspectiva de estrutura de classes) dos professores, apresenta elementos para a construção de uma abordagem sócio-histórica do trabalho e do movimento docente.

com interesses e procedimentos de resistências semelhantes aos do proletariado. A reivindicação pelo seu *status* profissional docente pode ser considerada como mecanismo de resistência à racionalização, desqualificação e alienação do trabalho, encobrindo a crescente proletarização, a evolução para os estratos sociais inferiores e a feminização do magistério.¹⁶

Contreras (2002, p.51) pondera que, no contexto educativo, a proletarização é, sobretudo, a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor, e não somente a perda de competências técnicas e da separação entre concepção e execução. “A falta de controle sobre o próprio trabalho (...) se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional”. O autor também ressalta que o resgate de habilidades e decisões profissionais pode se transformar em uma forma mais sutil de controle ideológico. Em outras palavras, “a recuperação de determinado controle pode não ser mais que a passagem da simples submissão a diretrizes alheias à autogestão do controle externo” (CONTRERAS, 2002, p.51). Por isso, o profissionalismo é algo que deve ser analisado tanto nos processos sociais e políticos como na retórica na qual se sustenta.

Enguita (1991) considera haver uma ambivalência acerca da ocupação docente, pois esta se posiciona em um lugar intermediário e instável entre a profissionalização, como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho, e a proletarização, que deve ser entendida livre das conotações superficiais que a associam ao trabalho fabril. Para o autor, um grupo profissional é uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado em uma situação de privilégio monopolista, a partir da qual somente eles podem oferecer um tipo determinado de bens e serviços protegidos da concorrência da lei. Isto

¹⁶ Costa (1995) analisa a questão de gênero, classe e profissionalismos no trabalho de professoras e professores de classes populares. Cf. também: Lopes (1991a; b), Almeida (1991), Hypólito (1991).

significa que um grupo profissional é plenamente autônomo em seu processo de trabalho. Ao contrário, a classe operária não só perdeu ou nunca teve acesso à propriedade de seus meios de produção, como também é privada da capacidade de controlar o objeto e o processo de seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva.

Assim, os docentes constituiriam uma categoria ocupacional que compartilha de características desses extremos: as semiprofissões, já que são grupos assalariados, freqüentemente parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais e são submetidos à autoridade de seus empregadores, mas lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio (ENGUITA, 1991).

Ao questionar se os professores são integrantes da classe trabalhadora, Hypólito (1991) ressalta também a situação contraditória do professorado: os professores são integrantes da classe trabalhadora, porque estão submetidos a um processo de proletarização em pleno desenvolvimento, mas, por outro lado, não são integrantes da classe trabalhadora, pois eles ainda mantêm uma boa parte do controle sobre seu trabalho e uma certa autonomia.

Fidalgo (1993) também considera que a busca do profissionalismo docente como um processo extremamente contraditório tanto para os professores como para o Estado. Há uma contradição porque os professores buscam a autonomia e, ao mesmo tempo, aceitam a guarida do Estado para fugir ao controle da Igreja e dos poderes locais. Já em relação ao Estado, é contraditório porque ele busca respaldar os professores de certo prestígio e, por outro lado, interpõe obstáculos ao desenvolvimento de um estatuto profissional docente, tendo em vista a necessidade de controlar este processo. Ou seja, a estratégia do profissionalismo representa a necessidade de os professores conquistarem a autonomia e auto-determinação, mas também favorece a introdução de controles mais sutis por parte do Estado, embutidos em controles técnicos e ideológicos que legitimam a racionalização capitalista no interior da escola.

Popkewitz (1997) e Contreras (2002) afirmam que a profissionalização docente constitui-se em uma estratégia de controle dos professores, a maior categoria de servidores públicos, exigindo formas sutis por parte do Estado para gerenciar estes trabalhadores.

2.1.3. A centralidade da profissionalização na reforma educativa dos anos de 1990

Nas duas últimas décadas a profissionalização docente tornou-se uma preocupação mundial e assumiu lugar de destaque na política educacional de inúmeros países. O professor passa a ser alvo da política de regulação educativa e o conceito de profissionalização é recontextualizado.

Shiroma (2003, 2004) e Shiroma e Evangelista (2004) reconhecem a necessidade de se refletir sobre as implicações da profissionalização, como uma política de regulação, sobre a gestão e sobre o trabalho docente. Ao analisar documentos de organismos internacionais para a América Latina e Caribe, as autoras constataram que a presença marcante do conceito era decorrente das relações estabelecidas entre profissionalização, reforma do Estado e desenvolvimento econômico. Constataram ainda que a opção pelo uso deste conceito está ligada à construção de novas identidades e a uma nova cultura profissional dos docentes.¹⁷

Como aponta Shiroma (2004), do ponto de vista do senso comum, a ação de profissionalizar associa-se à idéia de capacitar, de ganhar *status*, de deixar de ser amador. O termo “profissional” refere-se à noção de competência, de credencial, de autoridade

¹⁷ Na LDBEN 9394/1996, por exemplo, o conceito de “profissionais da educação” foi instituído legalmente para designar professores e especialistas da educação. A noção de educadores como trabalhadores da educação, tão em voga nos anos de 1980, entre outras, foram descartadas.

legitimada por um conhecimento específico, de autonomia para exercer um ofício, de experiência prática e de altos salários. Como antiga demanda da categoria do magistério, a qualidade da educação é, de certa forma, almejada por todos os segmentos, sejam professores, diretores, sindicatos e políticos.

Contudo, o comprometimento da política de profissionalização vai além da propalada preocupação com a modernização pedagógica, com a melhoria da qualidade de ensino, com a busca e a solução para problemas de ensino-aprendizagem.

(...) a denominada competência docente é instada a extrapolar as fronteiras da sala de aula sem alçar vôo para além dos muros escolares. Nesse processo, de alargamento-restrição das atribuições docentes, verifica-se o fechamento do espectro político do professor que deve se preocupar apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e à sua atuação escolar, abstraindo-os das condições político-econômicas que os produzem, embora, contraditoriamente, essas mesmas condições abstraídas sejam chamadas para justificar a reforma de sua formação (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004, p. 526).

A política de profissionalização docente, dessa forma, em vez de representar um aprimoramento do magistério, pode levar à proletarização, no que tange à organização do trabalho e ao processo de trabalho, e à desqualificação dos docentes, minando sua autonomia profissional e tornando-os meros técnicos (SHIROMA, 2003).

Nas palavras de Shiroma (2004, p.122),

por parte dos docentes, o apelo à profissionalização constitui uma forma de obter boas condições de trabalho, formação, melhoria salarial, reconhecimento social, ao passo que por parte dos empregadores, ou do Estado – no caso do setor público –, é um recurso para administrar conflitos, forjar consensos, estabelecer meritocracia, salários diferentes, condições essas fundamentais para o gerenciamento do imenso contingente de professores.

É por isso que a reflexão sobre a profissionalização docente também precisa estar articulada às mudanças que ocorrem na gestão educacional, um dos eixos da reforma educativa. Tal eixo visa a transformar os diretores escolares em gerentes executivos e os

professores em técnicos.¹⁸ Shiroma afirma que a ênfase da gestão escolar volta-se ao gerencialismo, que prioriza os resultados financeiros até mesmo em uma escola, além de estar estritamente associado ao conceito de profissionalismo no que diz respeito à noção de eficiência, habilidade e competência. O gerencialismo configura-se, portanto, como

(...) estratégia pela qual os líderes escolares mantêm a burocracia da organização para assegurar seu poder e controle sobre a escola mais do que para ajudar seus membros a realizar seus propósitos. O elemento crucial no uso do gerencialismo nas escolas talvez esteja na criação de um tipo particular de liderança cujo papel, no redesenho do setor público, possibilita que a direção política permaneça em nível central, mas a responsabilidade por sua implementação seja deslocada para a periferia. Este movimento de descentralização extrai a essência da liderança local e a reduz a uma função meramente técnico-racional (SHIROMA, 2004, p. 121)

Na hipótese de Shiroma e Evangelista (2004), a política de profissionalização, tanto de professores como de gestores, em vez de objetivar o aumento da qualificação do quadro de magistério, busca a sua desintelectualização, a fim de torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente. O que se pretende é forjar uma nova cultura organizacional para a escola, potencializando-se a disputa, o individualismo e a cooperação fabricada. Modela-se um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas (SHIROMA, 2003).

Contreras (2002) analisa as políticas educacionais e a autonomia dos professores, outro eixo da reforma, como ambígua. Para o autor, os movimentos sociais dos professores, a partir da década de 1960, os quais pretendiam formular idéias e práticas transformadoras, se não desapareceram de vez, perderam grande parte da força e da independência. “As práticas inovadoras a partir de baixo, hoje, em sua maior parte, correspondem a iniciativas que estão

¹⁸ Tanto no Brasil quanto na Europa e Estados Unidos, por meio do exame dos programas para formação de professores, encontra-se a idéia de transformar os diretores em gestores competentes e competitivos, como justificativa à profissionalização. O diretor, em seus novos papéis, assumirá funções tanto de captação e administração de recursos, bem como a responsabilidade pelo gerenciamento dos professores (SHIROMA, 2004).

sendo igualmente estruturadas e patrocinadas de modo externo às escolas e aos docentes” (CONTRERAS, 2002, p.236).

O que se tem, atualmente, são escolas assumindo “autonomamente”, ou melhor, descentralizadamente, a responsabilidade de seu projeto educacional, mas com parâmetros das políticas já fixados e rumo à competitividade social regulamentada. Nesse contexto, os professores funcionários passam a ser professores competitivos, fazendo alusão ao mundo empresarial. Contreras (2002) avalia que essas políticas defendem uma autonomia aparente que, por conseguinte, geram efeitos negativos sobre a democratização do sistema educacional, além da perda de ideais sociais.

2.2. Transformações na identidade profissional docente

Seguindo uma tendência internacional, os movimentos das reformas educativas dos últimos anos têm afetado o trabalho docente, as práticas escolares, as condições de trabalho e de ensino de docentes. Como outros grupos ocupacionais, a docência vem sofrendo intensas influências das transformações ocorridas também no mercado.

A precarização do trabalho, em especial, tem evidenciado tais mudanças na identidade docente. Segundo Lüdke e Boing (2004), tais mudanças são decorrentes das fragilidades características deste grupo, tais como: o grande número de pessoas sem qualificação que exerce a função, o grande número de mulheres, a entrada e a saída da profissão sem o controle de seus pares, a falta de um código de ética próprio, a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, e a constatação de que a identidade categorial dos professores nunca chegou a ser comparável a de outros grupos ocupacionais.

Dubar (2005), no campo da socialização, trata da composição identitária dos indivíduos com base nas dimensões sociológica, psicológica e antropológica, as quais, na combinação de diversos fatores individuais e sociais, acabam convergindo para a construção da própria identidade do indivíduo. Para o autor, a identidade nunca é dada, mas é sempre construída e reconstruída, e são dois os processos heterogêneos que concorrem para a produção de identidades: o processo biográfico – identidade para si – e o processo relacional, sistêmico e comunicativo – identidade para o outro. Tais categorias, que servem para identificar os outros e para se auto-identificar, são variáveis dependendo dos espaços sociais onde acontecem as interações, bem como das temporalidades biográficas e históricas em que se desenrolam as trajetórias individuais.

Se o processo biográfico pode ser definido como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) e consideradas a um só tempo acessíveis e valorizadas (transação “subjéctiva”), o processo relacional concerne ao reconhecimento, em um momento dado e no interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação (DUBAR, 2005, p.156).

A construção identitária adquire centralidade no aspecto profissional – do trabalho, do emprego e da formação – sendo um dos principais componentes para a construção e o reconhecimento da identidade social dos indivíduos e para a atribuição dos *status* sociais.¹⁹ Isso não significa que a identidade no trabalho seja a única dimensão da identidade pessoal, embora Dubar reconheça que a primazia dada aos campos profissionais é historicamente contingente e não deixa de conferir legitimidade a essas categorias. Além disso, a identidade profissional, mesmo quando reconhecida por um empregador, tem cada vez mais chance de

¹⁹ Segundo Dubar (2005), a privação de trabalho é uma ferida identitária geradora de desorganização social, “um sofrimento íntimo, um golpe na auto-estima tanto quanto uma perda de relação com os outros” (p. xxii). Inversamente, o reconhecimento em seu trabalho, o empenho em uma atividade e as relações com os outros é ao mesmo tempo construtor de identidade pessoal e de criatividade social.

não ser definida e é constantemente confrontada com as transformações tecnológicas, organizacionais e de gestão de emprego das empresas e da administração pública.

Em outra obra, Dubar (2002)²⁰ trabalha diretamente com a questão da crise da identidade profissional. Nela, a noção de trabalho é vista pelo autor como em plena transformação, ocasionando o desmantelamento de vários setores da economia e o conseqüente desmoronamento, para o trabalhador, de sua maneira de praticar seu ofício e de definir e estruturar sua vida a partir dele, de seus valores e maneiras de ser e fazer. Entram em crises as identidades “categorias” de ofício, ligadas a uma organização mais aproximada do tipo comunitário. Entram em cena as identidades construídas a partir de conflitos sociais, mais de origem “profissional”, de coletivos de assalariados, não se caracterizando como “lutas de classe”. Isso ocasiona a desvalorização do grupo.

Embora não se dedique, em seu estudo, ao magistério, Dubar contribui para o questionamento sobre como a precarização do trabalho docente pode repercutir sobre a construção da identidade dos professores (LÜDKE e BOING, 2004).

A questão principal já não é saber quais as atividades constituem “profissões” ou quais indivíduos se tornam “profissionais”, mas compreender e, se possível, explicar tanto as transformações do acesso ao emprego como as reestruturações dos planos de carreira que implicam exclusões duradouras da esfera das atividades reconhecidas (DUBAR, 2005, p. 221).

2.2.1. Reestruturação do trabalho docente

Como já dito, as reformas educacionais dos anos de 1990 trouxeram mudanças significativas na gestão escolar e nas condições de trabalho nas escolas, resultando na

²⁰ Apud Lüdke e Boing (2004).

reestruturação do trabalho docente.²¹ Tais reformas são marcadas pelo controle central das políticas e pela padronização de processos administrativos e pedagógicos de baixos custos e com redefinição dos gastos. Em outros termos, o modelo de gestão escolar adotado associa o planejamento centralizado com a descentralização administrativa na execução de políticas.

Oliveira (2006) considera que a expansão da educação básica, neste contexto de reforma educacional e de uma nova regulação educativa, sobrecarrega os trabalhadores docentes e resulta na reestruturação do trabalho pedagógico, com a maior participação na gestão e na organização do trabalho escolar e a conseqüente responsabilização dos professores, além de maior envolvimento da comunidade. Os professores assumem a centralidade, sendo considerados como responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema e por responder às exigências que estão, muitas vezes, além de sua formação.

Pode-se considerar que, no contexto de gestão democrática, houve um alargamento da compreensão do que seja o exercício das atividades docentes. Os docentes devem participar da gestão da escola, da escolha direta para diretores e coordenadores escolares, dos conselhos escolares, além do trabalho coletivo de elaboração do planejamento escolar, dos programas e dos currículos. O trabalho docente deve ainda contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras atividades cotidianas.

O artigo 13 da LDB n. 9394/1996 define como incumbência dos docentes:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

²¹ Cf. Oliveira (2003, 2004, 2006).

- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Tudo isso resulta na reestruturação do trabalho docente e em uma significativa intensificação do trabalho, precarização das relações de emprego, nas mudanças consideráveis nas relações de trabalho que repercutem sobre a identidade e condição docente (OLIVEIRA, 2004, 2006).

A intensificação do trabalho docente é resultante do aumento considerável de responsabilidades e funções nas quais os docentes se sentem forçados a dominar novas práticas, saberes e competências no exercício de suas atividades, as quais são apresentadas como novidade ou inovação naturais e indispensáveis (OLIVEIRA, 2006).

No magistério, a precarização das relações de trabalho e de emprego, caracterizada pela flexibilização e desregulamentação da legislação trabalhista, aparece como contratos temporários de trabalho nas redes públicas, os quais não asseguram os mesmos direitos e garantias dos trabalhadores efetivos. Além disso, ainda há o arrocho salarial, a ausência de piso salarial, a inadequação ou mesmo ausência de planos de cargos e salários e a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias (OLIVEIRA, 2006).

Como se vê, a docência apresenta sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com o passado, podendo-se constatar a perda do prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e, sobretudo, de respeito e satisfação no exercício do magistério (LÜDKE e BOING, 2004). As mudanças trazidas pelas reformas educacionais, que resultam na intensificação e na precarização do trabalho docente, acabam por culminar no desgaste e na insatisfação dos trabalhadores docentes no exercício de suas atividades (OLIVEIRA, 2004), trazendo também significativas repercussões sobre a própria identidade docente.

2.2.2. Repercussões na identidade docente

O início dos anos de 1980, com o fim da ditadura militar, a abertura democrática, a organização sindical dos trabalhadores e as greves emergentes naquele momento marcam o início das discussões sobre a questão da identidade dos trabalhadores docentes e do profissionalismo no magistério. A tensão polarizada entre um trabalho reconhecidamente profissional, por um lado, e a caracterização do magistério como vocação e sacerdócio, por outro, encontra um fértil terreno para seu desenvolvimento.

Um ponto fundamental dessa discussão refere-se à divisão do trabalho na escola e à crítica aos especialistas. Oliveira (2006) considera a identidade docente como cindida ou, até mesmo, jamais constituída, e aponta, na própria organização escolar, a divisão entre professores e especialistas como reveladora de tal situação, tendo em vista que os especialistas ocupam posição de destaque na hierarquia escolar e se apresentam como superiores ao corpo docente.

Segundo a autora, as reformas educacionais dos anos de 1990 reestruturaram o trabalho docente e trouxeram consigo a tendência crescente de os professores ocuparem as funções antes designadas aos especialistas. As críticas à hierarquização, à centralização da administração escolar e ao modelo burocrático e centrado nas especializações, passam a estar sob novas formas de gestão educacional. Amparados pelo princípio constitucional de gestão democrática, muitas redes de ensino regulamentaram a escolha direta do Diretor Escolar pela própria comunidade, ocasionando a supressão da função do Administrador Escolar. Surgem também os Coordenadores Pedagógicos, que passam a assumir a função antes exercida pelos Supervisores Escolares e Orientadores Educacionais. Em algumas redes de ensino, como é o

caso da RME-BH, são os próprios docentes que, eleitos pelos pares, desempenham a função de coordenadores pedagógicos.

Le Vasseur e Tardif (2004) discutem as relações de trabalho entre técnicos e docentes na divisão do trabalho nas escolas do Québec, no Canadá. Eles constatam que o surgimento de novos modos de gestão dos sistemas escolares, devido à crise orçamentária dos Estados quebequenses, têm levado a uma desprofissionalização ou proletarização dos serviços oferecidos aos alunos, incidindo sobre a divisão do trabalho nas escolas. Há também um crescimento do trabalho técnico, o qual é menos qualificado que os próprios docentes e que os profissionais não-docentes nas escolas. Esses técnicos são bem menos remunerados, porque substituem um profissional detentor de formação universitária e assumem menos responsabilidades que estes, reduzindo e conferindo uma qualidade inferior aos serviços prestados aos alunos. Isto significa que “a desprofissionalização tem (...) o significado de uma tarefa igual a de um profissional executada por um pessoal com formação mais ou menos equivalente, mas com um estatuto mais fraco e uma remuneração mais baixa” (LE VASSEUR e TARDIF, 2004, p.1286).

No Brasil, sob o imperativo da gestão democrática, percebe-se a concentração na função docente de maior responsabilidade e acúmulo de trabalho, com demandas de maior compromisso com a escola e a exigência de colaborar, de trabalhar em equipe, de discutir coletivamente e de participação. Oliveira (2006, p.220) indaga, diante de tais constatações:

(...) se houve, de fato, em algum momento na história da profissão docente no Brasil, uma tendência de todo o conjunto de trabalhadores da escola a se identificar como trabalhadores da educação na perspectiva autônoma e horizontal apontada pelos movimentos em defesa da democratização da educação. E em que medida essa identidade não foi uma criação artificial das lideranças políticas que tentaram transpor para dentro da escola valores de solidariedade e igualdade que jamais encontraram correspondência na prática desses trabalhadores. Contudo, ao mesmo tempo, essa busca de identidade única estava vinculada a uma mudança na concepção de educação a qual não poderia ser tomada como uma atividade transmissiva, restrita à sala de aula, mas como uma relação que propiciasse autonomia e emancipação dos sujeitos.

As reformas educacionais trazem, assim, um discurso que valoriza a luta por uma educação mais democrática, evocando as noções de coletividade, autonomia e participação. Segundo Oliveira (2006), pode-se observar que a maior flexibilidade nas estruturas curriculares e nos processos de avaliação acaba por confirmar que há novos padrões de organização do trabalho docente, forjando um novo perfil de trabalhadores docentes e uma nova identidade.

É inegável, como ressalta Oliveira (2006), que essas reformas trouxeram novidades organizacionais, originadas de processos de lutas e manifestações críticas às formas tradicionais de administração escolar e metodologias de ensino. A legitimação de práticas coletivas de trabalho e de reconhecimento de maiores direitos dos alunos como sujeitos sócio-históricos são ganhos incontestáveis, apesar de não serem garantidas as condições objetivas necessárias à plena realização da atividade docente, tais como os espaços, os recursos didáticos, entre outros fatores.

No contexto dessa nova regulação educativa, a centralidade atribuída aos professores e as exigências a eles apresentadas acarretam conseqüências para a organização e para a gestão da escola, evidenciando a reestruturação do trabalho docente e a conseqüente alteração na sua natureza e definição, trazendo à tona as discussões, muito difundidas em década passadas, sobre a desvalorização e desqualificação docente, bem como sobre a questão do profissionalismo docente.

Os documentos dessa regulação delineiam um tipo ideal de docente, dotado, entre outras qualidades, de conhecimento especializado e competências organizacionais, de capacidade e disposição para alternar funções escolares e não escolares, de condições de ajudar os alunos a encontrarem, organizarem e gerirem o saber, de meios de possibilitar ao educando a inserção na sociedade da informação (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004).

2.3. Profissionalidade e autonomia docente

A discussão sobre o profissionalismo docente apresenta, segundo Contreras (2002), ambigüidades conflituosas que a própria denominação “profissional” acarreta, pois o termo é usado pelos professores como uma fuga da proletarização, tanto como resistência à perda de qualidade em suas atividades quanto como resistência a perder o prestígio, um *status* ou uma remuneração que se identifique com a de outros profissionais.

Entretanto, o autor considera que este tipo de reivindicação não assegura o alcance de prestígio ou de reconhecimento social tal como se acredita. Pois a questão refere-se não somente à possibilidade de a ocupação docente transformar-se em profissão, mas “(...) o que as profissões representam socialmente é uma aspiração desejável para o ensino. Ou, mais concretamente, se representam uma forma desejável de autonomia para o trabalho docente” (CONTRERAS, 2002, p.58). A profissionalização, como ideologia, articula-se “à capacidade de impor um conhecimento como exclusivo, despolitizado e tornando tecnocrática a atuação social” (CONTRERAS, 2002, p.61). A discussão sobre a profissionalização refere-se a um argumento corporativista, identificando a autonomia como isolamento, ao mesmo tempo em que pode ser uma exigência para se obter colaboração e obediência dos professores.

No contexto de regulação educacional, Oliveira (2004) considera que a discussão acerca da autonomia e do controle do trabalho é o ponto essencial, pois é nesse contexto que se identifica um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional e de que ensinar, às vezes, não é o mais importante.

Hypólito (1999) também considera que a busca pela profissionalização reflete, por um lado, a busca por autonomia pedagógica e docente e, por outro, a tentativa de controle sobre o trabalho docente. Assim, a autonomia e a profissionalização têm um significado para os

docentes “(...) preso à formação de qualidade, a condições de trabalho que favoreçam um trabalho reflexivo, ao controle sobre os processos de ensinar e aprender e à democratização da organização escolar”. Já sob a óptica conservadora ou neoliberal, a autonomia pode significar a descentralização dos processos pedagógico-administrativos regulados por outras instâncias, isto é, “docentes ‘bem preparados’, que aplicam pacotes pedagógicos, controlam tecnologias e seguem adequadamente o currículo e o livro didático, tudo ‘cientificamente’ definido por técnicos e supervisores altamente qualificados” (HYPÓLITO, 1999, p. 97).

Do ponto de vista do autor, a profissionalização deve ser entendida a partir do respeito à autonomia, resguardando a participação da comunidade e consolidando práticas educativas emancipatórias: “Profissionalismo tem que significar a melhoria do trabalho profissional, mas também a melhoria da qualidade social do ensino” (HYPÓLITO, 1999, p. 98).

Contreras (2002) define autonomia como qualidade educativa do trabalho docente, e não como qualidade profissional, sendo necessário, portanto, concentrar-se mais no aspecto educativo do que no aspecto profissional da atividade docente. Assim, autonomia, responsabilidade e capacitação são características associadas aos valores profissionais, mas que devem ser discutidas na profissão docente, na perspectiva de defesa dos direitos da educação e não somente dos direitos dos professores. Desse modo, a autonomia reivindicada pelos professores, como forma de praticar uma profissão que dignifica o trabalho, pode ser considerada tanto como um direito trabalhista quanto como uma necessidade educativa.

É sob essa óptica que Contreras (2002, p.73) propõe que se evite o uso do termo *profissionalismo*, o qual remeteria a uma descrição ideológica do *status* e dos privilégios sociais e trabalhistas. O autor faz a opção pelo termo *profissionalidade*, com o intuito de “resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência”. Assim, conceitualmente, profissionalidade refere-se “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”

(CONTRERAS, 2002, p. 74). A profissionalidade significa, portanto, não somente o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressa valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nessa profissão.

O autor apresenta três dimensões da profissionalidade: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. A primeira dimensão da profissionalidade docente, a obrigação moral, aborda o compromisso do professor, acima das conquistas acadêmicas, com todos os seus alunos em desenvolvimento como pessoas. Ela está relacionada à dimensão emocional presente na relação educativa: o cuidado e a preocupação com o bem-estar dos alunos. Esta consciência moral dos valores educativos do seu trabalho traz ao professor a autonomia como valor profissional.

A segunda dimensão da profissionalidade docente deriva da relação com a comunidade social em que o professor realiza a sua prática profissional. As práticas profissionais constituem-se como práticas compartilhadas e envolvem a comunidade na participação nas decisões sobre o ensino; não se trata de um problema da vida privada do professor ou uma prática isolada.

A terceira dimensão da profissionalidade docente, da qual decorrem as duas anteriores, diz respeito à competência profissional, que combina habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas. Isto implica em um conhecimento que, em parte, é individual, produto das relações sucessivas dos docentes a partir de sua experiência, em parte, compartilhado, por obra dos intercâmbios entre professores e dos processos comuns de socialização, e, em parte, diversificado, produto de diferentes tradições pedagógicas. Refere-se também aos recursos intelectuais que tornam possível a análise e a reflexão sobre a prática profissional realizada. Tal dimensão, portanto, é necessária como elemento básico para a profissionalidade docente.

Nesse sentido, Contreras defende algumas chaves convincentes sobre a autonomia dos professores, em uma concepção dinâmica de permanente construção, na qual o princípio moral e o compromisso social, como dimensão fundamental do trabalho do professor, entrelaçam-se com a identidade profissional e as vinculações sociais. A primeira delas compreende a autonomia dos professores tanto como uma reivindicação trabalhista quanto como uma exigência educativa, ou seja, a relação entre autonomia e profissionalidade é, ao mesmo tempo, tanto uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores quanto uma reivindicação de oportunidade para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais.

A segunda chave compreende a autonomia como qualidade da relação profissional. A independência de juízo, ou seja, a obrigação individual de cada docente em assumir seus próprios atos profissionais, a partir de suas próprias convicções e solidão, não pode ser descolada da constituição da identidade no contexto das relações. A constituição da autonomia profissional tem como qualidade a relação profissional com as pessoas com as quais se trabalha, tanto em sala de aula como em outros espaços. Não significa o isolamento, mas representa uma busca e um aprendizado contínuos e de compreensão e reconstrução da própria identidade profissional.

A terceira chave compreende a autonomia como distanciamento crítico. Essa posição crítica dos professores é uma necessidade educativa e um compromisso social, como denúncia e resistência à injustiça, à dominação e à marginalização presentes na sociedade e em suas instituições, entre elas a escola, para que o ensino não se limite ao equilíbrio de interesses.

A quarta chave refere-se à autonomia como consciência da parcialidade e de si mesmo. Isto implica a consciência de que compreensões e respostas no sentido educativo são parciais, além da necessidade de se ampliar a sensibilidade para si mesmo e para com os outros. Assim, a autonomia profissional não se reduz apenas à racionalidade, mas tem-se a

aceitação das dimensões afetiva e emocional da vida humana, não só como profissionais, mas também como construção pessoal.

Nessa perspectiva, o autoconhecimento do docente torna-se um fator fundamental no desenvolvimento da autonomia, pois supõe a compreensão e sensibilização da própria posição e disposição pessoal, assim como a maneira de compreender e de se relacionar com o outro:

A autonomia profissional significa, por último, um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deva ser (p.214).

2.4. Legislação educacional, formação e trabalho docente

A formação em nível superior constitui-se em um dos aspectos importantes do processo de profissionalização docente da educação básica. Com um controle estabelecido pelo Estado, a formação docente pode ser entendida como mecanismo de fixar e legitimar a ocupação de trabalho dos professores (CONTRERAS, 2002; WEBER, 2003).

Para Hypólito (1999, p.97), uma escolarização mais graduada não significa necessariamente maior acesso a bens culturais, mas que a profissionalização é o resultado da melhoria da formação tanto quantitativa como qualitativa. Em uma sociedade desigual, a profissionalização depende de condições materiais para se desenvolver, mas também de “processos de formação docente que socializem o conhecimento e a produção pedagógica disponível, articulando essa produção com os diferentes contextos socioculturais e com a experiência docente do cotidiano escolar”.

De acordo com essa concepção presente na legislação vigente, a atividade docente constitui-se na base para a atuação em *outras funções no magistério*. O artigo 67 da LDBEN 9.394/1996 expressa tal condição:

Art. 67 – (...)

§ único - A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.²²

Como analisa Cury (2003, p.137), a Lei não faz associação direta entre cargos e funções do magistério podendo haver, dada a docência como base, um único cargo para todas as funções do magistério “desde que isto não mascare uma duplicidade de carreira na mesma carreira”.

Tomando o Título VI da LDBEN 9.394/1996 (Dos Profissionais da Educação) como referência e a lei em seu todo, tem-se a distinção entre o *professor ou o docente de outras funções do magistério*. *Trabalhadores da educação*, na lei, pertencem a uma categoria genérica e inclui todos os que exercem qualquer tipo de serviço permanente no estabelecimento escolar. Já os *profissionais da educação* devem, antes de tudo, possuir formação docente (art. 62) e/ou formação pedagógica (art. 63, II) e experiência docente (art. 67, parágrafo único).

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão:

(...)

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica.

²² O tempo de exercício prévio do magistério para que os profissionais da educação possam exercer outras funções do magistério são de, no mínimo em dois anos, conforme definido pelo parágrafo único, art. 1º, Resolução CNE 03/1997.

Na LDBEN, como esclarece Cury (2003), o ser docente *stricto sensu*, ou seja, o professor, só se efetiva como profissional da educação quando este último exerce sua profissão sob forma do exercício do ensino, isto é, do exercício da regência de sala de aula. Já os *profissionais da educação* são constituídos pelo pessoal do magistério cuja diferença está dada tanto no artigo 62 quanto no artigo 64.

Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

No pessoal do magistério tem-se, portanto, a distinção entre profissionais da educação *para* o ensino e os profissionais da educação *e do* ensino, isto é, o *pessoal docente* ou *docente* ou *professor*.

Assim, a LDBEN denomina de ‘professores’ ou de ‘docentes’ os que, em qualquer composição da educação escolar com seus níveis e etapas, estão em efetivo exercício da docência, como é o caso paradigmático do ensino presencial de sala de aula. E esses são o patamar mínimo para outras funções de magistério (art. 67, § único) ou ‘os profissionais de educação dos diversos níveis’ (art. 63, III) (CURY, 2003, p. 139).

Para Cury (2003, p.139), “somente se admitindo uma esquizofrenia na própria lei é que se pode imaginar um dualismo formador entre os profissionais da educação”. O autor também problematiza a formação dos pedagogos considerando os novos processos de trabalho em geral, os quais questionam a dualidade concepção/execução. Para ele, se o pedagogo no sentido do artigo 64 já é ou deve ser docente, nos termos já analisados anteriormente, “não há por que os processos formativos serem objetos de aparatos formadores radicalmente opostos, que implicam um dualismo que se quer superado” (CURY, 2003, p.139).

A LDBEN 9.394/1996, apesar dos avanços em diversos aspectos, ainda apresenta antigos problemas relacionados à dualidade legal entre o pedagogo, como especialista nas habilitações, e o educador/docente (CURY, 2003). As atividades de *direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional* são

consideradas como atividades de suporte técnico à docência, as quais devem atuar fomentando condições e meios necessários ao desenvolvimento da relação de ensino e de aprendizagem.²³

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP n. 05/2005), por sua vez, prescrevem que tal formação abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. O campo de atuação do licenciado em Pedagogia abrange a dimensão da *docência* na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal; a dimensão da *produção e difusão do conhecimento* científico e tecnológico do campo educacional; e, ainda, a dimensão da *gestão educacional*:

(...) entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área da educação (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 8).

A Resolução que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura*, prevê que:

Art. 10 – As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

E, ainda:

Art. 14 – A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP n. 05/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/96.

§ 1º. Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º. Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei n. 67 da Lei n. 9.394/96.

²³ De acordo com o Parecer CEB 10/1997 e a Resolução CNE 03/1997, os profissionais da educação são organizados em dois grupos: aqueles que exercem atividades de docência e aqueles que oferecem suporte técnico a essa atividade.

De uma maneira geral, pode-se perceber um consenso entre diversos segmentos da sociedade interessados no assunto acerca da necessária discussão, em contraposição a uma visão fragmentada e tecnicista da formação do educador no curso de Pedagogia sobre a formação unificada do pedagogo como profissional capacitado para a docência e para outras funções técnico-administrativas (ANFOPE, 2002; Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia; 1999; LIBÂNEO, 2002 e 2005a).

Enfatiza-se a importância de uma afirmação da especificidade do campo teórico-prático da pedagogia, de um reforço da formação teórica dos pedagogos no curso de Pedagogia e de um repensar dos processos de gestão da escola, de modo a construir coletivamente a autonomia da escola, bem como seu projeto pedagógico.

3. Ser Professor Coordenador Pedagógico – o prescrito

O presente capítulo apresenta o resultado do levantamento e da análise bibliográfica e documental, revelando as prescrições dispostas à Coordenação Pedagógica e ao Professor Coordenador Pedagógico. O primeiro momento compreende os dilemas e os desafios do cotidiano do PCP a partir da revisão da bibliografia acadêmica (artigos, periódicos, livros, capítulos de livros, dissertações e teses). Em seguida, apresenta-se o contexto, a organização e a proposta do Programa Escola Plural, em Belo Horizonte, a partir da análise de documentos (leis, portarias, pareceres, cadernos, apostilas, dentre outros). A partir daí, apresenta-se uma análise das demandas apresentadas aos professores municipais, à Coordenação Pedagógica e ao Professor Coordenador Pedagógico (PCP) na RME-BH.

3.1. O Professor Coordenador Pedagógico: dilemas e desafios

Em uma perspectiva democrática e participativa, atualmente temos visto o surgimento do PCP nas escolas como resposta docente às transformações da organização do trabalho. A essa função é demandado o exercício de atividades cotidianas que vão desde questões burocráticas, de cunho mais técnico da administração da coisa pública, às questões pedagógicas, que envolvem o ensinar e o avaliar.

Nesse contexto educacional geral, até o momento analisado, a Coordenação Pedagógica emerge com a característica de redimensionar a dicotomia do pensar e do executar antes presente, e passa a ter o importante papel dinâmico de reunir, articular e integrar as atividades bem como todos os envolvidos na escola. Assim, o PCP surge para exercer o papel de coordenar, apoiar, acompanhar, assessorar e avaliar as atividades pedagógicas com estratégias diferenciadas daquelas usadas pelos especialistas. Juntamente com a direção escolar, este profissional constitui-se como parte integrante da equipe de gestão da escola, que se pretende coletiva e democrática.

A atividade de Coordenação Pedagógica, exercida por uma equipe de professores, relaciona-se de maneira abrangente com todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar, ou seja, com os próprios professores, alunos, direção e comunidade. Tal atuação não se restringe a dos coordenadores pedagógicos, embora estes assumam um papel fundamental como mediadores na ação educativa, exercendo uma função tanto pedagógica como política.

Nesse contexto, o Coordenador Pedagógico atuaria em um coletivo de coordenadores ou sozinho – em consonância com os demais dirigentes no processo educativo de gestão das unidades escolares. É ele quem deveria articular o projeto pedagógico da escola desenvolvendo, portanto, uma atividade com características próprias, assumindo uma postura diferenciada diante dos demais sujeitos escolares.

A discussão sobre o papel da Coordenação Pedagógica remete, portanto, à discussão da organização escolar e da própria gestão da escola, marcante para a vida do aluno. Ela remete também aos atos de natureza burocrática, os quais, como atos políticos que são, também interferem na definição da proposta pedagógica da escola e em sua própria função social. Em relação ao tema, Garcia (1986, p.15-16) ressalta que:

a matrícula, os horários, a organização das turmas e escolha de profissionais para cada turma, o planejamento, a grade curricular, a seleção de conteúdos, os materiais didáticos, os critérios de avaliação, a relação da escola com as famílias, a relação da

escola com a comunidade da qual fazem parte, as relações internas na escola, a arrumação das salas de aula, as metodologias e atividades selecionadas, a merenda, o uniforme, o recreio e a forma, a organização da limpeza da escola, tudo, enfim, que acontece na escola, facilita ou dificulta a aprendizagem de cada aluno. Logo, nada é meramente administrativo, ou meramente racional, ou meramente pedagógico, mas, fundamentalmente, político.

No enfrentamento das questões cotidianas do espaço escolar, Mate (1998) ressalta que a Coordenação Pedagógica poderia abrir possibilidades de caminhar na contramão de uma lógica histórica de hierarquia escolar, muitas vezes, bloqueadora de ações mais criativas. Trata-se de explorar pequenas e variadas possibilidades inventivas da função de direção, criando situações que têm imposto o debate e a busca de caminhos ainda não trilhados.

Para Falcão Filho (2007) a atividade do Coordenador Pedagógico compõe-se de quatro momentos: acompanhamento, assistência, orientação e articulação. O momento de *acompanhamento* tem como objetivo saber como as atividades dos docentes e discentes estão sendo desenvolvidas, de modo a contribuir com o seu saber e sua prática para a solução dos problemas que surjam no desenvolvimento de ensino-aprendizagem. A partir daí, surge o momento de *assistência*, no qual o Coordenador presta uma colaboração às ações docentes e discentes. O momento de *orientação* visa a alterar a forma de atuação do docente em uma determinada situação ou a influenciar futuras. E o momento de *articulação* exige que o Coordenador seja capaz de desenvolver ações para unir e integrar os docentes na busca de objetivos comuns. Para o autor, o desenvolvimento eficaz do processo de ensino-aprendizagem exige que tais momentos aconteçam na escola. Não se demanda somente uma função específica, mas um profissional devidamente qualificado.

Como função primordial, a Coordenação Pedagógica buscaria articular e mobilizar a escola para a construção coletiva do Projeto Pedagógico, de modo a alcançar a transformação da escola por meio da discussão coletiva do que se faz, por que se faz, como se faz e para quem se faz a ação pedagógica (ORSOLON, 2001). Para tal fim, torna-se necessário que o

PCP desenvolva a mediação dessas discussões com direção, professores, alunos, funcionários e comunidade, criando espaços para a comunicação entre todos os envolvidos. É ele quem se incumbem da função de gestor do processo, recolhendo e organizando idéias e escolhas, orientando as discussões, o modo como serão desenvolvidas as reuniões, coordenando a distribuição de tarefas individuais ou em grupo, viabilizando recursos materiais, físicos, didáticos e financeiros necessários, considerando a legislação escolar e normas administrativas bem como as rotinas organizacionais e escolares, entre outras questões tanto de ordem pedagógica e curricular quanto técnica e administrativa.

Para a construção do Projeto Pedagógico, o PCP também necessita mobilizar todos no trabalho de formação continuada (BRUNO, 1998). A formação continuada dos professores deve ocorrer na busca de reflexão sobre a própria prática, trazendo o estímulo para busca de novos saberes, rompimento com práticas já cristalizadas pensando na contínua formação docente dentro da escola em uma perspectiva coletiva, reflexiva e avaliativa.

As reuniões pedagógicas, especificamente, constituem-se como um momento para encontro e reflexões de temas ligados às questões pedagógicas, tais como planejamento, disciplina, metodologia, avaliação, entre outros. Mas que também se torna o lugar para as questões de ordem mais administrativa ou institucional como avisos, orientações normativas, distribuição de materiais, infra-estrutura e outras mais, os quais, muitas vezes, se tornam obstáculos para o desenvolvimento e até mesmo para a caracterização dessas reuniões como pedagógicas. O PCP, portanto, deve estar atento para que não haja a diminuição ou o empobrecimento das discussões essencialmente pedagógicas, retomando objetivos ou até mesmo criando outras estratégias de organização como ofícios circulares, estabelecimento de reuniões específicas ou com tempo determinado para tratar de questões de cunho muito normativo (TORRES, 2005).

Além das ações de coordenação de reuniões pedagógicas, as reuniões com familiares, Colegiados Escolares, Conselhos de Classes, entre outras, relativas à dinâmica escolar, também são demandadas a essa equipe e, de maneira bastante intensa, questões disciplinares e conflitos diários, os quais necessitam muitas vezes de ações quase intuitivas que tendem a restringir a ação do PCP. É fundamental que se tenham claramente definidos os seus campos de atuação para que não se vejam limitados a um aspecto, inviabilizando, muitas vezes, assim a mudança da escola (MATE, 1998).

O relacionamento interpessoal entre os diferentes participantes deve propiciar uma relação clara e ampla com a direção, professores, alunos e comunidade, integrando interesses e trabalho coletivo (ALMEIDA, 2001). Espera-se que o PCP incumba-se da tarefa de articular o processo e também de introduzir inovações e incentivar práticas inovadoras no trabalho proposto pelo corpo docente. Também é demandado desse PCP, por parte dos próprios docentes, que ele seja um mediador entre o professor e a visão de sua própria ação pedagógica, envolvendo o planejamento de uma ação continuada propiciadora de mudanças.

Em se tratando da relação com os alunos, o PCP deve estabelecer oportunidades e estratégias de parcerias, incluindo-os no planejamento curricular com opiniões, sugestões e avaliações no processo de ensino e aprendizagem, visando a uma integração produtiva tanto para os docentes como para os discentes. As questões disciplinares também são importantes para a Coordenação que deve se propor a ajudar o grupo de professores a discutir e a refletir sobre essa problemática (FRANCO, 2003).

A participação dos pais na escola pode ocorrer, no âmbito individual, para buscar receber e buscar orientações sobre a trajetória escolar do filho e, no âmbito coletivo, quando eles podem contribuir com a gestão da escola. Assim, o PCP cumpre função de destaque para que, em uma perspectiva democrática, se possa viabilizar uma relação saudável entre família e escola (ORSOLON, 2005). Assim, espera-se que o PCP tenha sensibilidade para compreender

as diferentes configurações familiares e relacionar-se com elas sem preconceito, para conhecer o lugar social das famílias dos alunos, para identificar os modelos educativos que norteiam as ações educativas das famílias e da escola, e, também, para proporcionar às famílias o espaço de participação na gestão da escola.

Almeida (2001) considera que o PCP precisa, portanto, conhecer e valorizar as relações interpessoais nas quais ele e os demais professores interagem. Dessa maneira, ao lidar com seres humanos usando a si próprio como instrumento de trabalho, precisa desenvolver-se como pessoa que irá se relacionar com outras pessoas.

As questões essencialmente pedagógicas são permeadas de embates de relações de poder dentro da escola, mostrando ser necessário também considerar a atuação do PCP em seu cotidiano sob esse ângulo. Mate (2003) traz essa discussão, ao considerar a dinâmica dos indivíduos no cotidiano escolar em uma perspectiva de exercício de poder nas diferentes relações construídas e travadas no espaço escolar. Para autora,

é importante registrar que percebemos o exercício de poder como um movimento que não se dá, a priori, de modo negativo e repressor. Ele atua também ao produzir e mobilizar ações consentidas pelos indivíduos ao fazê-los produtivos, neutralizando-os em sua capacidade de resistir (MATE, 2003, p.146).

Assim, identificar as práticas construídas na escola para a configuração do projeto pedagógico, permite entender se o projeto que está sendo construído faz sentido para a escola, para a sua realidade, tornando-se uma prática saudável e criativa ou um conjunto de regras que ordena o trabalho coletivo da escola. É dentro dessa perspectiva que o enfrentamento de poderes, a reconstrução de novas formas de poder e a resistência diante das adversidades tanto internas como externas podem ser um elemento que, segundo Mate (2003), mobiliza as *artes de fazer* de educadores.

Por isso, a autora ressalta a importância do PCP na condução democrática do enfrentamento das questões cotidianas, já que este profissional pode contribuir para tornar o

processo menos hierarquizado e autoritário, por meio de debates, discussão e da troca dos relativos discursos escolares.

Nas palavras de Tragtenberg (2002),

a possibilidade de desvincular saber de poder, no plano escolar, reside na criação de estruturas horizontais em que professores, alunos e funcionários formem uma comunidade real. É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais, derrotas, também. Mas, sem dúvida, a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação – incluindo os alunos – é a condição de democratização escolar.

Sem escola democrática não há regime democrático; portanto, a democratização da escola é fundamental e urgente, pois ela forma o homem, o futuro cidadão. (p. 16)

Como se percebe, o PCP lida com questões variadas e profundas em sua prática cotidiana. E é a partir do contexto acima explanado que se pode evidenciar que as mudanças ocorridas na regulação das políticas educacionais trazem conseqüências para a organização das escolas de educação básica e, conseqüentemente, para o trabalho, para a profissão e para a identidade docente.

3.2. O Programa Escola Plural – Proposta Político-pedagógica da RME-BH

A proposta pedagógica Escola Plural foi implantada na RME-BH em 1995, em um governo municipal de cunho mais popular, e se apresenta como uma resposta aos profissionais, aos pais e aos alunos do retrato captado pela administração popular das pluralidades de experiências dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas (BELO HORIZONTE, 1994a). A Rede sempre foi reconhecida como pioneira no denominado *movimento renovação pedagógica* (ARROYO, 1999 e 2000) iniciado no Brasil desde o final dos anos de 1970, bem como pela melhoria no grau de consciência e organização dos seus profissionais e na luta pela autonomia e pela gestão democrática nas escolas.

3.2.1. Antecedentes da Escola Plural na RME-BH²⁴

O processo de criação e implantação da proposta da Escola Plural é resultado direto de vários movimentos sociais ocorridos nos últimos 30 anos da história do Brasil e de Belo Horizonte, bem como das transformações na gestão pública.

A partir década de 1980, sobretudo, as relações sociais na escola pública foram se modificando, em função da maior interação dos segmentos escolares em movimentos sociais, sindicatos, da interlocução com intelectuais das universidades e da participação de pais e alunos nos colegiados, conselhos de classe, assembléias escolares e outras instâncias coletivas.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 consolidou muitas conquistas dos trabalhadores da educação, tais como os princípios do ensino, dispostos no artigo 205, os quais estabelecem a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, a valorização dos profissionais da educação escolar, a gestão democrática do ensino público, entre outros princípios.

Esse movimento, associado à promulgação da Constituição Federal, acabou por levar a SMED-BH a se comprometer como suas principais normas, na democratização do sistema escolar, no acesso escolar universalizado, na organização administrativa e pedagógica da escola municipal e na valorização do profissional da educação.

Em 1989, foi institucionalizada a eleição direta para Diretores e Vice-diretores escolares, de dois em dois anos, com reeleição consecutiva e voto universal. Houve, também, o fortalecimento das Assembléias Escolares e do Colegiado Escolar com participação dos

²⁴ Cf. também MIRANDA (1999), FARDIN (2003).

pais, professores, alunos maiores de 16 anos, funcionários e representantes da comunidade. Foi incentivada também a organização do corpo discente em Grêmios Estudantis.

Em 1990, realizou-se o I Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal, no qual estavam presentes os Delegados eleitos pelos vários segmentos da comunidade escolar. Nesse evento, foram discutidas e estabelecidas as normas gerais de funcionamento para as escolas, foi criado o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação (CAPE) e reconhecidos os projetos político-pedagógicos das escolas para apresentação às regionais administrativas, onde seriam avaliados e aprovados.

A administração municipal de 1993-1996, no ano de 1994, elaborou o Programa Escola Plural (BELO HORIZONTE, 1994a), através do reconhecimento da organização das escolas em torno dos Projetos Político Pedagógicos. Naquele momento, a Escola Plural representou a legitimação de uma política pública que priorizava as práticas educacionais de algumas escolas. Segundo os seus proponentes, o programa surgiu de experiências reais de trabalhadores que buscavam alternativas para melhorar seu trabalho, garantir o acesso à educação pública e de boa qualidade, e foi resultado da construção desenvolvida por um coletivo de diretores de educação das Regionais e suas equipes, equipes do CAPE e da SMED-BH, coletivo de diretores de escola, de coordenadores de áreas, de professores, de pais e de alunos.

A Escola Plural parte do princípio de que a aprendizagem baseia-se em uma reestruturação dos esquemas de compreensão dos alunos, com o estabelecimento de relações entre os conhecimentos que eles já possuem, os saberes culturalmente construídos e as novas fontes de informação com as quais se defrontam. Assim, busca-se formar um cidadão que compreenda, analise e interprete a pluralidade de informações a que está submetido a todo tempo e lugar em que esteja. Também se destaca, dentre seus princípios, o papel de socialização da escola, reconhecendo múltiplas culturas e pluralidade de práticas sociais.

Segundo Miranda (1999, p.161), a implantação efetiva do Programa Escola Plural impunha uma participação, pois:

(...) teve inspiração na idéias de uma escola mais democrática, mais ampla, mais flexível, mais aberta à cultura e às comunidades. (...) uma escola com características pluralistas, próprias de uma sociedade democrática socialmente segmentada como a atual.

É importante observar que esses avanços não se dão sem conflitos e tensões, o que faz da Escola Plural um projeto sempre em debate.

3.2.2. Princípios fundamentais da Escola Plural

Os princípios presentes na proposta Escola Plural, o direito à educação e a construção de uma escola inclusiva, materializam-se em quatro eixos denominados de *Núcleos Vertebradores* (BELO HORIZONTE, 1994a).

O primeiro núcleo vertebrador se refere aos *Eixos Norteadores da Escola Plural*, sendo eles:

- a) uma intervenção coletiva mais radical – a intervenção nas estruturas excludentes e seletivas do sistema escolar, tendo em vista os altos índices de evasão, reprovação e fracasso escolar dos setores populares;
- b) sensibilidade com a totalidade da formação humana – o resgate da função sócio-cultural da escola, abrindo-se à diversidade da cultura e dos saberes dos alunos e dos profissionais;

- c) a escola como tempo de vivência cultural – a articulação com a produção cultural da cidade, com os diversos grupos e com os organismos públicos, suas programações e manifestações;
- d) a escola como espaço de produção coletiva – a participação dos profissionais, alunos, pais e comunidade, nos processos de construção do cotidiano escolar e em outros espaços não escolares;
- e) as “virtualidades”²⁵ educativas da materialidade da escola – a redefinição dos aspectos da estrutura e da organização da escola: espaços, tempos, processos, organização do trabalho, grade e seriação, com o objetivo de tornar a escola mais formadora para a comunidade escolar;
- f) vivência de cada idade de formação sem interrupção – a alteração da concepção de tempo da escola, enquanto tempo de preparação para outros tempos vindouros, considerando a infância e a adolescência como tempos específicos de construção histórica;
- g) socialização adequada a cada idade/ciclo e formação – a manutenção de cada aluno com os seus pares de idade de socialização, tendo em vista a importância do convívio entre os alunos da mesma idade, no que se refere à socialização de formação;
- h) nova identidade da escola, nova identidade de seu profissional – a participação dos profissionais na construção de uma proposta global para a escola e seu reconhecimento como sujeito sócio-cultural.

²⁵ O termo “virtualidades”, no contexto de inovação educativa, se refere “às práticas, aos procedimentos, aos rituais, às vivências que as escolas propiciam, que os professores intencional e pedagogicamente potencializam.” (ARROYO, 1999, p. 157).

O segundo núcleo vertebrador é denominado *Reorganização dos tempos escolares em Ciclos de Formação*. Dentro de uma perspectiva política de inclusão social e objetivando garantir o direito à educação, o Programa Escola Plural apresenta uma nova lógica temporal que considera mais democrática. Amplia o tempo de permanência do aluno no Ensino Fundamental para nove anos e propõe uma organização por ciclos de formação que busca a continuidade do processo de escolarização e elimina a lógica da seriação. A aprendizagem dos educandos passa a ser o centro do processo educativo, cujo objetivo é a formação e a vivência sociocultural, próprias de cada idade.

Assim, o ensino fundamental é organizado em três ciclos de formação. O primeiro ciclo básico, caracterizado como sendo o da Infância, compreende os alunos da faixa etária de seis a nove anos de idade. O segundo ciclo básico, caracterizado como o da Pré-adolescência, compreende os alunos na faixa etária de 9 a 12 anos de idade. O terceiro ciclo básico, correspondente ao período da Adolescência, compreende os alunos na faixa etária de 12 a 15 anos de idade. Por fim, o quarto e último ciclo de formação corresponde ao Ensino Médio, compreendendo os alunos na faixa etária de 15 a 18 anos de idade.

O tempo pedagógico, de acordo com o documento *A construção pedagógica do tempo escolar* (SMED-BH, 1999), é considerado como todo o tempo dos alunos e dos profissionais da educação, no período que compreende a permanência desses sujeitos na escola, ou até mesmo fora dela, quando realizam atividades próprias do processo educativo escolar.

O terceiro núcleo vertebrador é *Processo de formação plural*. Dentro da perspectiva plural, é buscado o rompimento com a lógica que privilegia os conteúdos clássicos, mudando a relação entre a escola e a cultura vivida.

Os processos culturais constituem-se como um eixo da proposta curricular da Escola Plural voltado para as noções de “aprender a aprender” (conhecer) e “aprender a viver” (conviver). Ao se direcionar para essas noções e esses processos culturais, busca-se a

construção de um cidadão plural, segundo a qual o saber e a ação encontram-se interligados e esses objetivos são alcançados por meio do trabalho com os temas transversais e com o conteúdo das disciplinas que configuram a estrutura da proposta curricular.

A associação entre cultura e currículo é incorporada, pela perspectiva da Escola Plural, quando é proposta uma re-significação dos conteúdos escolares, que devem ser contextualizados dentro da realidade dos alunos. Re-significar tem o sentido de fazer com que os conteúdos sejam aprendidos sob o eixo das vivências e culturas dos alunos, e não de seu abandono. Assim, torna-se necessário romper com a estrutura de organização por disciplinas, proporcionando que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra de forma globalizante, de modo que a realidade social e as especificidades dos alunos passem a ser os elementos condutores do trabalho em sala de aula e da escola como um todo.

Finalmente, o quarto eixo vertebrador é o da *Avaliação*. Sendo uma das dimensões a ser considerada, ao se pensar o projeto de escola, a avaliação. Devido a seu caráter formativo, ela permite interpretar a realidade, redefinindo metas e processos. Na proposta da Escola Plural, a avaliação não visa classificar, excluir, aprovar ou reprovar. Ao contrário, deve incidir sobre aspectos globais do processo, inserindo questões ligadas ao processo de ensino e aprendizagem como as que se referem à intervenção do professor, ao projeto curricular da escola, à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, da ética, enfim, ao seu Projeto Político Pedagógico.

O processo de avaliação constitui-se, inicialmente, com a construção do diagnóstico, cujo objetivo é investigar os conhecimentos que o aluno traz à sala de aula, como ele os utiliza em seu grupo, quais as formas culturalmente constituídas para construí-los. Em seguida, a avaliação assume o caráter de continuidade, visando o acompanhamento das aquisições sucessivas do aluno, assim como um aspecto formador, buscando identificar os sucessos, as dificuldades e os erros no percurso.

A avaliação sugere, também, além da análise do professor diante do processo de produção do conhecimento do aluno, outras instâncias, como o conselho de ciclo, as reuniões de pais, as assembléias avaliativas e as reuniões pedagógicas.

3.2.3. Configuração atual da RME-BH

Atualmente²⁶, a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte conta com 193.000 alunos no universo de 212 escolas municipais, sendo 168 escolas municipais com educação infantil, ensino fundamental e médio, 44 unidades municipais de educação infantil (UMEI's, exclusivas de educação infantil) e 191 creches da rede conveniada (com 20.514 alunos). O perfil de atendimento compreende, por etapa de ensino, 27 escolas de ensino médio, 168 escolas de ensino fundamental, 78 escolas exclusivas de educação infantil, 44 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's) e 43 escolas de educação de jovens e adultos (EJA).

O quadro de pessoal consiste em 10.140 professores municipais, 1.047 educadores infantis, 278 pedagogos, 43 bibliotecários, 312 auxiliares de biblioteca, 1.125 auxiliares de escola e 230 auxiliares de secretaria. O perfil de formação do quadro consiste em: 481 professores com nível médio, 9.659 professores com nível superior, 3.693 professores com especialização, 290 professores com mestrado e 16 professores com doutorado.

A respeito da remuneração, os professores municipais com nível superior possuem uma renda mensal inicial de R\$ 1.158,28. Os professores pós-graduados têm um acréscimo de

²⁶ Perfil atual da Educação Municipal (Março/2007) - Fonte: SMED/ASCOM/PBH. http://intranet.educacao.pbh/vis_not.php?cod=458 (acesso em 26/03/2007)

5% no seu salário a cada nível concluído.²⁷ A administração da Rede é descentralizada e dividida entre nove regionais: Barreiro, Centro Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Há uma Gerência de Educação em cada regional, que é o “órgão” da Secretaria responsável pelo atendimento às demandas e necessidades pedagógicas das escolas.

3.2.3.1. Ações e políticas educacionais da RME-BH

Algumas das ações e das políticas educacionais desenvolvidas pela SMED/PBH, de acordo com a Agenda do Professor (2007) e com o Boletim Informativo Conversa Franca – Número 30, são:

- *Programa Primeira Escola*: desde 2004, com a criação das UMEIs, este programa oferece atendimento de crianças de oito meses a cinco anos e oito meses em horário integral.
- *Programa Família-Escola*: tem como objetivo intensificar, por meio da aproximação com os núcleos familiares, a participação qualificada da família na vida escolar da criança e do adolescente, a partir da concepção de que o afeto e o acompanhamento familiar são fatores que interferem positivamente no ensino aprendizagem. Alguns dos instrumentos são: “Alô, Educação!”, “Fórum Família-Escola” e “Jornal Família-Escola”.
- *Escola Integrada*: tem como principal característica a construção de uma nova ordem escolar, com ampliação do tempo do aluno, a partir do conceito de cidade educadora. Pressupõe experiências e vivências diversificadas, por meio da utilização de espaços e

²⁷ Segundo a Gerência de Organização Escolar, da SMED-BH.

equipamentos públicos diversos, numa ação multidisciplinar e intersetorial governamental. Para aderir ao programa, a escola precisa contar com equipamentos próximos da comunidade, como parques, praças e quadras esportivas, além de formar parcerias com instituições públicas, privadas e não governamentais. Além disso, o programa deve garantir atendimento a pelo menos 40% dos seus alunos.

- *Programa Permanente de Valorização dos Professores e Educadores*: destaca-se a formação continuada em serviço; a liberação remunerada para desenvolvimento de estudos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado; a garantia de participação em congressos e seminários nacionais e internacionais; a parceria de cursos de especialização da PBH e UFMG; o Projeto Veredas, em parceria com SEE-MG, a UFMG e a PBH, o qual possibilitou a formação superior de 235 professores; a assinatura da *Revista Nova Escola* a todos os professores e educadores infantis; a criação do Prêmio Paulo Freire, que dá prêmios em dinheiro e troféus aos profissionais que apresentam os melhores projetos em seis temáticas.
- *Sistema de Gestão Escolar (SGE)*: sistema informatizado de administração educacional, dividido em cinco módulos (gestões Acadêmica, Pedagógica, de Pessoal, de Biblioteca e de Rede Física), permitindo mais agilidade no acesso às informações.
- *Cadastro Escolar*: tem como objetivo identificar a demanda para o ingresso no ensino fundamental, permitindo o planejamento de vagas nas redes municipal e estadual.
- *BH sem analfabetos*: objetiva garantir o direito à educação a todos os cidadãos, e possui quatro frentes: Modalidade EJA, em 45 escolas; Ensino Fundamental Regular Noturno, em 76 escolas; Brasil Alfabetizado e EJA-BH, os quais funcionam em vários espaços da cidade.

- *Recursos – Caixa Escolar*: com o objetivo de garantir a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, as escolas municipais recebem subvenções destinadas aos alunos, às atividades pedagógicas e administrativas da escola e à manutenção do prédio escolar.
- *Kit Escolar*: como forma de assegurar a permanência dos alunos nas escolas e nas creches conveniadas, além do acesso ao material pedagógico, são distribuídos Kits que incluem: mochila, cadernos, lápis, borrachas, apontador, régua, cola, canetas, giz de cera, lápis de cor, revistas em quadrinhos, livros de literatura, agenda escolar e brinquedos pedagógicos.
- *Programa de Biblioteca Escolar*: a RME-BH possui 181 bibliotecas, sendo 36 bibliotecas-pólo abertas à comunidade. O acervo contempla quase um milhão de títulos e o programa é desenvolvido pela Biblioteca do Professor.
- *Inclusão Digital*: a ampliação do acesso de alunos, professores e comunidade às tecnologias de informação e comunicação é resultado da política de governo da PBH que trata da inclusão digital como direito essencial do cidadão. Atualmente, 158 estão conectadas à Rede Municipal de Informática (RMI), com acesso permanente à Internet em banda larga. Em 2007, todas as UMEIs estarão conectadas.
- *Inclusão do estudante com deficiência*: as escolas de RME-BH atendem cerca de 1500 estudantes com deficiência, sendo a procura cada vez maior.
- *Gestão Democrática*: pressupõe ampliação da autonomia da escola, considerando as especificidades de cada unidade educativa, mantendo a unidade da RME-BH e do Sistema Municipal de Ensino. A autonomia da escola visa à criação de novas relações sociais. Atendendo ao desejo da Comunidade Escolar de ampliação da participação nas decisões e conquistas, foram instituídas as eleições diretas, o Colegiado e as Assembléias Escolares. A partir de 30 de junho de 1998 foi criado o Conselho Municipal de Educação (CME), com participação de pais, alunos e professores da RME-BH.

- *Monitoramento da Inclusão e Desempenho Escolar*: desde 2005, a SMED desenvolve um projeto de avaliação com a assessoria do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da UFMG, composto de três ações, tendo como objetivo geral responder, juntamente com gestores e profissionais da educação das escolas a questão: “Como a nossa escola pode ser melhor para seus alunos?”. Esse trabalho resgatou a memória histórica das ações desenvolvidas pelas escolas – Portfólio da Escola – e pela administração central – Panorama da Educação Municipal – e desenvolveu um Sistema de Monitoramento, para qualificar os processos de avaliação e planejamento, tanto da escola quanto das gerências centrais e regionais, tendo como foco o desempenho escolar.
- *Programa Bolsa-Escola Municipal e Bolsa-família*: tem por finalidade garantir o direito à educação, pelo acesso e permanência escolar das crianças e adolescentes, dos segmentos sociais mais vulneráveis da cidade por meio de complementação de renda familiar.
- *Programa Escola Aberta*: 181 escolas fazem parte deste programa, que incorporou investimentos governamentais (municipal e federal) e ampliou as ações que as escolas já possibilitaram à comunidade, como atividades esportivas, artesanais, culturais e de geração de renda.

3.2.4. A organização do trabalho docente na Escola Plural

A proposta da Escola Plural, ao expor uma nova visão de formação de alunos e novas exigências de práticas educativas, apresenta também um novo projeto de profissional.

Em relação à reorganização dos tempos e trabalho dos docentes, o caderno referente à Organização do Trabalho Escolar na Escola Plural (BELO HORIZONTE, 1994b) procurou

reconfigurar as relações de trabalho existentes entre os profissionais da educação, ao estabelecer novas formas de funcionamento (funções e papéis) e afirmação do trabalho coletivo dos docentes em cada escola. Segundo esse documento, recomenda-se aos professores: evitar a organização por funções ou conteúdos; fazer rodízios de funções; abolir a organização dos professores na relação de um professor por turma e instituir a forma coletiva de trabalho; abolir a estrutura de equipe de professores para disciplinas especializadas; constituir espaços de planejamento agrupados em pequenos grupos dentro dos ciclos; realizar planejamento conjunto das atividades das turmas, buscando articulá-las com as demais do mesmo ciclo; assumir o compromisso de aprofundar seus conhecimentos e habilidades em relação à faixa etária em que se está trabalhando.

O documento Ciclo de Formação e Trabalho Coletivo dos Professores (SMED-BH, 1996) considera que a organização em ciclos propicia condições para que os profissionais repensem suas práticas, superando o isolamento e construindo coletivos, o que representaria um avanço profissional e político para a categoria. É sugerido que as escolas privilegiem mais os coletivos de trabalho e que o tempo do professor na escola – 22h30min semanal – seja compreendido como tempo da escola, tempo disponível para as atividades da escola, a ser discutido e decidido coletivamente.

Os profissionais são orientados a elaborar planejamentos específicos por turma e por Ciclos, sendo que estes devem ser resultado de uma ação constante de pesquisa, de estudo, de pensar e repensar a prática, entendendo-se que somente o coletivo de profissionais do Ciclo dará conta dessa organização.

Para subsidiar tais princípios, a partir de 1995, com a implantação da Escola Plural, a definição do número de professores nas escolas foi estabelecida dentro do 1.5 (lê-se, “um ponto cinco”), isto é, 50% a mais que o número de turmas da escola, na proporção de três para cada duas turmas, com o objetivo de garantir melhores condições para o trabalho em equipe, o

trabalho com grupos maiores de alunos em atividades gerais e o melhor atendimento nos momentos adversos de faltas eventuais, extinguindo em algumas escolas as funções especializadas como educação física, artes, biblioteca e eventual, existentes nas escolas de Pré a 4ª série.

O Plano de Carreira para os servidores da educação da PBH, lei 7235/1996, estabelece o Curso de Magistério de 1º grau ou Curso Superior de Licenciatura ou Pedagogia como habilitação para o cargo de Professor Municipal. Também estabelece como atribuições específicas do cargo:

- Planejar aulas e desenvolver coletivamente atividades e projetos pedagógicos;
- Ministrar aulas, promovendo o processo de ensino/aprendizagem;
- Exercer atividades de coordenação pedagógica (grifo nosso);
- Participar da avaliação do rendimento escolar;
- Atender às dificuldades de aprendizagem do aluno, inclusive dos portadores de deficiência;
- Elaborar e executar projetos em consonância com o programa político pedagógico da Rede Municipal de Educação;
- Participar de reuniões pedagógicas e demais reuniões programadas pelo Colegiado ou pela direção da escola;
- Participar de cursos de atualização e/ou aperfeiçoamento programados pela Secretaria Municipal de Educação, pela Administração Regional e pela escola;
- Participar de atividades escolares que envolvam a comunidade;
- Elaborar relatórios;
- Promover a participação dos pais ou responsáveis pelos alunos no processo de avaliação do ensino/aprendizagem;
- Esclarecer sistematicamente aos pais e responsáveis sobre o processo de aprendizagem;
- Elaborar e executar projetos de pesquisa sobre o ensino da Rede Municipal de Educação;
- Participar de programas de avaliação escolar ou institucional da Rede Municipal de Educação;
- Desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas.

Como se pode observar nesta lista de incumbências específicas ao professor municipal, a reestruturação do trabalho docente faz-se presente com o alargamento da compreensão do que seja o exercício das atividades docentes, em consonância com o artigo 13

da LDBEN. Desse modo, os docentes devem desenvolver as atividades em sala de aula, além de atividades que envolvem a organização e gestão da escola em consonância com projeto político-pedagógico da RME-BH. “Planejar”, “desenvolver”, “ministrar”, “exercer”, “atender dificuldades”, “elaborar”, “executar”, “participar”, “formar-se”, “envolver”, “promover”, “esclarecer”, além de “desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas”, passam a fazer parte do cotidiano docente que também deve se envolver de maneira “coletiva” e “participativa” nas atividades da escola.

Merece destaque a terceira incumbência do professor municipal, que trata do exercício de atividades de coordenação pedagógica. Na RME-BH a atividade docente pressupõe a participação na coordenação pedagógica, a qual será tratada detalhadamente em breve neste capítulo.

No que se refere ao dimensionamento do quadro de professores, este deve ser definido pelo coletivo de cada unidade escolar considerando o número de turmas, os critérios de enturmação e as regulamentações vigentes. Assim, de acordo com a Portaria SMED/SMAD 008/97, a carga horária total da escola deve ser discutida considerando a proposta pedagógica da escola e a necessidade de constituição das equipes de profissionais para cada ciclo de formação, assegurando a carga horária diária do aluno de 4 horas de efetivo trabalho e 20 minutos de intervalo de recreio.

São considerados como integrantes desse quadro os professores em regência, *professores em atividades de coordenação*, professores em atividades pedagógicas definidas pelo projeto da escola e professores em readaptação funcional que não estejam exercendo atribuições de auxiliar de secretaria ou biblioteca.

A jornada de trabalho de 22 horas e 30 minutos semanais de trabalho escolar para o professor municipal (Lei 7577/1998) são distribuídas da seguinte forma, conforme a Portaria SMED/SMAD n. 008/1997:

- I – 20:00hs (vinte horas) para atividades de regência, projeto e coordenações;
- II – 50 (cinquenta minutos) destinados a reuniões;
- III – 1:40h (uma hora e quarenta minutos) relativos aos intervalos de recreio.

Para distribuição das horas para as atividades de regência, coordenação e projetos, cada escola deve considerar: as horas correspondentes ao plano curricular e à proposta pedagógica; as horas para o exercício das atividades coletivas de planejamento e avaliação do trabalho escolar – ACPATE²⁸; e as horas restantes, destinadas às atividades de coordenação pedagógica e às atividades e/ou projetos de atendimento diferenciado aos alunos.

Como se percebe, a organização dos tempos pedagógicos é de extrema importância na Escola Plural e visa a garantir condições e possibilidades aos professores para a realização de estudos e discussões sobre sua prática pedagógica para melhor enfrentarem os desafios existentes no processo educativo.

Portanto, a organização dos professores deixa de ser individualizada para ser pensada de forma coletiva. E, para que isso aconteça, faz-se necessário que dentro de cada ciclo de formação haja momentos em que os professores possam se encontrar, formando equipes menores, para que seja possível o planejamento coletivo do trabalho a ser realizado nas turmas e a articulação desse trabalho com o das outras turmas do mesmo ciclo.

Ao se pensar na organização das equipes para o trabalho coletivo com os ciclos, considera-se necessário organizar o tempo pedagógico garantindo um tempo de trabalho com os alunos, tempo de encontro para estudo e planejamento das equipes de professores que

²⁸ As Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE) compreendem as tarefas definidas pelo projeto pedagógico da unidade escolar, conforme o art. 4º da Lei 7577/98, a saber:

“§ 3º - Será destinado aos ocupantes do cargo de Professor Municipal o equivalente a 20% (vinte por cento) de sua jornada semanal, desta excluído o tempo diário reservado para o recreio na escola, para a realização de atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar, de acordo com as regras estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação”.

§ 4º - As atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar previstas no parágrafo anterior compreendem as tarefas definidas pelo projeto pedagógico da escola e administradas por seu Colegiado, a serem desempenhadas pelo servidor na unidade escolar a que se vincular, salvo se exigida a sua prestação em outro local.”

coordenam as turmas, tempo de encontro para estudo e planejamento do coletivo do ciclo e tempo de estudo e preparo individual do turno dentro do 1.5.

A idéia é que esses professores se tornem uma equipe, com uma intervenção pensada e discutida coletivamente, mesmo que, em um determinado momento a intervenção seja feita por apenas um dos professores. BELO HORIZONTE (1994b, p.10).

Os tempos de projetos e os tempos coletivos são considerados um momento importante no estabelecimento de um trabalho coletivo para que o ambiente escolar possa ser afirmado como um espaço de troca de experiências, relato de andamento de trabalho, aprofundamento teórico sobre temas e esclarecimento de dúvidas surgidas no desenvolvimento do trabalho.

Articular tais tempos pedagógicos que envolvam a escola, os docentes e os alunos na construção de processos coletivos de trabalho constitui-se, portanto, no desafio da Coordenação Pedagógica.

3.2.5. A organização do trabalho de Coordenação Pedagógica na Escola Plural

A Coordenação Pedagógica, como hoje se tem na RME-BH, pode ser identificada como resultado do processo de transformação das extintas Coordenações de Áreas ou Disciplinas e das Coordenações de Turno.

O cargo de *Coordenador de Turno* existia apenas nas escolas de 5ª a 8ª séries e nas de 2º grau, sendo um por turno. Em 1990, foi definida a criação do cargo também nas escolas de Pré à 4ª série, sendo “eleito, pelo voto direto e secreto, para um mandato de 02 anos, com direito a uma recondução consecutiva ou mais vezes, alternadamente”, podendo os ocupantes

da função ser “professores e especialistas em exercício no turno de trabalho”. Para as escolas de Pré a 4ª série o quantitativo seria “01 por turno a partir de 12 turmas, eleito por todos os funcionários do turno e membros do colegiado, com jornada de 25 horas semanais” e para as escolas de 5ª a 8ª séries e 2º grau “01 por turno e 01 por unidade anexa, eleito pelo voto universal de todos os segmentos do turno, com jornada de 30 horas semanais” (SMED-BH, 1990).

Em 1993, a SMED-BH definiu “01 por turno para escolas de 5ª a 8ª série e 2º grau” e, em 1994, Resolução SMED 001/94 estabeleceu “as Escolas Municipais de 5ª a 8ª série e 2º grau elegerão Coordenadores para os turnos em que houver um mínimo de 05 turmas de 5ª a 8ª série e/ou 2º grau, com funções definidas pelo Regimento Escolar”, com jornada de 25 horas semanais, mantendo o critério de eleição, duração do mandato e candidaturas estabelecidos em 1990, excetuando-se apenas aqueles que ainda não tinham cumprido estágio probatório na PBH.

Na Portaria SMED/SMAD 008/97 ficou estabelecido que “a forma de escolha do servidor para o exercício de atividade de coordenação será definida pelo coletivo da escola, ouvido o colegiado”, extinguindo, na prática, o processo de eleição para essa função.

A documentação de 1993 apresenta uma referência à função de auxiliar de coordenador de turno e/ou professor disciplinário com a seguinte observação: “não será autorizada a liberação do professor de regência ou o pagamento de horas excedentes para o exercício dessas tarefas” (SMED-BH, 1993).

A *Coordenação de Área ou Disciplina* existente em algumas escolas de 5ª a 8ª série e 2º grau era calculada com base nos 20% da soma de horas-aula semanais previstas na grade curricular, mas a definição ocorreu apenas em 1993, com os seguintes critérios “o coordenador tem para exercer a função: a) 10 aulas, se o número de professores da disciplina ou área coordenada for inferior a 07”. O restante da jornada deve ser cumprido na regência; b)

20 aulas, se o número de professores for igual ou superior a 07; c) 25 aulas, se o número de professores for igual ou superior a 07 e se a escola funcionar em 03 turnos; o professor coordenador, que se enquadra nos itens “b” e “c”, necessariamente deverá ampliar sua jornada de trabalho na regência de aulas”. Em 1996, com o início da Escola Plural no 3º ciclo, extingue-se a Coordenação de Área.

3.2.5.1. Antecedentes da Coordenação Pedagógica na Escola Plural

A presença da Coordenação Pedagógica surge em um contexto de democratização vivenciado pelas escolas, antes mesmo do Programa Escola Plural. Pode-se perceber esse movimento já na década de 1980, com a organização de Coordenações de Áreas desempenhadas por professores da própria escola e com o intuito de superar uma ação fragmentada dos especialistas de educação.

O debate na RME-BH acerca do papel do Pedagogo, Técnico Superior de Educação, ou Supervisor Pedagógico e Orientador Educacional é antigo e conflituoso. Desde o final dos anos de 1980, as escolas passaram a discutir o papel destes profissionais em uma gestão democrática. O último concurso para os cargos de Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional foi realizado em 1986, através de seleção interna – hoje são cargos em extinção. Em 1989, a SMED propunha 01 Técnico Superior de Ensino/Pedagogo de 05 a 07 turmas por turno e 02 a partir de 08 turmas por turno. Em 1990, foi definido “01 Supervisor Pedagógico e 01 Orientador Educacional para cada grupo de até 08 turmas por turno” e, “quando o número de turmas alcançar 50 % ou mais o grupo de 08 (12 ou mais), as escolas terão direito a mais 01 Supervisor Pedagógico e 01 Orientador Educacional”, com a “jornada de trabalho de 25

horas semanais”. A portaria 008/97 estabeleceu a seguinte mudança: “a unidade escolar não poderá contar com mais de 01 Técnico Superior de Educação/Pedagogo, por turno com até 16 turmas e, com até 02 por turno com mais de 16 turmas”. Tais ações provocaram a redução deste profissional na escola nos últimos anos²⁹, provocando uma diminuição no quadro de lotação das escolas. (ROCHA, 2005).

Em outubro de 1994, no documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Proposta da Escola Plural, no qual a Coordenação Pedagógica é mencionada pela primeira vez, estipula-se a necessidade da organização dos tempos escolares e profissionais:

(...) a implementação da Proposta Escola Plural exigirá a criação de uma equipe que se responsabilize por sua coordenação e pelas articulações necessárias com as equipes das Regionais, do CAPE e da SMED (ESCOLA PLURAL, p. 24).

Percebe-se também nesse documento que a proposta para a coordenação pedagógica aproxima-se de um projeto mais amplo que envolve todas as áreas de conhecimento e todas as ações da escola, em seu projeto político-pedagógico.

A Portaria SMED/SMAD 008/97 estabeleceu que fazem parte da Coordenação Pedagógica o Diretor(a) e Vice-diretor(a), o Técnico Superior de Ensino ou Pedagogo (onde houver) e os professores ou educadores escolhidos entre seus pares.

A Coordenação Pedagógica foi instituída, como se percebe, visando a contribuir com a ampliação da participação do coletivo da escola, para a implementação da Proposta da Escola Plural. Com o objetivo de articular os diversos segmentos da escola para dar sustentação e efetivar o PPP, o papel dessa Coordenação é considerado como de extrema importância para que a ação coletiva aconteça na escola. Com o papel de liderança no processo de discussão e

²⁹ Em 2002, a RME-BH contava com 352 pedagogos em seu quadro de servidores da educação; em 2003, o número de pedagogos foi reduzido para 313, em 2004 para 299 e em 2005 para 283 pedagogos (SMED-BH, 2006).

implantação da Proposta, a Coordenação Pedagógica adquire um perfil coletivo, em vez de se restringir à atuação de um único profissional. Por isso fala-se em Coordenação Pedagógica e não em Coordenador Pedagógico.

3.2.5.2. O papel da Coordenação Pedagógica e do PCP na Escola Plural

A Coordenação Pedagógica tem a ousada tarefa de, em uma perspectiva mais ampliada do ponto de vista pedagógico e político, articular o Programa Escola Plural com a construção coletiva do projeto de cada escola pelo grupo de profissionais, buscando a integração entre professores, alunos e comunidade.

São essas as funções sugeridas pela SMED para a Coordenação Pedagógica (Escola Plural, 1994b, p.11-12):

- coordenar o processo de formação em serviço, no local de trabalho, subsidiando a equipe com material bibliográfico e de apoio que promova a reflexão e organização do trabalho escolar;
- acompanhar o tempo de estudo do(a) professor(a);
- fazer o intercâmbio entre os professores dos diferentes ciclos de formação;
- possibilitar a articulação do grupo de professores com outras instâncias de formação (CAPE, Equipes pedagógicas e regionais, SMED etc);
- divulgar e incentivar a participação em cursos e eventos de interesse coletivo;
- coordenar a elaboração e acompanhamento da proposta curricular;
- criar e coordenar a avaliação do processo desenvolvido pela escola, envolvendo pais, alunos e demais profissionais;
- compor, com os demais componentes da coordenação e outros ciclos e a direção, um coletivo de discussão e acompanhamento do projeto da escola;
- participar de atividades com o grupo de alunos do ciclo, buscando com isso subsídios para uma constata problematização e busca de soluções com o grupo de profissionais;
- incentivar e participar de um trabalho de pesquisa permanente na escola;
- possibilitar a integração do trabalho da escola com os movimentos sociais locais (associações de bairros, associações de pais e mestres, e demais organizações do movimento social organizado como: Movimento de Luta Pró-creche, Movimento Negro, Sindicatos etc.).

O documento *Estruturação do trabalho escolar na RME-BH – a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação* (2006) propõe uma “(re)definição” das diretrizes para que a escola possa organizar o seu trabalho escolar. Nesse documento, a Coordenação Pedagógica tem a responsabilidade de coordenar, administrar e articular o desenvolvimento das propostas pedagógicas junto ao nível ou modalidade de ensino ofertado pela escola. O tempo de atuação desta equipe corresponde ao período de mandato da Direção e Vice-direção, ou seja, dois anos.

Como funções da equipe de Coordenação Pedagógica, o documento orienta:

Coordenar junto com os profissionais da escola, a construção de um currículo voltado para a inclusão social;

Assegurar a unidade do grupo de trabalho para o atendimento das necessidades dos alunos;

Conhecer e buscar os projetos culturais da comunidade integrando-os aos projetos de trabalhos da escola;

Avaliar, promover e reordenar os projetos de trabalho em andamento;

Discutir e analisar as condições de trabalho dos profissionais de ensino, valorizando o trabalho da equipe;

Organizar, planejar, desenvolver e avaliar ações de formação para o corpo docente em horários de ACPATE e Reuniões Pedagógicas;

Participar de reuniões e de formações promovidas pela SMED/GCPF/GERED e por outras instâncias;

Articular a secretaria da escola com as instâncias pedagógicas, socializando informações sobre documentação de alunos, acesso a documentos e relatórios sobre a vida escolar dos alunos;

Desenvolver ações junto à família e aos alunos para garantir a frequência regular;

Encaminhar e acompanhar junto a órgãos competentes casos de abusos, violação de direitos e negligências com os alunos;

Planejar os recursos necessários para o desenvolvimento dos trabalhos/projetos;

Assegurar no trabalho cotidiano, junto aos professores(as), o uso e retomada dos registros do processo vivenciado pelos educandos(as) para novos planejamentos;

Construir estratégias, junto com o coletivo da escola, para a organização da substituição na falta de algum professor, para que seja garantida a continuidade do processo de formação dos educandos sem rupturas, repetições ou atividades desconectadas à proposta pedagógica da unidade escolar.

(SMED-BH, 2006)

Cabe aqui questionar o papel da Coordenação Pedagógica como representante da política vigente na RME-BH. Como se percebe, tanto a definição do tempo de permanência na função, atrelada ao exercício do mandato de direção escolar, quanto às funções que lhe são atribuídas, evidenciam o caráter político da Coordenação Pedagógica e de seu comprometimento com essa política, que envolve a inclusão social, a integração da comunidade com a escola, a valorização do trabalho coletivo, a formação em serviço, a articulação com as instâncias administrativas, a gestão financeira pela própria escola, a burocracia, entre outras questões.

O documento orienta, ainda, que cabe ao Diretor e ao Vice-diretor, como componentes da Coordenação Pedagógica, o papel de contribuir de maneira efetiva para o alcance dos objetivos pedagógicos da PPP da escola. Isto é, compete a eles compreender a ação pedagógica para possibilitar o trabalho da coordenação articulando o apoio administrativo às propostas pedagógicas e acompanhando e avaliando os projetos e atividades da escola.

São funções específicas do Professor Coordenador Pedagógico que for “exercer atividades de Coordenação Pedagógica”:

Encaminhar as discussões pedagógicas, planejando, orientando, articulando e avaliando os projetos de trabalho de cada ciclo de formação;

Organizar junto com o grupo de trabalho as enturmações/agrupamentos dos alunos nos ciclos;

Organizar os tempos dos professores no coletivo do ciclo, assegurando o processo de formação, planejamento e registros das ações, bem como a substituição de professores;

Articular os projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores e acompanhar o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, propondo estratégias para melhorar a prática pedagógica;

Promover e potencializar, em conjunto com o Bibliotecário, projetos de trabalho com/na Biblioteca Escolar;

Acompanhar e analisar o processo de aprendizagem dos alunos, suas dificuldades e propor as intervenções necessárias, construindo-as juntamente com o coletivo de professores ao longo do três anos do ciclo;

Propor e incentivar vivências de outros espaços de aprendizagem, de acordo com os projetos de trabalho, divulgando e organizando os eventos;

Apresentar e discutir com as famílias as questões referentes aos aspectos pedagógicos e de desenvolvimento dos alunos.

(SMED-BH, 2006)

Além das funções atribuídas ao professor municipal, o professor que for “exercer atividades de Coordenação Pedagógica” (lei 7.235/1996), atuando como Coordenador Pedagógico deve ainda se comprometer com o desenvolvimento dessas funções que envolvem diferentes ações na organização e na gestão da escola: formação docente, planejamento e execução de projetos de trabalho, organização e acompanhamento do tempo dos outros docentes, articulação de projetos pedagógicos às atividades docentes dentro e fora da sala de aula, uso da Biblioteca, acompanhamento dos alunos com dificuldades, através de intervenções necessárias, integração da escola com a comunidade e atendimento aos pais, entre as muitas outras questões que envolvem a dinâmica do cotidiano escolar.

Para a constituição dessa função de Coordenador Pedagógico, o documento orienta que a escolha do profissional deve considerar a proposta de trabalho apresentada ao coletivo de professores e que, para o exercício de tal função, deve-se considerar algumas habilidades e as seguintes características dos profissionais:

Ser um bom ouvinte e implicar o coletivo no encaminhamento das proposições pedagógicas e de gestão escolar;

Ser um bom mediador, produzir bem em equipe, distribuir tarefas, ter a habilidade de escutar o grupo e conciliar opiniões divergentes e convergentes apontando caminhos, apresentando propostas, aceitando opiniões, acompanhando ações, avaliando conjuntamente, registrando o processo e produtos finais, convidando o grupo a revisar os registros;

Argumentar, enfrentar situações de conflito, mostrando disponibilidade para mudanças e situações novas;

Ter habilidade para planejar e articular o trabalho desenvolvido dentro e fora da escola proporcionando a integração com outros espaços socioculturais e promovendo a relação escola/comunidade;

Investir na própria formação e visualizar as necessidades de formação do seu grupo de trabalho.

(SMED-BH, 2006)

Ora, para “exercer atividades de Coordenação Pedagógica”, além de se incumbir das atividades prescritas ao professor municipal, de se dispor a desenvolver as funções de

Coordenador Pedagógico e de apresentar uma proposta de trabalho aos profissionais da escola, ele deve apresentar perfil a ser considerado pelo coletivo dos professores. Como pode se observar, o perfil do Coordenador Pedagógico inclui, sobretudo, questões de âmbito interpessoal, de trabalho coletivo e de participação, evidenciando o comprometimento com a política vigente na RME-BH.

Liderança e motivação (“implicar o coletivo”, “ser bom mediador”, “distribuir tarefas”, “produzir em equipe”), saber escutar (“ser um bom ouvinte”, “ter a habilidade de escutar o grupo”), lidar com conflitos (“enfrentar situações de conflitos”, “conciliar opiniões divergentes e convergentes”, “aceitando opiniões”), entre outras características, responsabilizam o Professor Coordenador Pedagógico pelo desenvolvimento de atividades que assegurem a harmonia e a qualidade das relações políticas e pedagógicas na escola.

Essa dimensão de liderança adquire um importante papel na gestão das escolas, no contexto de regulação educativa, para o desenvolvimento de projetos e melhoramento institucional. O trabalho em equipe, os procedimentos de elaboração e de desenvolvimento de projetos educativos e a maneira de envolver os professores nessas tarefas são fatores que demandam da escola o estabelecimento dessa função de catalisador da equipe de professores.

É importante ressaltar, ainda, que a profusão de normas e regulamentos que vão desde os procedimentos de atuação até as normas de comportamento, impossibilita uma construção coletiva fluida de suas próprias ações e impede outras formas de relações ou âmbitos de decisões no interior da escola, por parte da própria Coordenação Pedagógica e dos demais sujeitos escolares.

Entretanto, afinal, como é a atuação do Professor Coordenador Pedagógico? Como é organizado seu trabalho? Como se dão as suas relações com os demais sujeitos na escola? Isto é o que se pretende discutir.

4. Ser Professor Coordenador Pedagógico – o real

O objetivo deste capítulo é analisar a atuação do Professor Coordenador Pedagógico, suas práticas e sua relação com os demais sujeitos escolares. Para tanto, serão apresentados os resultados da pesquisa de campo, realizada em duas escolas da RME-BH. Após a exposição dos procedimentos metodológicos utilizados, será apresentada a caracterização das escolas pesquisadas e de seus respectivos Coordenadores Pedagógicos, bem como a análise dos dados coletados.

Cabe ressaltar que o presente capítulo não pretende realizar críticas normativas e moralizantes da docência, as quais se interessam “antes de tudo pelo que os professores *deveriam fazer ou não fazer*, deixando de lado *o que eles realmente são e fazem*” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.36). Busca-se, sim, compreender as práticas dos professores coordenadores pedagógicos através de seus saberes, técnicas, objetivos, processos, como construção social.

4.1. Procedimentos metodológicos

Os estudos sobre as práticas escolares são necessários na medida em que muitos são os fatores que as influenciam. Como afirmam Tardif e Lessard (2005, p.25), “é praticamente

impossível compreender o que os professores realmente fazem sem, ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização de seu trabalho”.

Por isso, a ida às escolas com o objetivo de observar e acompanhar a prática dos PCP foi importante para a pesquisa, oportunizando conhecer e buscar dados relevantes para prosseguir as análises até então desenvolvidas.

Inicialmente, foram feitos contatos por telefone com três escolas municipais de Belo Horizonte, solicitando à direção a oportunidade de expor os procedimentos da pesquisa pessoalmente e obter o consentimento para a realização do trabalho. A escolha dessas escolas se deu a partir da indicação da Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e Formação da SMED-BH, a qual sugeriu cinco escolas que apresentavam um trabalho de Coordenação Pedagógica considerado interessante.

No primeiro contato, duas dessas escolas mostraram-se abertas à realização da pesquisa, considerando uma boa oportunidade para a interação entre a escola e a universidade, e agendaram uma conversa inicial com a Direção e a Coordenação Pedagógica. A pesquisa de campo envolveu a observação participante, com o uso do Diário de Campo e do Plano de Observação da Escola (Anexo 2), junto aos PCP. A observação compreendeu a descrição dos sujeitos, da dinâmica da escola, das atividades dos PCP e de eventos ocorridos. Os PCP foram acompanhados durante uma semana³⁰ no turno da tarde em cada escola, culminando, na semana posterior, em uma entrevista semi-estruturada gravada em áudio.

³⁰ O tempo destinado à observação nas escolas foi considerado suficiente para a coleta dos dados necessários. Ressalta-se, nesse momento, a importância da utilização do Plano de Observação da Escola (Anexo 2), a minha experiência como professora e coordenadora pedagógica e o meu conhecimento na organização e funcionamento escolar, os quais muito contribuíram para o desenvolvimento da Pesquisa de Campo.

4.2. Caracterização das escolas pesquisadas

4.2.1. A Escola A

A Escola A situa-se na região da Pampulha, em Belo Horizonte, em um bairro popular. Nos arredores da escola existem outras escolas públicas e particulares, escolas de educação infantil, creches, posto de saúde, parque ecológico, zoológico, templos religiosos e um comércio diversificado.

A Escola A existe há 15 anos e é classificada como grande, segundo os critérios da RME-BH³¹, contando com 19 salas de aula, uma sala de professores, uma sala de supervisão, uma sala de coordenação de turno, uma sala de direção, uma sala de reprografia, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala de artes, uma sala de multimeios, um laboratório de ciências, uma cantina com capacidade para 90 pessoas, uma sala de informática com 16 microcomputadores ligados à internet, uma impressora e um *scanner*, dois pátios, duas quadras de esportes, sendo uma coberta, quatro banheiros e estacionamento. Quanto aos equipamentos, a escola possui aparelhos de som, vídeo, televisão, vídeo-cassete, DVD, data-show, fax, linha telefônica, xerox, copiadora, projetor de slides, mimeógrafo, equipamento de laboratório, microcomputadores na sala dos professores, direção, secretaria e biblioteca, material de aula (giz, apagador, folhas, etc.) e material de limpeza.

A Escola A é arborizada, possui três prédios com dois andares cada, em bom estado de conservação das paredes, portas e janelas. Ela atende aproximadamente a 1.300 alunos de ensino fundamental, com uma média de 30 alunos em cada turma. No turno da manhã, são

³¹ A RMBH considera grandes escolas com mais de 17 salas de aula; pequenas, escolas com até 12 salas de aula e médias, escolas com 13 a 16 salas de aula.

atendidas 18 turmas de 1º e 2º ciclos; no turno da tarde, 18 turmas de 2º e 3º ciclos; e, no turno da noite, oito turmas de ensino fundamental regular. O tempo efetivo do aluno na escola totaliza 4 horas e 30 minutos, sendo o módulo-aula de uma hora e 30 minutos de recreio. A escola também atende a alunos de inclusão (deficientes físicos), e a área social de risco.

O quadro de profissionais da escola conta com 66 cargos completos de professores (44 turmas multiplicado por 1.5), sendo a organização estabelecida de acordo com a proposta de trabalho. No turno da tarde, turno em que se deu a pesquisa de campo, há 27 professores incluindo os três PCP. Existe o Colegiado Escolar com a participação de representantes de alunos, pais e professores, com eleição na Assembléia Escolar para o exercício das atividades por dois anos. A Escola *A* também desenvolve o Projeto Escola Integrada, além de atividades como Oficinas de Leitura e Literatura, Oficinas de Letramento e Produção de Textos, Aulas práticas em Laboratório de Ciências, excursões para parques, zoológico, cinema, teatro, atividades esportivas, festas, entre outras.

A organização do trabalho da Coordenação Pedagógica na Escola *A*

Na Escola *A*, os turnos da manhã e da tarde possuem uma TSE/Pedagogo cada. Elas compõem a Coordenação Pedagógica juntamente com os PCP. Fazem parte da Coordenação Pedagógica, no turno da tarde, quatro professores (Ana, Ângelo e duas outras professoras) e uma Supervisora Escolar. Cada PCP acompanha o trabalho de seis turmas, sendo que Ângelo coordena também o Projeto de Informática. Cada PCP atua metade do tempo dentro da sala de aula, ministrando as aulas, e a outra metade fora da sala de aula, atuando na Coordenação Pedagógica. A Supervisora acompanha integralmente o trabalho pedagógico de todo o turno.

O turno conta, ainda, com uma professora que atua como Coordenadora de Turno, a qual se incumbem das questões disciplinares dos alunos, dos horários de aulas (tocar o sinal, por exemplo), de verificar a falta ou atraso de professores, providenciando atividades ou substituição dos mesmos, entre outras atividades.

A PCP Ana

Ana tem 42 anos, é formada em Ciências Biológicas pela UFMG e, atualmente, cursa a especialização “Juventude e Escola”, oferecida pela FAE/UFMG, em parceria com a SMED-BH. É professora há 15 anos, atuando somente na Escola *A* e assumindo dobras esporádicas em outras escolas. Ana já atuou na Escola *A* como Coordenadora de Área, quando era responsável pelos projetos de Ciências e pelo laboratório.

Este é o segundo ano em que ela é PCP. Atualmente, ela coordena o trabalho de seis turmas de 6^a e 7^a séries e o coletivo de oito professores. Dessas seis turmas, ela ministra aulas de Ciências para três turmas, sendo três aulas em cada turma. Este ano ela considera mais difícil o seu trabalho, pois não tem contato direto com todos os alunos como professora, já que trabalha apenas no período da tarde na Escola *A*.

O PCP Ângelo

Ângelo tem 49 anos, é formado em Ciências Biológicas pela UFMG. É professor há 25 anos. Na Escola *A*, ele trabalha há 15 anos. Atuou durante oito anos como Coordenador de

Turno e acredita, hoje, que mais importante que as questões disciplinares é a relação com o conhecimento e com a aprendizagem.

Atualmente ele tem a responsabilidade de coordenar o Projeto de Informática, que inclui a Sala de Informática e todo trabalho dirigido a ela. Além de trabalhar na Escola *A*, atualmente Ângelo também trabalha no GPLI, atuando na formação dos docentes na área de informática.

4.2.2. A Escola *B*

A Escola *B* situa-se na região Nordeste de Belo Horizonte, em um bairro de classe popular que possui, em suas imediações, outras escolas públicas, escolas de educação infantil particulares e públicas, creches, posto de saúde, *shopping*, templos religiosos, um comércio diversificado, praças com brinquedos, pista de caminhada e um fábrica de grande porte.

A Escola *B*, que existe desde 1972 (35 anos) e se localiza em região próxima a uma das principais avenidas da cidade. Trata-se de uma escola classificada como grande, segundo os critérios da RME-BH, contando com 18 salas de aula organizadas em salas ambientes (organizadas por disciplinas). Fisicamente, ela é dividida em blocos com longos corredores: um bloco administrativo (onde se localizam a sala dos professores, a sala da Direção e Vice-direção, a sala da Coordenação Pedagógica, a sala da Coordenação de Turno, a secretaria, o laboratório de informática, a reprografia); três blocos de sala de aula (com seis salas em cada, uma sala de estudo para os professores com materiais didáticos disponíveis, mesas, cadeiras e onde geralmente a Coordenação do Bloco reúne-se com alunos, pais e professores) e um

bloco com cantina, laboratório de ciências e biblioteca. Todos os blocos têm um pavimento e estão em bom estado de conservação as paredes, as portas e as janelas.

Essa escola possui também diversos espaços com mesas de cimento onde os alunos desenvolvem suas atividades ou brincam com jogos de tabuleiros, possui pátios entre os blocos, duas quadras de esportes, sendo uma coberta, e um amplo estacionamento. Em relação aos equipamentos, a escola possui aparelhos de som, vídeo, televisão, vídeo-cassete, DVD, data-show, fax, linha telefônica, xerox, copiadora, projetor de slides, mimeógrafo, equipamento de laboratório, microcomputadores na sala dos professores, direção, secretaria e biblioteca, material de aula (giz, apagador, folhas etc.) e material de limpeza.

Ela atende, aproximadamente, a 1.650 alunos de ensino fundamental, com uma média de 35 alunos em cada turma. No turno da manhã, são atendidas 18 turmas de 3º ciclo (intermediário e final); no turno da tarde, 18 turmas de 2º ciclo (final) e 3º ciclo (início); e, no turno da noite, 11 turmas de ensino regular fundamental. O tempo efetivo do aluno na escola totaliza 4 horas e 20 minutos, sendo o módulo-aula de uma hora e 20 minutos de recreio. A escola também atende a alunos de inclusão (deficientes físicos) e a área social de risco.

O quadro de profissionais da escola conta com 70,5 cargos de professores (47 turmas multiplicado por 1.5), sendo a organização estabelecida de acordo com a proposta de trabalho. No turno da tarde, turno em que se deu a pesquisa de campo, há 27 professores incluindo os três PCP. Existe o Colegiado Escolar com representação de alunos, pais e professores, com eleição na Assembléia Escolar para o exercício das atividades por dois anos.

A Escola B também desenvolve o Projeto Escola Integrada, Projeto Museu e Projeto de Alfabetização, além de atividades como gincanas, excursões a museus, parques, cinema, teatro, atividades esportivas, festas, entre outras atividades.

A organização do trabalho da Coordenação Pedagógica na Escola B

O turno da tarde da Escola B está organizado em três blocos de turmas que formam os coletivos de professores. Cada coletivo tem oito professores, um PCP e seis turmas, denominados de: o Bloco da Bárbara, o Bloco do Bartolomeu e o Bloco do R.

Os professores, incluindo os PCP, reúnem-se semanalmente às segundas-feiras no horário de 17h 30min às 21 horas em seus coletivos, sendo garantido a eles uma folga durante a semana no turno da tarde. Nessas reuniões são tratadas as questões pedagógicas, disciplinares e administrativas de cada coletivo.

A PCP Bárbara

Bárbara, 38 anos, é formada em Ciências Biológicas pela PUC-Minas, pós-graduada em Reprodução e em Gestão Ambiental. Ela atua também em uma escola da rede estadual no turno da manhã, ministrando aulas de Ciências. Sobre sua experiência como professora, Bárbara já atua há 18 anos, desde quando iniciou sua formação superior. Já atuou em escolas particulares também. Na PBH, ela atua há 12 anos. Este é o quinto ano consecutivo que Bárbara é PCP na Escola B.

O PCP Bartolomeu

Bartolomeu, 47 anos, é formado em História pela antiga FAFI, hoje UNI-BH. Atua como professor há 16 anos, sempre na Escola B. Já foi Coordenador de Turno, Coordenador

de Área, Coordenador Pedagógico, Diretor e professor nos três turnos da escola. Está novamente na função de PCP desde 2005.

Atualmente, Bartolomeu trabalha dois horários na Escola B, sendo que no turno da manhã ele coordena o Projeto Escola Integrada.

4.3. Ser PCP: análise dos dados

Segue, agora, a análise dos dados relativos à atuação do PCP, buscando discutir sua natureza, suas funções e suas relações com os sujeitos escolares. Serão analisados os seguintes aspectos: a escolha para a função, a relação com os alunos, com as famílias, com os pares, com a Direção da Escola, com a especialista em educação, a formação, as tarefas desempenhadas, os desafios, as dificuldades e a autonomia dos PCP.

4.3.1. A escolha do PCP

Em relação à motivação para se tornar PCP, os professores entrevistados demonstraram a diversidade de maneiras e contextos em que se dá essa escolha.

Ana se tornou PCP como opção pessoal de estar menos tempo em atividades dentro da sala de aula, devido ao seu estado de saúde (transtorno de ansiedade e depressão). Ana ficou quatro meses de licença médica e quando retornou às atividades tinha crises de pânico em sala de aula. *Enquanto eu estava doente, várias vezes eu tentei voltar e eu não consegui.* Na ocasião da escolha de PCP, ela se dispôs e o grupo a aceitou como alternativa para que ela

fosse se readaptando e assumisse um número menor de aulas. *E a princípio foi isso, para eu ter menos aula em sala de aula, para eu ir me adaptando.*

Já Bárbara diz ter assumido inicialmente *mais por falta de opção* dentro do coletivo de professores, pois ninguém queria assumir. Ela foi indicada pelo grupo. *Me pressionaram e eu acabei pegando.* Mas a sua permanência há cinco anos como PCP leva em consideração o fato de a escola ter interesse em permanecer com o mesmo quadro de professores, ou seja, não permitir professores excedentes na escola.

Bartolomeu disse que se tornou PCP este ano devido à própria indicação e ao consenso do coletivo de professores que, ao considerar seu perfil para a função e sua experiência em outras funções na escola, considerou-o a pessoa mais indicada.

Ângelo, também foi indicado pelo coletivo de professores, tornando-se PCP devido à organização da escola que demandava um professor capaz de assumir, ainda, a coordenação do Laboratório de Informática. Pessoalmente optou pela função devido à possibilidade de ter uma experiência como PCP e à sua afinidade com a área de informática. *Foi colocada a coordenação nesse formato e todo mundo falou: 'É o Ângelo!'. E eu falei: 'Beleza, eu topo!'. Apesar da CP ser uma coisa nova para mim.*

Pode-se observar, portanto, que, como dispõem os documentos da RME-BH, a escolha do PCP se dá pelos pares dentro dos diferentes contextos das escolas. Os critérios de escolha são diferenciados; alguns se devem às sugestões dos colegas, outros aos interesses pessoais e às amizades e outros, ainda, derivam do desinteresse do coletivo em assumir tal função. Assim, a escolha do PCP nem sempre leva em consideração o perfil do professor ou a apresentação de uma proposta de trabalho harmônica ao projeto de organização da escola, nem tampouco as diretrizes da RME-BH de empreender a gestão democrática na escola.

No cotidiano escolar, são muitas as questões que os docentes precisam considerar na organização de seu trabalho e, sendo a escola o lugar de decisão, as questões conjunturais interferem significativamente. Por vezes, ao invés de significar um importante meio de participação dos professores na gestão escolar, horizontalizando as relações dos mesmos com os demais segmentos da escola, a escolha do PCP atende a conveniências.

No que diz respeito ao perfil do PCP, a questão está muito mais ligada às características de relacionamento interpessoal e de disposição dos professores em lidar com as variadas atividades demandadas à função. No entanto, os PCP entrevistados possuem a concepção do que seja um bom PCP como aquele que privilegia as questões de âmbito relacional na escola, visão que muito se assemelha às orientações da SMED-BH sobre o perfil.

Bárbara, por exemplo, considera que o perfil do PCP depende da escola em que se trabalha, do grupo de alunos e do coletivo de professores. Para ela, um bom PCP tem que ter um bom relacionamento com todos dentro da escola (desde a direção à sala de xerox) para que o trabalho possa fluir e o trabalho do coletivo de professores seja mais fácil. Para Bartolomeu, para ser um bom PCP, o professor tem que possuir características como organização, saber lidar com certas situações e resolver alguns imprevistos. Ana, por sua vez, acredita possuir perfil adequado para a função, pois se considera uma pessoa que sabe conversar, o que seria uma característica importante no trato com os alunos, pais e professores. Bárbara também considera seu perfil correto e que justamente por isso é uma referência na comunidade, pois é brava quando necessário, além de organizada. Ângelo acredita possuir o perfil, porque os colegas assim afirmaram no momento de sua escolha, e, além disso, ele gosta de ser útil e ver o trabalho acontecendo.

4.3.2. A relação com os alunos

Nas duas escolas, os PCP afirmaram manter um bom relacionamento com os alunos. Bartolomeu acredita ser necessário o bom humor e a tranquilidade para lidar com eles, mas quando necessário fica mais rigoroso ou convida os pais para conversar.

Ana reconhece a necessidade de os alunos se sentirem respeitados e importantes. As questões ligadas à afetividade e ao envolvimento cada vez mais intenso com o aluno são buscadas por ela, ao se preocupar, observar e perceber os alunos, sempre perguntando a eles se estão bem e sobre a família também. Ao realizar a enturmação, por exemplo, ela considerou tais aspectos, buscou manter as amizades e o desempenho escolar de cada um. Para ela, *eles têm tantos problemas lá fora, aqui dentro [da escola] eu acho que eles têm que ter alguma coisa prazerosa.*

A Escola A, nesse sentido, procura envolver os alunos em atividades cotidianas como a monitoria, com a qual os alunos têm a oportunidade de assumir responsabilidades, tais como buscar o Diário da turma na secretaria e levar para a sala de aula; ou encaminhar algum problema da turma ou de um grupo de alunos à Coordenação da escola. Segundo Ana e Ângelo, a monitoria tem auxiliado na disciplina dos alunos.

Os PCP também identificam as dificuldades de se lidar com alguns dos problemas derivados da atividade. Para Ângelo, os alunos de hoje são cada vez piores, porque a sociedade está se modificando e a escola é o espaço onde se *desemboca toda essa problemática*. Ana, a esse respeito, exemplifica dizendo que hoje a escola assume funções que antes eram responsabilidades da família, como o ensino da higiene pessoal ou a simples tarefa de amarrar o cadarço do tênis. Ela diz que sofre com os problemas pessoais dos alunos. *Como eu não tenho filhos, eu acho que todos são meus filhos e sofro com eles.* Segundo ela,

questões como abusos, violências e outras coisas que envolvem os alunos, antes a assustavam, *mas agora eu não me assusto com nada. Tudo que aparecer eu falo: “Nó, é possível!”*.

Ângelo reconhece que, apesar de tudo, os professores ainda recebem manifestações de carinho e reconhecimento do trabalho por parte dos alunos. *Eles sempre voltam, retornam à escola, eles gostam daqui e dizem: “Pôxa, aqui é diferente!”*.

No que se refere às dificuldades de aprendizagem, os PCP desempenham uma função importante. A Escola B desenvolve o Projeto de Alfabetização, que conta com uma professora alfabetizadora, a qual faz o atendimento a um número reduzido de alunos indicados pelos professores e pela Coordenação. Como no período da pesquisa não havia ainda uma professora alfabetizadora contratada, Bárbara era responsável por organizar um banco de atividades alternativas e trabalhar com cada aluno individualmente. Ela sente a dificuldade de trabalhar nessa área por não ser alfabetizadora e nem dominar as *técnicas de alfabetizar*, além da falta de tempo para tal atendimento. Ela observa também a importância da família nesse processo, por isso sempre procura chamar os pais, tanto para informá-los das dificuldades dos filhos como para obter informações relativas ao desenvolvimento do aluno, como, por exemplo, dificuldades psicológicas, uso de medicação ou tratamento específico de saúde.

A Escola A, até o ano anterior, desenvolvia o Projeto Rede do 3º Ciclo que visava a atender os alunos com defasagem de aprendizagem. O projeto foi substituído pelo Projeto Escola Integrada, tendo em vista a ampliação do atendimento para os outros ciclos e a formação integral dos alunos. Os PCP da Escola A afirmam que a Escola Integrada auxilia não somente nas questões de dificuldade de aprendizagem, mas também trabalha a autoestima, a autonomia e o respeito, entre outros valores.

Os casos disciplinares, em ambas as escolas, são encaminhados à Coordenação de Turno (CT), que se responsabiliza pelo atendimento dos alunos em casos de brigas, problemas na sala de aula ou no recreio. Bartolomeu ressalta que a questão organizacional do turno e as

questões disciplinares dos alunos são de responsabilidade da CT. Já Bárbara reconhece que o trabalho de CT é *muito mais complicado e puxado*, pois além da situação funcional, de acompanhar o Livro de Ponto dos professores, por exemplo, há questões disciplinares. Para ela, a Coordenação Pedagógica é muito mais tranqüila. *Ao invés de eu olhar esse monte de gente, eu fico com um grupo pequeno de professores, a situação administrativa não é comigo; comigo é só situação pedagógica*, diz Bárbara. Mas, quando chegam aos PCP, esses procuram tratar os casos disciplinares com diálogo com os alunos, em primeiro lugar. Se a situação permanecer, encaminha-se para a Supervisora, como é o caso da Escola A, que convoca os pais.

Na Escola B, existe um Caderno de Ocorrências para cada turma, sendo uma folha para cada aluno, onde são registrados desde a falta do Para Casa até as questões disciplinares. Quando há três ou quatro ocorrências, os PCP enviam bilhetes ou telefonam para os pais solicitando a presença deles na escola.

Bárbara diz que primeiro se busca conversar com o aluno em uma *tentativa de convencimento para ele mudar o comportamento dele*. Se isto não resolver o problema, os pais são chamados, apesar de ela reconhecer a dificuldade da presença deles na escola, por causa do trabalho ou mesmo por causa do descaso com a vida escolar dos filhos. *Aí a gente vai chamando o responsável aqui até cansar. Mas não temos outra condição*.

A prática de colocar o aluno para fora da sala de aula, encaminhando-os à Coordenação Pedagógica ou Coordenação de Turno, é presente nas duas escolas observadas. Apesar de ser uma situação reconhecida pelos PCP como inaceitável, eles reconhecem a dificuldade de alguns professores em lidar com situações de indisciplina. Ana questiona o fato de ter ouvido falar que a Prefeitura proíbe tal procedimento, e desabafa: *Aí eu acho que então eles têm que vir aqui ver como é que tá. Porque é muito fácil falar sentando numa mesa de gabinete, não é?*

Ficar sem uma parte do recreio, sair da sala somente quando todos os alunos estiverem em silêncio, pedir aos alunos que reflitam sobre seu comportamento, *e alguns castiguinhos assim*, nas palavras de Ana, são algumas das práticas adotadas como mecanismos para conter a indisciplina.

Ângelo, por já ter atuado durante oito anos como Coordenador de Turno, acredita que o caminho para a questão disciplinar seria através de um maior e melhor envolvimento dos alunos nas questões de aprendizagem e de participação na escola. *A gente tem que buscar meios para fazer com que seja divertido, para eles verem que é gostoso aprender, que o conteúdo é importante e que faz parte da vida deles.* É por isso que Ângelo não assumiu mais a CT, pois acredita que a tarefa representa a transferência da responsabilidade do turno para as mãos de uma única pessoa.

Ana e Bárbara afirmam não gostarem de atuar na função disciplinar e que preferem atuar com as questões pedagógicas. Ana só a exerce quando é solicitada. Bárbara a considera muito cansativa e diz se incomodar com a função, que exerceu durante um ano e detestou. Entretanto, apesar de todos os PCP rejeitarem a função disciplinar, reconhecem ser fundamental a presença do Coordenador de Turno, pois, sem a presença dele, o trabalho da Coordenação Pedagógica não fluiria.

Bárbara critica também a falta de acompanhamento especializado, como psicológico, psicopedagógico, fonoaudiólogo ou neurológico, por parte da PBH. Segundo ela, os alunos têm muita dificuldade de conseguir esse tipo de atendimento nos serviço de saúde do município.

Como se observa, o atendimento aos alunos, seja por questões disciplinares, seja pelas dificuldades de aprendizagem, constitui a principal atividade dos PCP, tomando-lhes a maior parte do tempo. Ana, por exemplo, considera que, sem os alunos, o seu trabalho não tem razão de existir.

Tardif e Lessard (2005, p. 31) compreendem a docência como uma profissão de interação humana, isto é, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Para os autores, os alunos constituem “objeto” central do trabalho docente, ou seja, constituem o âmago da tarefa docente, exigindo-lhes a dedicação da maior parte do seu tempo, seja realizando atividades centradas nos alunos, seja desenvolvendo-as na presença deles. Os autores caracterizam esse objeto como seres individuais, sociais, heterogêneos, ativos e capazes de resistir frente às iniciativas dos professores. E ressaltam que, frente a esses alunos, os professores desempenham tarefas de ensino, vigilância, atividades de recuperação e a participação na organização de atividades estudantis, além das outras tarefas próprias da atividade docente, tais como preparação de aulas ou atividades fora do local de trabalho.

É por isso que a relação dos professores com os alunos tornou-se cada vez mais complexa, com o prolongamento significativo do tempo de trabalho e na deteriorização da atividade profissional. Essa relação insere-se em um contexto escolar e social mais amplo de violência, de pobreza e de transformações sócio-culturais, que são determinantes nessa relação e invocam sentimentos ambivalentes de gratificação e alegria, por um lado, e de provações e dificuldades, por outro.

Isso se justifica, para os autores, pela atividade docente tratar-se de um “trabalho emocional”, ou seja, por haver uma relação afetiva entre professores e alunos. “Em boa medida, o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar dos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas, etc.” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 258). A complexidade do trabalho docente deriva, portanto, de seu objeto de trabalho mais do que da variedade de tarefas desempenhadas. Mesmo assim, os professores afirmam possuírem o sentimento de contribuição para a formação de seres, que formarão a sociedade, e o amor pelo ofício, assim como reconhecem que a indisciplina, os problemas de motivação discente e o esgotamento

profissional geram um sentimento de impotência para atender às necessidades dos alunos, evidenciando seus próprios limites pessoais e profissionais.

4.3.3. A relação com as famílias

Os pais e familiares geralmente participam da vida escolar de seus filhos quando são chamados para reuniões de pais, reuniões individuais e assembléias escolares. Os assuntos que mais levam os pais à escola são os disciplinares (comportamento, alunos que “matam” aula etc.), seguidos dos assuntos ligados à aprendizagem. Os PCP reclamam da falta de apoio da família e de uma efetiva participação dos pais na escola, embora estes compareçam quando solicitados. Porém, os PCP reconhecem as limitações das famílias que, segundo eles, são “desequilibradas”.

Bartolomeu afirma que, na Escola *B*, a participação da comunidade, de uma maneira geral, tem crescido há dois ou três anos, podendo-se perceber tal participação nas decisões durante as reuniões das Assembléias Escolares, do Colegiado Escolar, do coletivo de professores e nas reuniões de pais. O PCP reconhece que eles comparecem mais quando são solicitados para tratar de assuntos específicos dos filhos e isso acontece por meio de bilhetes ou contatos telefônicos. Uma das dificuldades é garantir que os pais realmente recebam os comunicados da escola - encaminhados pelos próprios alunos ou por contatos telefônicos, já que, geralmente, o número do telefone está desatualizado na secretaria da escola ou mesmo desligado. De qualquer forma, Bartolomeu procura sempre incentivar a participação da família na vida escolar dos filhos e manter-se à disposição para o diálogo aberto.

Bárbara considera necessária uma maior participação da família. Segundo ela, seu trabalho e o da escola seriam facilitados se houvesse um envolvimento mais efetivo. Isto porque a maior dificuldade na relação entre a escola e a família é a demora dos pais em atender às solicitações. Problemas, que poderiam ser resolvidos mais rapidamente, podem ficar até quinze dias à espera do comparecimento dos pais. Ou até mesmo porque, devido às limitações ou ao descaso das famílias, seria inútil esperar que os pais se posicionem. A PCP afirma que muitos professores têm dificuldades para perceber as situações que envolvem tal demora ou falta de participação, como, por exemplo, o alcoolismo, as drogas e a pobreza. Para ela, recorrer ao Conselho Tutelar não adianta nada, pois não há resposta, já que o volume de atendimento do Conselho também é alto. Bárbara compartilha a sua angústia: *A gente conhecer o outro lado [do aluno], sofrer com ele, e saber que você não pode fazer nada. (...). Eu acho que é decepcionante.*

Ana acredita que o diálogo com os pais é fundamental, pois, a partir das conversas, é possível compreender o motivo do comportamento e da atitude de determinados alunos. Ela afirma: *a gente que vem de uma família estruturada tem dificuldade de entender isso.*

É interessante perceber que, apesar da participação dos pais nas decisões da escola ser incentivada como importante estratégia pedagógica e política, na prática, existem obstáculos para que isto aconteça, principalmente, devido às questões sócio-econômicas e às realidades históricas de cada família. Assim, a participação das famílias na vida escolar se reduz à presença na escola, quando são convocadas para resolver questões individuais, sejam disciplinares, sejam de aprendizagem, sejam apenas em reuniões gerais de prestações de contas ou em assembléias escolares.

4.3.4. A relação com os pares

No que se refere à relação com os professores, uma demanda comum, generalizada, é o desejo de ser ajudado pelo PCP. Ângelo considera que o trabalho dele é o de *tentar ajudar o professor a ser mais feliz*, dando suporte para que o trabalho desenvolvido seja mais efetivo. *Se o professor está fazendo um bom trabalho, a gente vai resolver um monte de outros problemas. Até isso acontecer, a gente tem que caminhar*, afirma o PCP.

Eu acho que o professor precisa de ajuda. Quando ele está na posição de professor ele gostaria que alguém viesse e falasse “E aí, o que eu posso fazer para te ajudar? O que você está precisando? Eu posso te ajudar!” Eu acho que é bom pra gente ouvir isso, sentir... Mesmo que não se tenha solução, o professor quer isso. Só que nem sempre a gente tem condição de resolver todos os problemas da escola. (Informação verbal, Ângelo)

Ângelo considera ser a relação do professor com a Coordenação Pedagógica muito delicada devido aos conflitos que emergem na escola e, por isso, tal relação precisa ser construída e não imposta, especialmente nas questões pedagógicas. Nessa perspectiva, Bartolomeu diz que procura ter um bom relacionamento com os professores, auxiliando-os em suas atividades em sala de aula.

Segundo os PCP, os professores levam geralmente demandas disciplinares e, sobretudo, pedagógicas a eles. Aluno que não fez o Para Casa ou que não trouxe o material ou o bilhete assinado de casa, organização de excursões enviando bilhetes de autorização aos responsáveis e recolhendo dinheiro, solução de dúvidas sobre a escrita nos Diários de Classe ou em relatórios, brigas de alunos, convocação dos pais, providenciar uma fotocópia do material a ser utilizado em sala de aula ou no período de avaliação, são alguns exemplos das demandas dos professores.

Ana considera que há muita coisa a fazer, restando pouco tempo para dar apoio aos professores. Bárbara entende que muitos professores não conseguem compreender a dimensão

do trabalho realizado por eles e diz: *O professor, ele não tem a noção, ali na hora que ele está trabalhando na sala de aula, que a escola tem 18 turmas. Ele quer saber de resolver o problema dele.* A PCP exemplifica com o relato de uma situação em que busca atender à demanda de uma professora:

A professora de Arte exige que os alunos tenham lápis de cor aquarelado. Eu não consigo entender. Eles não têm dinheiro nem pra comer. A gente explica, conversa e nada. Sabe o que fizemos? A Caixa Escolar comprou os lápis. Quando ela põe um aluno pra fora da sala a gente empresta pro aluno e ele volta. Agora ela está exigindo aquelas pastas com plástico. Fizemos a mesma coisa. (Informação verbal, Bárbara)

Os relatos dos PCP demonstram como a sua função ainda não tem objetivos claros e ainda não são compreendidos pelos demais professores. As atividades de suporte à docência despendem um tempo considerável dos PCP e, muitas vezes, se dão em situações simultâneas e de caráter diverso, inibindo, assim, ações de reflexão e a definição do que seja a necessária função deles na escola.

A respeito do trabalho coletivo, os PCP apresentam dificuldade de realizá-lo por causa da extinção da Reunião Pedagógica de sexta-feira, em 2006, na qual os alunos eram dispensados após o recreio e o restante do tempo era dedicado à reunião, para se tratar de assuntos relativos, por exemplo, ao turno ou de assuntos sindicais. Essa situação exigiu que os professores da RME-BH desenvolvessem outras estratégias para viabilizarem momentos de discussão acerca de questões e de planejamento coletivo como, por exemplo, reuniões em outros turnos, nos intervalos de recreio ou apenas nos sábados escolares definidos pelo Calendário Escolar.

Na Escola B, os professores reúnem-se segunda-feira à noite por coletivo, sendo que, quando há necessidade, os três coletivos do turno encontram-se para discutirem assuntos comuns. Essa reunião à noite é possível pelo fato de os professores concentrarem os horários de projetos (Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar – ACPATE) neste horário, gerando uma folga para cada um durante a semana.

As reuniões são organizadas e coordenadas pelos PCP que se incumbem de organizar a pauta do dia. A reunião é comumente dividida em dois momentos: no primeiro, são repassados os informes da escola, da direção ou sindicais; no segundo, são tratados assuntos das turmas ou da formação. Nessas reuniões também são realizados os Conselhos de Classe, oportunizando aos professores momentos de discussão acerca das turmas e de casos específicos de alunos relativos à aprendizagem ou à disciplina, recorrendo aos Cadernos de Ocorrências de cada turma. São definidos os encaminhamentos das ações dos PCP para a semana nessas reuniões, bem como o desenvolvimento, as ações e as responsabilidades de cada um, em projetos ou em outras atividades. Nesse período da reunião, também são atendidos os pais de alunos que não podem comparecer durante o dia para conversar com o PCP ou com os professores. As reuniões de pais e responsáveis ou as assembléias escolares são marcadas sempre nas segundas-feiras, o que também interfere na continuidade dessas reuniões.

Quinzenalmente, ocorre uma atividade de formação, na qual se estuda um tema sobre educação, demandado pelo coletivo, a partir da leitura de um texto. Todavia, os PCP reconhecem que, devido ao imenso volume de atividades e o pouco espaço de tempo, a formação acaba sendo preterida em detrimento de assuntos mais urgentes. *O certo seria de quinze em quinze dias, mas nem sempre dá certo*, comenta Bárbara.

Como os professores do turno da tarde da Escola B reúnem-se às segundas-feiras à noite, durante a semana cada um tem um dia de folga. Segundo Bárbara, isso é ótimo porque auxilia na resolução de questões pessoais dos professores, como, por exemplo, ir ao banco ou marcar um médico, já que a maioria do corpo docente trabalha em mais de um turno. Além disso, por ela ser PCP, há a flexibilidade do dia de sua folga, que é quinta-feira, dependendo da demanda da escola ou de suas questões pessoais.

Na Escola A, os momentos coletivos acontecem no tempo de projeto dos professores (ACPATE), concentrados em um dia da semana, por opção dos próprios professores, quando eles têm a oportunidade de se encontrarem com alguns dos colegas de seu coletivo e de dialogarem com a Ana ou com o Ângelo. Para tratar de assuntos mais rápidos e urgentes, o tempo de descanso dos professores, ou seja, o recreio também é utilizado. Quando há uma pauta maior, eles se organizam e se reúnem no período da noite.

Ana reconhece a dificuldade de se encontrar com o grupo do seu coletivo quando ela tem horários em sala de aula, principalmente às terças-feiras, momento em que está em sala nos três primeiros horários.

Ângelo acredita que o fato de haver os coletivos dos professores por ciclo, que é uma proposta da SMED-BH, facilita o trabalho de acompanhamento de cada aluno ao longo do ciclo. Ele ressalta a importância do momento de encontro de professores, o qual está sendo construído e o fato de que, aos poucos, eles percebem essa necessidade e se organizam. Para ele, o trabalho do professor está deixando de ser solitário e se tornando coletivo, o que é um grande desafio, pois ainda há muita resistência para que isso aconteça:

A gente quer que os alunos trabalhem no coletivo, mas a gente não dá conta de trabalhar no coletivo. Porque a organização que a gente tem dentro da escola forma um mosaico. São muito bonitas as cores que formam esse mosaico, mas não têm comunicação. Essa relação é difícil. O conhecimento é uma coisa única, não é separada em bloco. O aluno lida naturalmente com isso, mas a gente acaba cristalizando essa prática. (Informação verbal, Ângelo)

Em ambas as escolas, os professores, de uma maneira geral, parecem manter um bom relacionamento também fora do espaço escolar, como participação em festas e em comemorações nas casas uns dos outros ou em outros espaços, demonstrando haver um “universo arqui-familiar” (TARDIF e LESSARD, 2005). Essa familiaridade e a estabilidade de alguns professores na escola facilitam as relações de solidariedade entre os docentes em relação à coletividade do trabalho.

É claro, como se percebe, que formas e práticas de colaboração entre os colegas e os PCP nas escolas são muito desejadas, embora também se observe que efetivamente não seja tão presente nas atividades escolares. Os professores reconhecem a necessidade da cooperação, mas desde que não interfira nas suas atividades em sala de aula.

A proposta de acompanhamento dos mesmos alunos dentro do ciclo de formação, pelos mesmos professores, possibilitaria uma maior coletividade do trabalho docente. Porém, a forma de colaboração mais eminente refere-se à divisão de tarefas pedagógicas, nas quais, por exemplo, o planejamento é separado por área de conhecimento e cada professor assume isoladamente uma parte do trabalho para o qual é mais competente, favorecendo o individualismo do docente.

Assim, a participação coletiva no trabalho comum não implica a participação em seu espaço privado de atuação – a sala de aula – onde os PCP apenas exercem a tarefa de suporte às necessidades dos professores como, por exemplo, a assistência de recursos materiais (fotocópias, papéis etc.) ou a intervenção junto a alunos indisciplinados. A própria escolha do PCP, cerceada de conveniências do coletivo, acaba por determinar uma relação superficial e diluída.

A função dos PCP no desenvolvimento dos projetos coletivos nas escolas seria fundamental, dentro desse contexto, como um mediador dessas relações coletivas. A própria SMED-BH orienta como uma de suas funções a articulação dos projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores e o acompanhamento do trabalho desenvolvido em sala de aula, propondo estratégias para melhorar a prática pedagógica. Porém, como os próprios PCP destacaram, a principal dificuldade para que isso aconteça deriva da falta de tempo coletivo para o planejamento e para a formação continuada do grupo de professores. Os tempos destinados às reuniões acabam sendo absorvidos pelas questões administrativas, pelo atendimento aos pais e pelo desenvolvimento de atividades individualizadas.

Como se observa, apesar da retórica de colaboração, que pode muitas vezes facilitar ou frear a cooperação entre os professores, permanece nas escolas o individualismo docente. Tardif e Lessard (2005) afirmam que as duas dimensões são necessárias, pois os professores desejam ao mesmo tempo a cooperação e a maior ajuda possível para enfrentar as dificuldades e resolver os problemas que enfrentam, como também desejam autonomia e o respeito à sua individualidade.

Tais dimensões evidenciam os limites e as possibilidades de atuação dos PCP: ao mesmo tempo em que se vêem diante da diversidade de tarefas necessárias a serem desempenhadas, também reconhecem que nem tudo o que seria o ideal na função eles conseguem cumprir.

4.3.5. A relação com a Direção da escola

Na visão dos PCP, a Direção é bastante aberta às suas demandas, embora eles reconheçam que tanto Diretores como Vice-diretores possuem também uma sobrecarga de trabalho. Segundo Bartolomeu, pelo fato de já ter sido Diretor também, ele procura contribuir com idéias, aconselhar, mantendo-se à disposição para o que for necessário. Bárbara também percebe a direção muito aberta às suas demandas, por isso sempre que não consegue resolver alguma questão, encaminha-a à Direção da escola.

Ana e Ângelo também consideram que a Direção está sempre aberta para sugestões e para compartilhar as dificuldades do trabalho, mas o caminho é sempre mediado pela Supervisora no que diz respeito às questões pedagógicas da escola. Ângelo ainda reconhece

que a função de Diretor limita-se, muitas vezes, às questões administrativas e burocráticas da escola, havendo muito pouco tempo disponível para questões de cunho pedagógico.

As orientações da SMED-BH (2006) prescrevem que o Diretor e o Vice-diretor, como componentes da Coordenação Pedagógica, devem contribuir de maneira efetiva para o alcance dos objetivos pedagógicos da PPP da escola, de modo a possibilitar o trabalho da coordenação e articulando o apoio administrativo às propostas pedagógicas.

Oliveira (1996) discute a importância das eleições diretas para Diretores de escolas como uma das condições para a gestão democrática. A autora afirma que as eleições diretas permitem a participação efetiva de vários segmentos da escola, além de possibilitar a introdução de certos elementos de horizontalização das relações, aproximando os sujeitos. No entanto, é necessário que haja outros canais de participação.

Nesse sentido, pode-se entender que a Coordenação Pedagógica, por congrega tantos Diretores, Vice-diretores e professores eleitos por seus pares, poderia ser um importante instrumento de participação para os professores na gestão da escola. Porém, isso parece não ocorrer. As demandas que os PCP dizem levar à Direção das escolas se reduzem, em sua maioria, às questões de âmbito pessoal, próprias do cargo de Professor Municipal, e não a questões que dizem respeito ao campo pedagógico da escola.

Entretanto, é importante perceber que as mudanças ocorridas em relação ao trabalho docente também afetaram a função do Diretor da escola, pois houve alterações significativas na rotina administrativa das escolas, a partir das medidas descentralizadoras na gestão educacional, sobrecarregando-o de tarefas e responsabilidades (Oliveira, 2002). Hoje, eles não possuem mais controle do seu tempo, trabalham sem planejamento porque têm de responder às demandas imediatistas que lhe são apresentadas. Muitas vezes, não conseguem responder às demandas da nova legislação, da comunidade, do envolvimento dos professores na gestão

escolar, que, juntamente com outros fatores, vêm intensificando o seu trabalho, ao atribuí-lhes maiores obrigações.

4.3.6. A relação com a Pedagoga

Na Escola *A* existe uma Pedagoga, com habilitação em Supervisão Escolar, que compõe juntamente com os PCP a Coordenação Pedagógica. Ana e Ângelo a consideram uma pessoa muito importante para a escola, sempre disposta a ajudar, atuando como uma ponte entre a Coordenação e a Direção, levando os problemas levantados pelos grupos de professores ou pelos próprios PCP. São suas incumbências a enturmação dos alunos, as matrículas de alunos, a organização estrutural de reuniões de pais (definição de salas, por exemplo), a convocação de pais ou o envio de bilhetes em situações mais graves, a conversa com os pais de alunos, quando o problema não se resolve com os professores e os PCP, a organização dos horários das aulas e dos professores e, também, a coordenação e a orientação do trabalho dos PCP.

Os seus anos de experiência no cargo (TSE/Pedagogo) são considerados por eles como determinantes, principalmente, em se tratando de questões como disciplina e Conselho Tutelar, em que a Pedagoga tem mais facilidade de atuar. Ela possui uma sala na escola para realizar atendimentos aos pais, alunos, professores e PCP. A sala conta com um computador, duas mesas, quatro cadeiras e armários. A Sala de Supervisão, como é denominada, é de uso da Supervisora e os PCP desenvolvem suas atividades na própria Sala dos Professores. Ana e Ângelo dizem não se importar com o fato de não possuírem um espaço na escola para

desenvolverem suas atividades. Ana diz que gosta de ficar na Sala do Professores, pois ela não é somente PCP, mas professora também.

Os papéis da Pedagoga e dos PCP, segundo Ana, não são bem definidos e se misturam, o que acaba fazendo com que ela ora realize tarefas que não são de sua incumbência, ora tenha de se recusar a realizá-las, podendo ser mal interpretada e gerando um sentimento ruim nela própria e nos colegas.

A relação dos PCP com a Pedagoga, na Escola A, ainda mantém traços já criticados e alterados no que se refere à função dos especialistas. Isto porque a Pedagoga ainda se mantém em um nível hierarquicamente superior aos professores, por haver um domínio de saberes tanto ao nível de formação como de experiência no cargo. Essa atitude é contrária às prescrições da SMED-BH, as quais orientam que os TSE/Pedagogos integram a Coordenação Pedagogia da escola, a qual possui um caráter articulador do PPP e, em uma perspectiva democrática, tem o compromisso com a ampliação da participação do coletivo da escola.

De certa forma, pode-se identificar o papel conflituoso da Pedagoga de vigilante nesse contexto. Ao mesmo tempo em que a vigilância é dissimulada e envolvida por um discurso de disponibilidade e participação, ela acaba por impedir as comunicações horizontais entre os professores, os PCP e a Direção da escola. A própria inexistência de uma definição coletiva das tarefas e funções destinadas à atuação da Coordenação Pedagógica, dos PCP e da Pedagoga, ilustra bem a condição, seja ela consciente, seja inconsciente, dos elementos fundamentais para a divisão do trabalho, isto é, a divisão de tarefas, a fragmentação do saber e a desvinculação entre saber e fazer, concepção e execução.

Pode-se assim perceber a identidade do PCP cindida ou, ainda, não constituída (OLIVEIRA, 2006), embora ela esteja pautada na perspectiva democrática de participação, autonomia e coletividade, pois suas ações não encontram respaldo no cotidiano escolar para desenvolver relações mais horizontais e solidárias.

Barreira (2006) realizou um estudo sobre a Supervisão Educacional e concluiu que ainda existe um espaço legítimo de atuação desse profissional. Segundo a autora, aquele profissional que serviu por tantos anos como instrumento de manipulação de interesses dominantes não mais existe ou se encontra em extinção. A prática dos Supervisores presentes tanto em escolas públicas como em escolas privadas depende de como eles conduzirão sua própria formação e ação dentro do contexto escolar atual. Há espaço legítimo a ser ocupado, mas que demanda um outro tipo de formação, de perfil e de atuação.

A Escola B não possui TSE/Pedagogo, mas tanto Bartolomeu quanto Bárbara acreditam que seria interessante ter uma pessoa com a formação e com uma atividade específica. Contudo, tal atuação deveria estar vinculada à atuação dos PCP, como é prescrito nos documentos da SMED-BH.

4.3.7. A formação do PCP

Os PCP afirmam que a formação acadêmica não interfere em sua atuação. Ao contrário, a formação pessoal (habilidades pessoais) e os saberes da experiência são muito mais úteis na atuação na CP.

Para Ana, a sua formação acadêmica (Ciências Biológicas) pouco contribui para sua atuação como PCP, sendo mais importante sua experiência como professora e como coordenadora em outros momentos. *Eu acho que é mais a formação pessoal e o amadurecimento dentro da escola. Observação, ver como funciona, ver o que cada pessoa faz, ver com quem você pode contar, pra cada tarefa que você tem que fazer.*

Bárbara, também considera que sua formação superior (Ciências Biológicas) não interfere no seu trabalho como PCP. Para ela, a sua formação pessoal, a sua personalidade e a sua conduta definem muito mais a sua atuação na Coordenação Pedagógica. Ela estudou em uma escola militar e trabalha, pela manhã, em uma outra escola militar.

Para Bartolomeu, para ser um bom PCP, a questão não é a formação acadêmica. No caso dele, por exemplo, a sua própria trajetória profissional na Coordenação de Turno, na Coordenação Pedagógica e na Direção da escola, facilita muito mais no que se refere ao seu trânsito dentro da sala de aula, fora da sala de aula e em outras instâncias como SMED-BH ou PBH. *A gente tem uma idéia, e isso facilita pra gente conversar com grupo, discutir com o grupo, definir algumas coisas com o grupo.*

Outra habilidade pessoal que Bartolomeu considera importante na sua atuação como PCP, e que é uma demanda da escola, diz respeito à área de informática e eletrônica. Ter tal habilidade auxilia muito no trabalho dos colegas professores, da direção e demais funcionários da escola.

Ângelo também considera que a formação acadêmica não é determinante em sua atuação. Sua habilidade na área de informática foi determinante para ele ser PCP e atuar especificamente no Projeto de Informática. Mas ele considera que o mais importante é a disposição da pessoa em ser prestativo e em ajudar os colegas no desenvolvimento das atividades e no PPP da escola.

Aos discorrerem sobre o saber docente, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) definem-no como um saber plural, estratégico e desvalorizado. Para os autores, o saber docente compõe-se de vários saberes provenientes de diferentes fontes que se articulam a sua prática cotidiana. E identificam quatro saberes: O primeiro deles se refere ao *saber da formação profissional*, que se constituem como objetos científicos e são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores. A articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece

através da formação inicial e contínua. Entretanto, além desses conhecimentos científicos, existem os saberes pedagógicos que são originados da prática educativa, constituindo-se teorias explicativas ou orientadoras da prática educativa. O segundo saber docente diz respeito aos *saberes das disciplinas*, que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais que produzem saberes. Correspondem aos diversos campos tradicionais do conhecimento e encontram-se incorporados no mundo escolarizado, como, por exemplo, a matemática e a história. O terceiro saber docente refere-se aos *saberes curriculares*, que correspondem aos saberes sociais categorizados pelo sistema escolar e que se apresentam na forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. E, por fim, os *saberes da experiência*, que são fundamentados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio escolar, sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser, na vivência individual e coletiva dos professores.

Em suma, o(a) professor(a) padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p.221)

Em outras palavras, os três primeiros saberes – da formação profissional, das disciplinas e os curriculares – são incorporados à prática docente, e não produzidos pelo corpo docente. Assim, a docência não detém a possibilidade de controlar tais saberes através dos quais compreende e domina sua prática.

Os saberes da experiência são, portanto, originados na prática cotidiana dos docentes em confronto com as condições da profissão. Apresentam-se como vitais do saber docente, porém diferentes dos demais, pois são formados por todos eles e submetidos aos conhecimentos produzidos na prática e no vivido. “Os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 232).

Como demonstrado, os PCP não consideram os conhecimentos adquiridos na universidade como pressupostos para o exercício da docência. Do ponto de vista do profissionalismo isso é um problema, visto que a credencial científica fica descartada como instância que legitima a definição dos saberes profissionais, ou seja, há o distanciamento dos saberes adquiridos na formação dos saberes práticos.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) acreditam que, enquanto estratégia de profissionalização, os professores deveriam disponibilizar seus saberes da prática e da experiência para que sejam reconhecidos pelos grupos produtores de saberes, podendo assim reivindicar, como produtores de um saber originado em sua prática, um controle socialmente legítimo sobre os saberes curriculares, das disciplinas e da própria formação profissional.

No que tange à discussão atual sobre a formação do Pedagogo, Ana acredita que, para atuar na Coordenação Pedagógica, ser Pedagogo é indiferente. Segundo ela, seria importante o contato maior com os alunos dentro da sala de aula também, ouvindo-os e conversando com eles. *Tem que ser um professor mesmo, porque eu acho que é ele que entende como a sala de aula funciona, ele que entende como a escola funciona.*

Já Ângelo acredita que essa função deve ser assumida pelos professores. Mesmo com os especialistas que são formados para isso, ele acredita que todos os professores precisam passar pela Coordenação Pedagógica, nem que seja apenas por um ano, para que tenham uma visão global da escola e possam interferir de maneira mais efetiva no PPP da escola. Para o PCP, a demanda hoje nas escolas é de um professor com um novo perfil, e que possua uma formação mais global.

Bartolomeu afirma que mais do que a formação em Pedagogia, seria necessário o estabelecimento de uma função e condições adequadas para o seu desempenho. Ele acredita poder exercer a função de Orientador Educacional pela possibilidade de uma maior continuidade de suas atividades como, por exemplo, acompanhar o caso de um aluno, integralmente, sem interferência de outras situações como a substituição de professores

faltosos ou a emergência de outra demanda qualquer. *As coisas ficam muito partidas. Eu imagino que se tiver uma pessoa que diz: eu não tenho função de ficar em sala de aula, eu não tenho função de resolver determinado problema, estou aqui para encaminhar determinadas questões, eu acho que fluiria mais,* declara o PCP.

Ele reconhece a importância desse cargo na escola e acredita que a extinção dele sobrecarregou a docência. Para Bartolomeu, deveria haver uma pessoa, professor ou não, exclusivamente nessa função que era do especialista.

Bárbara tem como referência o trabalho das Pedagogas da escola estadual em que trabalha pela manhã e que, segundo ela, se preocupam mais com outras questões no lugar atendimento ao aluno. E rememora sua época de estudante:

Eu sou de uma época em que tinha técnica de estudo, elas iam às salas, trabalhavam com a gente isso, como fazer uma boa prova, eram coisas interessantes, era gostoso a gente ter aula com o SOE, Serviço de Orientação Educacional, elas acrescentavam, vamos dizer assim, coisas interessantes para os alunos. Agora não, elas atendem responsáveis, praticamente não atendem alunos lá. (...) Eu me lembro que quando tinha algum problema na sala, o SOE entrava com dinâmica de grupo, dinâmica de relacionamento. (Informação verbal, Bárbara)

A PCP afirma não conseguir imaginar como seria a atuação de especialistas na Escola B e nem se seria melhor, por nunca ter acompanhado o trabalho de uma Pedagoga na PBH. De qualquer forma, acredita que poderia ser interessante pelo fato de terem uma formação específica e que, por isso, fazem falta. Eles poderiam diminuir as atividades desempenhadas por ela, que poderia estar mais voltada para as questões pedagógicas que lhe são demandadas.

Pode-se perceber a fragilidade da identidade e a desvalorização do Pedagogo que, para os PCP, poderia ter suas atividades desenvolvidas por qualquer profissional, seja professor ou não, possuindo a formação no curso de Pedagogia ou não.

Eles acreditam que a função dos especialistas ainda poderia ser útil à escola, já que há uma formação específica e a possibilidade do cargo poder contar com a definição de tarefas a

serem desempenhadas, como é o caso de não poderem substituir professores faltosos. Além disso, eles acreditam que poderiam, eles próprios exercer tal função, embora não tenham formação acadêmica para tal.

De certa maneira, os PCP são favoráveis às orientações das atuais DCN do curso de Pedagogia, que pressupõem a docência para o exercício de funções na gestão da escola. De igual modo, consideram importante a participação dos professores na gestão da escola.

É interessante perceber que os PCP imaginam a atuação do Pedagogo apenas na função de Orientador Educacional que, em uma perspectiva fragmentada, irá preminentemente atender aos alunos em suas questões pessoais, suas relações e suas questões de aprendizagem e disciplinares. E não um Pedagogo em uma visão mais ampla que buscaria articular todos os sujeitos, ou seja, professores, alunos e comunidade, em favor da construção do PPP da escola.

Como as habilitações em direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional são consideradas como atividades de suporte técnico à docência, podendo ser ministradas nos cursos de graduação em Pedagogia ou de pós-graduação *lato sensu* (art. 64 da LDBEN), percebe-se que tal formação ainda encontraria espaço de atuação nas escolas, mas necessariamente deveria passar por uma transformação em seus princípios e objetivos, bem como construir uma proposta de atuação que lhes dê uma nova identidade.

4.3.8. As tarefas desempenhadas pelo PCP

As principais atividades desempenhadas pelos PCP e identificadas por eles são: mediar as questões da sala de aula com a escola, com os professores e com a direção; saber e atender as demandas dos professores no âmbito do conteúdo curricular e de recursos materiais; mediar os conflitos oriundos da relação entre professores e alunos e entre alunos; resolver assuntos ou questões urgentes, ou seja, “apagar incêndios”; atender aos pais; substituir professores faltosos; organizar excursões, festas ou outras atividades dentro e fora da escola; reunir-se com a direção; planejar as reuniões de pais; planejar e coordenar as reuniões de professores; realizar os encaminhamentos das reuniões; fazer bilhetes; dar recados aos alunos e professores; orientar e acompanhar o preenchimento do Diário de Classe, realizar serviço de reprografia (fotocópias), entre outras.

Todos os PCP afirmaram que não possuem uma rotina e quase nunca sabem o que o esperam em seu dia de trabalho. A queixa comum é a falta de tempo e o acúmulo de tarefas: Segundo Ana, *não dá tempo, ninguém tem tempo*. Para Bartolomeu, *na CP não dá pra deixar o tempo passar. Sempre tem alguma coisa ou outra pra está encaminhando*.

A gente pensa da seguinte forma: todo mundo em sala de aula, cada professor dando conta do seu trabalho em sala de aula, no seu horário, aí o trabalho da CP flui um pouco mais. Agora, tem dia que a gente tem todos os professores, o primeiro horário funciona beleza, o segundo horário tá beleza, aí no terceiro acontece alguma coisa, estoura algum conflito, algum está com problema em alguma turma,... (Informação verbal, Bartolomeu)

Sob a perspectiva da gestão democrática, percebe-se a concentração na função docente de acúmulo de trabalho, com demandas de maior compromisso com a escola e a exigência de colaborar com os professores e de executar tarefas imediatas. Por causa do excesso de tarefas corriqueiras, grande parte das atividades desenvolvidas pelos PCP se tornam fluidas e fragmentadas, havendo pouco espaço para a reflexão das reais necessidades pedagógicas da escola. A tarefa de articular todos os sujeitos para a construção coletiva do projeto de cada escola, em uma perspectiva mais ampliada do ponto de vista pedagógico e político, acaba ficando em segundo plano.

A sobrecarga de tarefas em relação ao nível de suporte material aos professores e de atendimento aos alunos e seus pais, talvez aconteça pelo fato de haver pouca clareza ou demarcação do seja realmente função do PCP no cotidiano escolar, ou seja, a indefinição da natureza e da identidade de ser PCP. Embora as diretrizes da SMED-BH (2006) sejam claras quanto a isso, na prática, os PCP enfrentam situações que os impedem de pensar mais objetivamente na organização escolar, como, por exemplo, a formação continuada dos professores ou o acompanhamento do trabalho em sala de aula propondo estratégias para melhorar a prática pedagógica. No que tange à discussão sobre o profissionalismo, a delimitação de um campo específico de ação se torna fundamental para a definição do *status* ocupacional dos docentes.

4.3.9. Os desafios e as dificuldades do PCP

No que diz respeito aos desafios de estar na Coordenação Pedagógica, Ângelo considera que a intervenção na prática docente seja o maior deles, pois implica em ter de mostrar ao professor a possibilidade de mudança.

Já Bárbara acredita que o primeiro grande desafio é conseguir articular a participação da família na escola, o que seria fundamental para um melhor atendimento aos alunos e melhor qualidade no ensino.

Nossas mães não trabalhavam fora, hoje elas trabalham. Mas se houvesse pelo menos, sei lá, um terço do que a gente tinha, sabe, se elas tivessem com eles hoje. Eles são muito carentes, carentes de atenção, de zelo. E isso faz falta, faz muita falta. E a escola fica sozinha pra resolver isso. Mais essa atribuição foi dada à escola. Eu não acho justo, sabe. Eu tenho a minha família, eu tenho a minha obrigação emocional em casa e eu tenho que usar aqui também. Porque eu sei que os meninos não têm. (Informação verbal, Bárbara)

Bartolomeu considera que o grande desafio da Coordenação Pedagógica é conseguir que a escola funcione da melhor forma possível, ou seja, ele conseguir realizar o trabalho de coordenação e o professor realizar bem seu trabalho em sala de aula. *A gente que está na CP em jornada dupla, por causa do salário, da mesma forma o professor. E essa coisa vai virando uma bola de neve. Eu acho que o desafio, eu diria, a coisa ideal, é fazendo sua parte do lado de cá. Os encaminhamentos que têm que ser feitos fora da sala de aula (...), mas nem sempre isso acontece.*

Conseguir aliar o trabalho de PCP ao de professor em sala de aula é, para Ana, o maior desafio. *Porque a coordenação te suga muito, seu trabalho é 24 horas por dia. (...) Eu acho que o PCP deveria ser só PCP. Sabe por quê? A gente não é super-homem, nem super-mulher. Eu acho que eu fico dividida na sala de aula e na coordenação.*

Os PCP das duas escolas pesquisadas reconhecem que elas possuem privilégios em termos de recursos materiais, equipamentos e estrutura. Bartolomeu ressalta a dificuldade de manutenção dos equipamentos de informática, por exemplo, que dependem de uma hierarquia externa à escola e muita burocracia para solucionar o problema, por exemplo, de uma impressora que não funciona. Ele questiona a falta de autonomia da escola para solucionar problemas dessa natureza.

Outra dificuldade dos PCP, evidenciada principalmente na Escola B, se refere à substituição de professores faltosos que acabam impedindo o desenvolvimento do trabalho de coordenação. Bartolomeu pondera: *Meu pensamento é esse: se eu estou substituindo neste momento, então eu não sou CP, eu vou ficar em sala de aula. Ai meu bloco vai ficar sem CP naquele dia. (...) Definitivamente eu não dou conta e não vou ficar assumindo duas ou três coisas ao mesmo tempo.*

A dificuldade em lidar com pessoas inflexíveis, segundo Ana, é outro fator que dificulta o trabalho do PCP. *Como a gente lida com todos os tipos de pessoas, tem gente que*

não abre mão de nada, que é muito radical. Às vezes eu fico com dificuldade em relação a isso. Às vezes eu pego o negócio pra fazer, porque aquela pessoa não dá em nada não. Eu pego e faço. E acabo fazendo, e pego mais coisa para fazer, e fico sobrecarregada.

A sobrecarga de trabalho é outra queixa dos PCP. Ana acredita que há muito a se fazer e que não é possível fazer tudo por causa do excesso de atividades e pelo pouco tempo disponível. *Eu acho que o problema está aí, que a gente está fazendo um monte de coisas dentro da escola, que antes a gente não fazia. Antes tinha alguém para dividir isso com a gente. Agora a gente não tem. Daí a angústia, daí a frustração, daí a doença.*

O excesso de tarefas e o acúmulo de funções e preocupações acabam gerando o adoecimento dos PCP. Bartolomeu identifica que essa sobrecarga no trabalho do professor, a jornada dupla, as salas de aulas lotadas e os alunos que, a cada ano que chegam à escola pública apresentando grandes defasagens, dificuldades, falta de estrutura familiar e de saúde, são os causadores do número cada vez maior de professores doentes e afastados por licença médica. *O professor está adoecendo e ele adoecer, não dá conta e a Coordenação tem que dá conta. E chega num ponto que a Coordenação também não vai dar conta,* declara Bartolomeu.

Ana, que adoeceu e ficou afastada da docência por um período, compartilha o conselho que recebeu da psicoterapeuta: *“Você tem que lembrar de se proteger, pra não ficar desse jeito”.* *Porque eu pegava muito dos problemas dos meninos, e ficava sofrendo com aquilo, sabe. Isso ia me dominando muito, aí na hora que eu vi eu estava doente.*

A partir dos relatos dos PCP, fica evidente que, embora as conquistas na perspectiva da autonomia e da participação na escola sejam incontestáveis, elas não trouxeram consigo a garantia de condições objetivas necessárias para a plena atividade dos docentes e dos próprios PCP, significando maior compromisso, sobrecarga e adoecimento do trabalhador docente.

Como se observa, os desafios e as dificuldades apresentadas pelos PCP dizem respeito às demandas urgentes que lhe são postas em seu cotidiano, à fragmentação e à simultaneidade das atividades, os muitos afazeres e responsabilidades assumidas no trabalho e à falta de tempo para sua execução. Tais elementos evidenciam a intensificação do trabalho docente, característica da nova regulação educativa, bem como suas conseqüências na identidade docente.

Cada vez mais, os professores se vêem diante de dificuldades e desafios sem ampliação do tempo da jornada de trabalho e com uma maior intensidade de ações e tarefas, o que exige deles que respondam e dominem novas práticas, novos saberes e novas competências para o exercício de suas atividades no âmbito da unidade escolar (OLIVEIRA, 2006).

4.3.10. Ser PCP

Apesar dos desafios e das dificuldades apresentadas, de haver momentos em que sentem que o trabalho não atende a todas as demandas da escola, os PCP, participantes da pesquisa, se sentem relativamente bem em atuar na Coordenação Pedagógica da escola.

Bartolomeu gosta de atuar como PCP, embora se sinta amarrado, cansado e chateado com a sobrecarga de tarefas e as limitações de sua atuação, principalmente diante das determinações da SMED-BH. Para ele, a escola deveria contar com um número maior de pessoas em seu quadro.

Ângelo se sente um pouco inseguro e ansioso, pois a Coordenação Pedagógica é uma experiência nova em sua vida profissional, e ele tem receio de não conseguir desempenhar um

trabalho efetivamente bom. Porém, afirma que esse sentimento já diminuiu, pois agora percebe a possibilidade de contribuir mais com a escola e a perspectiva de conseguir realizar muito mais para os alunos, do que quando estava somente em sala de aula. *Mas eu acho que é prudente, a gente não pode ser temerário, nem para um lado, nem para o outro. Nem muito medo, nem achar que é o máximo pra exercer a função. Mas ser prudente naquilo que está sendo feito. (...) E isso passa também pela afetividade. Estou sempre me colocando, o que eu não gosto que façam comigo eu não faço com os outros.*

Bárbara também gosta de ser PCP, mas se sente frustrada na função, porque há muita expectativa sendo gerada não acontecendo na prática. Especialmente na área de alfabetização: *Eu vejo os alunos chegando com deficiência, saindo com deficiência. (...) Essa questão, a estrutura que a Escola Plural colocou, que o aluno pode ser retido, mas pode ser retido apenas uma vez. Aí você retém uma vez e tenta resolver, no caso aqui na 5ª série, que é a série de retenção, a gente tenta sanar a dificuldade dele. Não conseguiu, ele vai embora do mesmo jeito.*

Ana gosta e se sente bem desenvolvendo o trabalho como PCP, mas também “atabalhada” e pressionada diante do excesso de atividades a serem realizadas. Entretanto, ela procura ajudar o máximo que pode a todos, mesmo sabendo que deixa de realizar muitas das tarefas. *Eu fico querendo fazer tudo, dar conta de tudo, e, às vezes, a gente acaba não dando, deixando coisa para trás, né?*

De uma maneira geral, os PCP consideram que o exercício da função é uma experiência positiva, porque amplia a visão sobre o funcionamento da escola. Todos consideram que essa atividade é uma demanda para todos os professores e que todos deveriam passar por ela, o que consiste em um ganho positivo para os professores da RME-BH.

Ângelo acredita que o exercício da função de PCP possibilita uma mudança de postura e de referência dentro da escola. Ele reconhece a dificuldade do trabalho e sabe que nem todos

os professores têm disponibilidade, porque as exigências são muitas, não há muita vontade de aprender e de poder interferir na situação colocada para toda a escola. Para ele, somente na sala de aula os problemas são menores, pois se lida com um grupo de cada vez.

Bárbara também concorda com a opinião de Ângelo. Segundo ela, estar somente dentro da sala de aula é muito mais tranquilo com poucos problemas para se lidar. Na Coordenação Pedagógica, o trabalho é multiplicado. Ela diz: *no meu caso eu multiplico por seis. Eu só administro problema. Fora multiplicado por pai, mãe, acho isso complicado.* Para Bárbara, também, todos os professores deveriam exercer a função de PCP.

Bartolomeu igualmente acredita que todos os professores devem ser PCP, porque depois dessa experiência se enxerga a escola de outra forma, não somente entre as quatro paredes da sala de aula. Até mesmo a maneira de cada um trabalhar sofre mudanças, pois eles passam a assumir uma postura diferente em sua prática e em suas relações com os demais colegas e os alunos. *À medida que a gente vai vivenciando outras coisas, a gente vai modificando a maneira de atuar naquilo que a gente fazia antes. Seja fazendo diferente ou não fazendo o que fazia antes.*

Os PCP, como se nota, têm uma visão positiva da função que exercem na escola, apesar de identificarem as suas limitações. Ser professor e também assumir a Coordenação Pedagógica da escola é, de certa maneira, natural e importante para eles, mesmo com a sobrecarga de trabalho. É interessante perceber que a dimensão moral da docência está muito ligada à dimensão emocional presente em toda a relação educativa, exigindo dos professores sua consciência e desenvolvimento do sentido do que é desejável educativamente (CONTRERAS, 2002). O aumento de responsabilidades, exigências e pressões geram um sentimento de impotência e incapacidade para resolver os problemas que se apresentam como educativos.

Os aspectos moralizantes de socialização e de educação, no sentido mais amplo, constituem uma parte significativa da docência e fazem dela uma “profissão moral” (TARDIF e LESSARD, 2005). Esse compromisso moral acaba por despender dos PCP uma carga elevada de obrigação individual em relação a sua própria prática. Eles assumem uma grande responsabilidade e, mesmo assim, consideram-na como natural e positiva. Parecem estar de acordo com o que é problemático em suas atividades como, por exemplo, a falta de tempo, os alunos que não aprendem, o excesso de tarefas, ou, ainda, a questão da remuneração dos PCP, que não recebem nenhum acréscimo salarial³² para exercerem a função. Ainda assim, recomendam que todos os colegas professores atuem PCP e assumam também tais atividades, apesar das evidências de intensificação do trabalho e a ausência de discussões críticas.

4.3.11. A autonomia docente e o PCP

Os PCP acreditam possuir certa autonomia na realização de seu trabalho. Se os professores possuem como limite de atuação a sala de aula, os PCP ampliam essa esfera de atuação, usufruindo uma maior autonomia para realizar o seu trabalho.

Ana afirma não se sentir controlada em sua função como PCP, pois a Escola *A* é bem tranqüila. Ela sente que tem liberdade para opinar e sugerir à Direção quanto à compra de materiais para a Biblioteca, por exemplo, sem precisar consultar a Supervisora. A PCP presta contas de seu trabalho para a Supervisora da escola e sempre a procura para relatar os acontecimentos com alunos e professores, bem como para pedir orientação em relação a determinadas tarefas ou mesmo para pedir uma opinião. Todavia, para Ana seria interessante

³² Em nenhum momento os PCP participantes da pesquisa fizeram menção à questão salarial.

delimitar os papéis de cada um e ter claro que o trabalho de todos é em prol do aluno. *Eu acho que esse negócio de vigiar não está com nada, nem. Eu acho que é por isso que eu não saio daqui.*

Ângelo também comenta sobre a vigilância recíproca entre os professores:

Na verdade quando a gente sai para a CP, quando o professor sai para a CP, a gente é visto por todos os outros professores. É uma coisa recíproca. Quando você está na CP você acha que tem alguém vigiando. Quando você não está na CP, você acha que o CP tem que vigiar. Tem professor que acha o CP tem que vigiar. Eu acho que é difícil passar por cima dessas coisas e mostrar que não é por aí. Todos nós temos medo de alguém falar que nosso serviço não está bom. Você vai tentar fazer melhor o que puder. (Informação verbal, Ângelo)

Bárbara afirma prestar contas de seu trabalho para a Direção da escola e para os seus colegas professores. *No coletivo, querendo ou não, eu tenho que dar resposta, eu tenho que mostrar que eu estou trabalhando, que eu estou produzindo para que o trabalho dentro de sala fique mais tranqüilo.* Segundo ela, não se sente controlada pelos colegas, mas se sente responsável pelo bom andamento do trabalho de seu coletivo e por isso exige muito de si mesma. Em sua visão, para que o professor desempenhe bem suas tarefas, ela precisa dar o suporte necessário, como, por exemplo, organizar listas ou horário. O grupo contribui muito nesse sentido, ajudando-a sempre que necessário e dividindo tarefas quando há muito a se fazer:

Eu não concordo com essa coordenação elitizada. Eles ajudam, eu acho que tem que compartilhar as coisas. Eu sou simplesmente uma professora fora da sala de aula, para estar ajeitando o processo. Se precisar, eu vou pra sala, dou aula da melhor forma possível. E eles a mesma coisa. Por ser sempre o mesmo grupo, o coletivo, isso fica mais fácil. (Informação verbal, Bárbara)

Tardif e Lessard (2005) consideram que o professor ocupa uma posição de “executante autônomo”. A atividade docente ao mesmo tempo em que se insere dentro de um controle de regras institucionalizadas e burocratizadas, permite que os professores definam seus meios educacionais e o processo de trabalho na classe, sem deixar de levar em conta as finalidades e considerando os recursos disponíveis, as necessidades dos alunos e suas diferenças

individuais. Em suma, “(...) ensinar é assumir todas essas exigências juntas e tentar satisfazê-las, sem jamais ser capaz de fazê-lo plenamente” (p. 109). Assim, conforme o investimento em um outro pólo – de execução ou de autonomia – há diferentes maneiras de assumir e viver a sua identidade profissional.

Nesse sentido, pode-se considerar que os PCP, devido à função que assumem e à dimensão mais ampla de espaço e de relações, podem desenvolver ações mais autônomas que os professores atuantes apenas em sala de aula. Contudo, isso não significa que realmente os PCP exerçam a autonomia. Ao contrário, pode-se definir tal atuação como “aparente autonomia”, de acordo com Contreras (2002). Pois, a autonomia se restringe ao âmbito da gestão, não alcançando a dimensão política. Ou seja, não existe uma grande capacidade de ação, apenas o consentimento de decidir e intervir dentro da escola, com os professores sendo excluídos de todos os pressupostos, condições e organizações prévias, uma vez que outras instâncias já decidiram e planejaram tudo, cabendo-lhes apenas obediência às decisões de outros e com recursos que lhes foram concedidos. Assim, os professores ampliam sua responsabilidade, mas sem aumentar seu poder, ou seja, há uma “pseudoparticipação”, já que se tem a participação na realização das tarefas específicas de organização do trabalho, mas não dispõem da possibilidade de transformação das circunstâncias em que se desenvolve esse trabalho.

Tem-se, portanto, uma autonomia regida pelo isolamento das ações e pela competitividade no âmbito escolar, sem a articulação dos espaços de participação e de decisão.

5. Coordenação pedagógica: resgate da autonomia docente? Considerações finais

Ao longo das discussões realizadas até aqui, tentou-se demonstrar que as transformações ocorridas na gestão e na organização escolar nas últimas décadas trouxeram conseqüências significativas para o trabalho e para a profissão docente. A nova regulação educativa refletiu de maneira incisiva sobre a organização da escola e sobre o trabalho dos professores.

A análise das transformações ocorridas na Teoria da Administração Escolar também proporcionou a percepção de tais reflexos sobre a atividade docente, na qual a dimensão técnica, descontextualizada política e economicamente, passa a se politizar e a significar uma nova dimensão de gestão da escola, a partir dos fins de 1970. Da dimensão técnica à dimensão política, emerge a gestão democrática da educação na busca de maior participação coletiva e autônoma no planejamento e na gestão da escola.

A escola, hoje considerada mais democrática e participativa, favorece uma abordagem horizontal e coletiva do poder. A descentralização seja pedagógica, administrativa ou financeira permite uma maior autonomia, favorecendo o trabalho coletivo e a participação da comunidade na gestão da escola. Por outro lado, a autonomia resultante de tal descentralização também tem aumentado as responsabilidades dos professores e dos demais sujeitos ali envolvidos, sobrecarregando a escola e conseqüentemente seus trabalhadores.

É nesse contexto de transformações no campo da educação que o trabalho escolar reestrutura-se, gerando uma significativa intensificação da atividade docente, repercutindo sobre a sua identidade e sua condição. Dessa maneira, as atividades docentes já não se limitam à sala de aula, ao planejamento de aulas de determinadas disciplinas e de atendimento dos alunos, mas apresentam-se com uma nova identidade, abrangendo a preocupação com a escola como unidade educacional, ou seja, com a gestão da escola. Tais mudanças na organização escolar e sua maior flexibilidade seja no âmbito curricular, seja nos processos de avaliação, apontam a emergência de um novo perfil de trabalhador docente frente às novas exigências de saberes e práticas antes desnecessárias para o exercício de suas funções. A carga de trabalho aumentou, não em número de horas apenas, mas em dificuldade e complexidade.

A intensificação do trabalho e as mudanças consideráveis nas relações escolares repercutem sobre o trabalho docente, as práticas escolares, as condições de trabalho e de ensino de docentes. A análise dessa ampliação das atividades docentes, como uma demanda deles próprios para obter mais espaços de independência em suas decisões e mais autonomia profissional, trouxe também a reflexão sobre a profissão docente. A ambigüidade presente no âmbito da profissionalização docente – ser profissional ou trabalhador da educação – tem como principal embate a autonomia dos professores e o controle de seu próprio trabalho. Tal discussão tem significado não apenas a conquista da autonomia e a qualidade do ser profissional, mas também novas formas de gestão educacional e de trabalho docente.

Exemplo dessas transformações do trabalho docente é a emergência do PCP em contraposição aos especialistas (Supervisores Escolares e Orientadores Educacionais), que receberam duras críticas, em décadas anteriores, ocasionando a supressão dessas funções em determinados contextos, como é o caso da RME-BH. As principais críticas se referiam ao controle sobre o trabalho do professor, a perda da autonomia pedagógica, a fragmentação

do trabalho e a própria formação nos cursos de Pedagogia. Tais discussões significaram a luta do professor para não perder a autonomia, para não ser controlado e para superar a fragmentação de seu trabalho.

A compreensão desse contexto de análise foi importante e necessária para analisar a atuação docente na gestão da escola. A partir dos dados coletados na RME-BH sobre a atuação do PCP cabe, enfim, questionar: *a atuação do professor na Coordenação Pedagógica, como PCP, realmente significa maior autonomia docente?*

Não se pode ignorar que a participação dos professores na Coordenação Pedagógica representa um avanço para a prática educativa, significando mais possibilidades para os docentes na transformação das circunstâncias nas quais desenvolvem seu trabalho. Embora indique um aumento de poder, também aponta outros desafios para a gestão da escola, como o fato de hoje o professor poder ter conhecimento da complexidade da escola e de sua gestão.

Apesar de os PCP sentirem possuir autonomia no desenvolvimento de seu trabalho, tal participação não implica em uma maior capacidade de ação, de tomada de decisão ou intervenção nas condições previamente estabelecidas para o sistema escolar e no que se refere, principalmente, às questões de aprendizagem e de organização curricular. Os PCP concebem o conceito de autonomia de maneira imprecisa e a associam à qualidade e liberdade pessoais de atuação dentro da escola, como, por exemplo, a definição de dias de trabalho.

Como também se pôde verificar, inexistente uma clareza acerca do que realmente significa ser PCP, acerca de seu papel, de seu perfil e de suas ações na prática escolar. Apesar de não se poder fazer generalizações, visto que a pesquisa de campo aconteceu em apenas duas unidades escolares, pode-se perceber que a intensificação do trabalho docente, a exigência de colaborar com os professores, o excesso e a simultaneidade de tarefas, por exemplo, tornam as relações no interior da escola cada vez mais complexas.

Tamanha a abrangência do trabalho escolar na atualidade, pode-se considerar que a ação do PCP acaba por reprimir o que constitui o político e o pedagógico na escola, pois a participação dos professores na Coordenação Pedagógica se resume a operacionalizar o coletivo da escola, ou seja, resolver problemas do cotidiano e realizar tarefas específicas do trabalho, tais como atendimento a alunos indisciplinados ou substituição de professores faltosos. Ser PCP contemporaneamente reflete a sobrecarga de tarefas e de responsabilidades para os professores nas unidades escolares, representando uma delimitação do desenvolvimento crítico da análise de sua própria prática.

Em outras palavras, do ponto de vista da gestão escolar, a função do PCP trouxe contribuições em relação à rigidez da prática dos especialistas, mas também mostra a convivência com alguns grandes desafios, tais como a de ser uma função coletiva, integrante do núcleo gestor em contraposição à ação individual do especialista, e sua interferência na ação de cada docente, seja no planejamento ou na organização da aula para além do apoio ao seu fazer cotidiano, que é o que o PCP consegue fazer. Desse modo, a ação do PCP na escola mostrou uma gestão escolar vivenciada com certa fluidez político-pedagógica e espontaneidade.

A prescrição do que deve ser feito, seja por parte da literatura acadêmica normativista, seja por parte das diretrizes dispostas pelos gestores do sistema, se distancia do que acontece na prática dos PCP e nas suas relações com os demais sujeitos escolares. O que há, de fato, são ausências de espaços e de tempo para discussão e reflexão coletiva do projeto educativo de Educação Básica. Isto acarreta, nas rotinas das escolas, uma aparente autonomia vivida pelos sujeitos escolares e pelos próprios PCP.

Os tempos estabelecidos para tal fim são, muitas vezes, consumidos por atividades urgentes que pouco contribuem para que o coletivo de professores, juntamente com a Coordenação Pedagógica, pensem e repensem suas práticas educativas. Além do mais, isto

gera um sentimento de insatisfação e uma completa exaustão dos PCP, diante da incapacidade e das limitações de sua ação.

A própria discussão sobre a formação e a atuação do Pedagogo como especialista não encontra respaldo para uma prática que, muitas vezes, não demanda uma formação pedagógica específica, ainda marcada pela dicotomia entre o pensar e fazer, que há décadas tem sido confrontada.

Outra questão importante que perpassa atualmente tal discussão se refere à formação dos pedagogos com base na docência. A legislação vigente traz um significativo avanço em relação à superação da dicotomia entre o pensar e o executar, ou seja, entre os especialistas e o docente, predominante ao longo dos anos no curso de Pedagogia como reflexo da divisão técnica das tarefas e da fragmentação do trabalho pedagógico.

A formação docente hoje também pressupõe uma maior abrangência, integrando a participação, a gestão e a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas.

Acredita-se que a atuação do PCP pode vir a significar mais autonomia ao trabalhador docente, se houver uma definição clara do que seja seu papel no cotidiano escolar. Tal definição deve ser construída coletivamente no interior da escola, sendo considerado o projeto educativo e o contexto de trabalho. A prática de processos coletivos de trabalho na escola pode desencadear a reflexão crítica e reafirmar o seu compromisso social.

Isso significa a articulação de espaços de participação e decisão, conferindo às escolas e aos professores maior capacidade de intervenção, o que seria mais um avanço para o processo democrático e para o compromisso educativo das escolas.

Observa-se, ainda, a falta de maior clareza por parte do professores quanto ao direcionamento das políticas educacionais que, muitas vezes, geram, sob o discurso de

transformação, novas formas de controle. Assim, o que poderia ser interpretado como conquista em uma perspectiva democrática e de participação social, na verdade se fundamenta sob a forma de isolamento e competitividade regulamentada, isto é, os docentes, atualmente, sob a noção de competência, se vêem responsabilizados pelo seu próprio desempenho no trabalho.

A função do PCP, a partir da definição do propósito de sua ação e das condições de sua atuação, pode vir a significar a possibilidade do exercício democrático e de participação dos próprios professores na gestão e na política da escola. Desde que a compreensão de sua importância não se reduza à sua escolha no início do ano letivo e, assim, constitua um fim em si mesma.

Outro ponto a se esclarecer, se refere à autonomia dos professores, que não pode ser considerada como exigência do corporativismo profissional ou como isolamento e abandono deles frente às tarefas a serem realizadas. Mas, sim, em uma perspectiva política, deve significar a possibilidade de um compromisso maior com a prática educativa bem como para a própria definição da identidade profissional docente. A relação entre autonomia e profissionalidade precisa ser compreendida no contexto trabalhista, institucional e social da prática docente e como uma possibilidade de construção coletiva da escola.

A compreensão da autonomia docente, nessa perspectiva, significa o reconhecimento de sua importância para a educação e para a sociedade. Desse modo,

a autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social (CONTRERAS, 2002, p. 275).

A função do PCP parece refletir ainda um certo avanço da luta docente por autonomia. Todavia, a simples existência dela na escola não significa o pleno exercício dessa autonomia.

Muito ainda há de se conhecer. *O trem que chega é o mesmo trem da partida*, como cantam Milton Nascimento e Fernando Brant (1999).

Referências Bibliográficas

- ADRIÃO, T. e CAMARGO, R. B. A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (org.). *Gestão Financiamento e Direito à Educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- AFONSO, A. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- AGUIAR, M. A. Institutos superiores de educação na nova LDB. In: BREZEZINSKI, Iria. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 159-172.
- ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico ante ao desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 1998, p. 21-30.
- ALMEIDA, L. R e CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000.
- ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001.
- ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001, p. 67-80.
- ALMEIDA, L.R e PLACO, V. M. N. S (orgs). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2005.
- ALMEIDA, M. G. Coordenação pedagógica – enfrentando desafios. *Presença pedagógica*, v.8, mai/jun/2002, p. 29-35.
- ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.
- ALVES, Nilda. (coord.) *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. São Paulo: Cortez, 1986.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J e GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ANDRÉ, Marli. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: ALMEIDA, L.R.e PLACO, V. M. N. S. (orgs). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2005, p.9-21.
- ANFOPE. Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. *Documento final do XI Encontro Nacional da ANFOPE*, Florianópolis, 2002.
- APPLE, Michael W.; TEITELBUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria e educação*, n. 4, 1991, p. 62-73.
- ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.
- ARROYO, M. Administração da educação, poder e participação. *Educação e Sociedade*, v. 1, n. 2, jan/1979, p. 36-46.
- ARROYO, Miguel. Dimensões da supervisão educacional na práxis educacional brasileira. In: *Anais do Encontro Nacional de Supervisores de Educação*, n. 4, Fortaleza, 1981, p. 108-130.
- ARROYO, Miguel *et. alli*. Subsídios para a práxis educativa da supervisão educacional. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). *Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p. 105-133.

- ARROYO, Miguel. A administração escolar é um problema político. *RBP AE*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, jan.-jun./1983, p. 122-129.
- ARROYO, Miguel. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1985 (tese, professor titular).
- ARROYO, Miguel. Quando a escola se redefine por dentro. *Presença Pedagógica*, nov.-dez./1995. p. 39-49.
- ARROYO, Miguel. Socializando experiências inovadoras (entrevista com Miguel Arroyo). *Revista Espaços da Escola*. Editora UNIJUÍ, ano 4, n. 22, out/dez, 1996, p. 5-10.
- ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In MOREIRA, A. F. (org). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: São Paulo: Papirus, 1999.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-estimas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set/2002, p. 49-71.
- BALZAN, N. C. Perfil do supervisor necessário. *Cadernos CEDES*, n. 7, p. 41-57.
- BAPTISTA, Mônica Correa. C. Questões sobre formação de profissionais da educação básica. *Presença Pedagógica*. V. 9, n. 52, jul./ago., 2003, p. 40-53.
- BARREIRA, Karla Vignoli Viégas. *Prática em extinção ou em processo de renovação? Um estudo sobre a supervisão educacional*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2006 (dissertação de mestrado).
- BARRÈRE, Anne. Le travail enseignant: de la rationalisation aux épreuves (mimeo, s/data).
- BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 39-60.
- BARROSO, João. *Autonomia e gestão das escolas*. Portugal: Ministério da Educação, 1997.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João. *O estudo da escola*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação de políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p.725-751, Especial – Out. 2005.
- BEDRAN, Maria Inez Saad. *O profissional chamado pedagogo: uma tentativa de caracterizar sua profissão na grande Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1979. (Dissertação de mestrado)
- BERNARDES, Maria Paulina Arantes. *A supervisão escolar em Goiás*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1983 (dissertação de mestrado).
- BISSOLI DA SILVA, Carmem Silvia. Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BONETI, L. W. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. A. S. (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, n. 94, janvier-février-mars, 1991, p. 73-92.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINKER, P. K. (orgs). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

- BREZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, 1996.
- BREZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades. In: BREZEZINSKI, I. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 141-158.
- BREZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se inter cruzam*. São Paulo: Cortez, 1998.
- BREZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, dezembro/99. p.80-108.
- BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, A. A. et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 1998, p. 13-16.
- BRUNO, E. B. G e CHRISTOV, L. H. S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: ALMEIDA, L. R e CHRISTOV, L. H. S. (org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000, p. 55-62.
- BRUNO, E. B. G. Tornar-se professora coordenadora pedagógica na escola pública. In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001, p 81-85.
- BRUNO, Lúcia. Relações de trabalho e teorias administrativas. In: BORGES, Abel S. (et. al.) *A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública*. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1993. (Série Idéias, n. 16), p. 125- 139.
- BRUNO, Lúcia. Gestão da educação: onde procurar o democrático. In: OLIVEIRA, D. A. e ROSAR, M. F. F. (org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- CABRERA, Blas; JÁEN, Marta Jiménez. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. *Teoria e educação*, n. 4, 1991, p. 190-214.
- CAMARGO, R. B. e ADRIÃO, T. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P. e ADRIÃO, T. (org.) *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001. AS PÁGINAS?
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CANDAU, Vera (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CARNOY, Martin e LEVIN, H. *Escola e trabalho no estado capitalista*. São Paulo: Cortez, 1993.
- CARNOY, Martin. *Razões para investir em educação básica*. Brasília: UNICEF/MEC, 1992.
- CARNOY, Martin. *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília: UNESCO Brasil, IPE, 2003.
- CASTRO, E. V. Movimentos Educacionais em Minas Precursores da Escola Plural. In DALBEN, A. I. (org). *Singular ou plural?: eis a escola em questão*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/GAME, 2000.
- CATTONAR, Branka. Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor de escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 185-208.
- CO-GESTÃO. *Dicionário de Ciências Sociais*. Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação. Rio de Janeiro: FGV, 1986.
- COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. *Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia*. Brasília: MEC, SESU, 1999 (Mimeo).
- CONGRESSO Mineiro de Educação; relatório preliminar. *Informativo MAI de Ensino*. Belo Horizonte (93), p. 76-80, set./1983.
- CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

- COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SO: Papirus, 1999 (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico), p. 127-147.
- CURY, Carlos Jamil. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: um reforma educacional? In: CURY, C. J. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora Brasil, 1997.
- CURY, Carlos Jamil. Exigências sócio-políticas para uma supervisão educacional. In: *Anais do Encontro Nacional de Supervisores de Educação*, n. 4, Fortaleza, 1981, p. 157-166.
- CURY, Carlos Jamil. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 125-142.
- DALBEN, Ângela Imaculada. L. F. (coord.). *Avaliação da implementação do projeto político pedagógico escola plural*. Belo Horizonte: FAE / UFMG, 1998.
- DALBEN, Ângela Imaculada L. F. *Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: UFMG / FAE / GAME, 2000.
- DEMOCRACIA. *Dicionário de Ciências Sociais*. Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação. Rio de Janeiro: FGV, 1986.
- DUARTE, Mariza. Limites à educação básica: expansão do atendimento e relação federativa. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 237-252.
- DUBAR, Claude. Construction identitaire. *Les Cahiers Pedagogiques*, n. 380, janvier/2000.
- DUBAR, Claude. Identidade profissional em tempos de bricolage – e entrevista. *Contemporaneidade e Educação*, ano VI, n. 9, 1º sem./2001.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. [original: 2002]
- DUBAR, Claude. *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Univeritaires de France, 2002.
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, n. 4, 1991, p. 41-61.
- FARDIN, Vinícius. L. *Tecendo análises sobre o trabalho docente nos ciclos de formação da Escola Plural*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2003 (dissertação de mestrado).
- FERNANDES, Maria José S. *Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas*. Araraquara. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2004.
- FERREIRA, N. S. C. *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: resignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

- FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, M. A. S. (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- FIDALGO, Fernando Selmar. *Relações sociais, corporativismo e trabalho docente: avaliação crítica e proposições conceituais para o estudo dos processos de profissionalização e proletarização dos professores*. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1993 (dissertação de mestrado).
- FIDALGO, Fernando Selmar. Trabalho e carreira docente: contribuições teórico-metodológicas. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 0, jul/dez, 1996, p. 94-108.
- FALCÃO FILHO, José Leão M. Dicionário crítico: coordenador pedagógico. *Presença Pedagógica*, v. 13, n. 75, mai/jun 2007, p. 48-58.
- FONTES, R. S.; VIANA, S. R. Supervisão e orientação: outras palavras necessárias. *Presença Pedagógica*, v. 9, nº 49, jan. / fev. 2003. p. 55-61
- FORTUNA, M.L.A. A dimensão subjetiva das relações escolares e de sua gestão. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F.(org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. PÁGINAS?
- FRANÇA, J. L. *Manual de normalização de publicações técnico-científicas*. 7ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.
- FRANCO, F. C. A indisciplina na escola e a coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L.R e PLACO, V. M.; N. S. (orgs). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003, p. 167-176.
- GADOTTI, Moacir. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira. *Educação e Sociedade*. Campinas: São Paulo, UNICAMP/Cortez e Moraes, v. 1, set/1978, p.5-16.
- GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- GANDINI, R.P.C.; RISCAL, S.A. A Gestão da Educação como Setor Público não estatal e a transição para o Estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F., *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 39-58.
- GARCIA, Dayse Freire. *A construção da ação supervisora em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 1988. (Dissertação de mestrado).
- GARCIA, D. F. e SILVA, M. A alternativa para a supervisão educacional a nível de unidade escolar. *Educação e Revista*. Belo Horizonte, dez./1985. p. 28-34.
- GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, N.;GARCIA, R. L. *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. São Paulo: Loyola, 1986, p. 13-23.
- GARCIA, W. Tecnoctatas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p.85-90, ago. 1996.
- GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GENTILI, Pablo e SILVA, Tomas Tadeu (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

- GOMES, Nilma Lino. *Supervisão escolar: esboço de sua trajetória em Minas Gerais do período Imperial aos dias atuais*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, 1988 (monografia apresentada como exigência do Sistema de Bolsa de Estudos em Tempo Integral da FAE/UFMG)
- GUIMARÃES, A. A. et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 1998.
- GUTIERREZ, G. e CATANI, A. Participação e Gestão Escolar. In: NAURA (org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*, São Paulo: Cortez, 1998.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, n. 4, 1991, p. 3-21.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SO: Papirus, 1997 (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado. In: VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SO: Papirus, 1999 (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico), p. 81-100.
- HELD, David. *Modelos de democracia*. Belo Horizonte: Ed. Paidéia, 1987.
- JAÉN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. *Teoria e educação*, n. 4, 1991, p. 74-90.
- KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. *Revista Brasileira de Educação*. jan/fev/mar/abr, 2002a, n.19, p.43-62.
- KRAWCZYK, Nora. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F.(orgs). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b. p.59-72.
- KREUTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 3, jun./1986, p. 12-16.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 48, fev. 1984, p. 39-40.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da fábrica*. São Paulo: Cortez, 1985.
- KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 33-57.
- LAVILE, C; DIONE, J. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Lana Mara Simam (Adap.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. *Les identités enseignantes: analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990*. Québec, Canadá: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2003.
- LESSARD, Claude. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre Quebec e o Canadá. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 143-164.
- LEVASSER, L.; TARDIF, Maurice. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n.89, p. 1275-1297, set./dez. 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (org). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

- LIBÂNEO, José Carlos. O projeto de Resolução do CNE sobre o curso de Pedagogia. *Presença Pedagógica*, set.-out./2005 a. p. 82-86.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pontos críticos dos atuais cursos de Pedagogia. *Presença Pedagógica*, set.-out./2005 b. p. 52-63.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. In: PIMENTA, S. G.(org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria e educação*, n. 4, 1991, p. 22-40.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. De Helenas e de professoras. *Teoria e educação*, n. 4, 1991b, p. 172-175.
- LOURENÇO FILHO. *Organização e administração escolar: curso básico*. São Paulo: Melhoramentos, 1972.
- LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 99, p.5-15, nov. 1996.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n.89, p.1159-1180, set./dez. 2004.
- MACHADO, Lourdes Marcelino. Políticas na formação de professores: riscos de corrupção da teoria. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.16, nº 2, jul./dez. 2000.p. 225-233.
- MARTINEZ, D. Estudos do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 75-85.
- MARTINS, A. M. Autonomia e gestão da escola pública. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F.(org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 105-124.
- MATE, C. H. Qual a identidade do coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, A. A. et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 1998, p. 17-20.
- MATE, C. H. O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000, p. 71-76.
- MATE, C. H. O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: ALMEIDA, L.R.; PLACO, V. M.; N. S. (orgs). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003, p. 145-152.
- MEDEIROS, Luciene; ROSA, Solange. *Supervisão educacional: possibilidades e limites*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.
- MEDINA, Sandra. *O perfil profissional do pedagogo e sua atuação na educação básica: uma construção*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2005 (dissertação de mestrado).
- MELO, M. T. L. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, dezembro/99. p.45-60.
- MELO, M. T. L. Gestão educacional – os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MENEZES, João Gualberto de Carvalho. Uma contribuição para a memória da ANPAE. *RBP AE*, v. 13, n. 2, jul/dez, 1997, p. 261-269.
- MENEZES, João Gualberto de Carvalho. Da administração escolar à gestão democrática: um pouco da história da ANPAE... e de como entro nessa história. *RBP AE*, v. 17, n. 1, jul/dez, 1997, p. 261-269.

- MIRANDA, Glaura Vasquez. A administração educacional: desafios. *RBAE*, v. 7, n. 1 e 2, jan./dez., 1991.
- MIRANDA, Glaura Vasquez. Experiência de gestão na Secretaria Municipal de Belo Horizonte. In: OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, M. R. T. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 157-176.
- MOTTA, Fernando Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, 10 (2), p. 199-206, jul/dez, 1984.
- MOTTA, Fernando Prestes. *Organização e poder: empresa, Estado e escola*. São Paulo: Atlas, 1986.
- MOTTA, Fernando Prestes; BRESSER PEREIRA; Luiz Carlos. *Introdução à organização*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. *Encontro e despedidas – Travessia*: CD 1. São Paulo: Polygram, 1999. (Coleção Milton Nascimento: uma travessia musical).
- NOVAES, Maria Eliana. Professora primária – mestre ou tia? Um estudo sobre a segmentação do trabalho docente. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1983 (dissertação de mestrado).
- NOVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e educação*, n. 4, 1991, p. 109-139.
- NOVOA, Antônio. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NOVOA, Antônio. (org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Editora Porto, 1995.
- ODER, José dos Santos. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papirus, 1992.
- OLIVEIRA, Cleiton. A municipalização do ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, Cleiton. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo de gestão. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 69-97.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A. e ROSAR, M. F. F.(org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 125-144.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-37.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Construindo a Rede Estrada no Brasil. *Educação e Revista*, Belo Horizonte, n. 37, jul.2003, p.173-182.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. A. S. (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004a.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p.1127-1144, Set./Dez. 2004b.

- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Da administração escolar à gestão educacional no Brasil: uma falsa polêmica entre a técnica e a política. *Revista do Fórum Português de Administração Escolar*, Portugal, n. 4, 2004c, p. 66-78.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; BORGES, Cecília. Olhares entrecruzados sobre as políticas e reformas recentes e seus efeitos sobre o trabalho e práticas docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 137-142, dez/2006.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez/2006.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A contribuição de Habermans para a democracia na educação. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, n. 98, ago./1996, p. 5-13.
- OLIVEIRA, M. A. M. (org.). *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A. M. e R. P. (org.) *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, T. (org.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.
- ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001, p. 17-26.
- ORSOLON, L. A. M. Trabalhar com as famílias: uma tarefa da coordenação. In: ALMEIDA, L.R e PLACO, V. M. N. S (orgs). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2005.
- OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria e educação*, n. 4, 1991, p. 140-158.
- RELATÓRIO do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – Project Completion Report of Program of Brazilian-American Assistance Elementary Education, 1956-1964. [S.l.: s.n.], 1964 (Belo Horizonte: Centro de Artes Graficas do PABAAEE). [9] p. de estampa vol. 31 no. 10, 1996.
- PARO, Vítor. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1993.
- PARO, Vítor. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.
- PARO, Vítor. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.
- PARO, Vítor. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (org.) *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PARO, Vítor. O Princípio da Gestão Escolar democrática no contexto da LDB. In: ADRIÃO (org). *Gestão, financiamento e direito à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PARTICIPAÇÃO. *Dicionário de Ciências Sociais*. Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação. Rio de Janeiro: FGV, 1986.
- PASSOS, Ilma Veiga et alli. *Licenciatura em pedagogia: realidades, incertezas, utopias*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. *A reforma educacional Francisco Campos – Minas Gerais, Governo Presidente Antonio Carlos*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1981 (dissertação de mestrado).
- PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. *Educação no Brasil – anos vinte*. São Paulo: Loyola, 1983.
- PENIN, Sônia. *Cotidiano e escola: a obra em construção* São Paulo: Cortez, 1995.

- PEREIRA, Maria Cristina Olandim. *A participação da comunidade na implementação do programa escola plural*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2002 (dissertação de mestrado).
- PIMENTA, Selma Garrido. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo, Loyola, 1988.
- PIMENTA, Selma Garrido. (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIZZI, Laura C. V. Organização do trabalho escolar e os especialistas da educação. *Educação – Revista do Centro de Educação da UFAL*, ano 3, n.2, julho/1995. p. 47-63.
- PIZZI, Laura C. V. Dos especialistas da educação ao coordenador pedagógico: algumas reflexões. *Educação – Revista do Centro de Educação da UFAL*, ano 5, n.5/6, dez./1996-jul./1997.p.64-71.
- PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano escolar. In: ALMEIDA, L.R.; PLACO, V. M.; N. S. (orgs). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2005, p. 47-60.
- POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Capítulo 2: Identidade social e profissionalização: a construção do ensino do século XIX como um elemento de para a construção do Estado.
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. *Administração colegiada na escola pública*. Campinas: Papirus, 1992.
- PRZYBYLSKI, E. *O supervisor escolar em ação*. Porto Alegre: Sagra, 1985.
- RESENDE, Fernanda Mendes; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da política educacional em Minas Gerais no século XIX: os relatórios dos presidentes da província. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.º 68, julho/dezembro/2001. p.79-115.
- RIBEIRO, José Querino. Introdução à administração escolar (alguns pontos de vista). In: TEIXEIRA, A. S. et al. *Administração Escolar – Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar*. Salvador: ANPAE, 1968, p. 18-40.
- RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. Edição ver., anotada e ampl. Por João Gualberto de Carvalho Meneses. São Paulo: Saraiva, 1985, 2ª ed.
- RIBEIRO, José Querino. Discurso de abertura do simpósio. *RBPAAE*, v. 13, n. 2, jul/dez, 1997, p. 260-273.
- RIOPEL, Marie-Claude. Novas regulações escolares: quais os impactos sobre as preocupações dos professores? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 165-184.
- RODRIGUES, Maria de Lourdes. *Sociologia das profissões*. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, 17ª ed.
- ROSAR, Maria Félix. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In: OLIVEIRA, D. A. e ROSAR, M. F. F. (org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SANTOS, Maria Rosimary Soares. A política de financiamento da educação básica no Brasil: apontamentos para o debate. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 211-220.
- SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1984. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)
- SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez, 2000.

- SCHEIBE, Leda; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, p.220-238.
- SCHEIBE, Lêda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, R.L. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003, p 171-183.
- SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio*. Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.
- SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. *Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, v. 13, n.2, p.113-125, 2004.
- SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004.
- SILVA JR. C. A; RANGEL, M, (org.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas: Papirus, 1997.
- SILVA, C. S. B. Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002, p.129-152.
- SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.23, nº 61, dez 2003.
- SIROTA, R. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001, p. 27-34.
- TAMBINI, Maria Ignez Saad Brendan. *O profissional chamado pedagogo: uma tentativa de caracterizar sua profissão na grande BH*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1979 (dissertação de mestrado).
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, 1991, p. 215-233.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- TEIXEIRA, Anísio Spíndola. Natureza e função da administração escolar. In: TEIXEIRA, A. S. *et al. Administração Escolar – Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar*. Salvador: ANPAE, 1968, p. 9-17.
- TEIXEIRA, Anísio Spíndola. Que é administração escolar. *RBP AE*, v. 13, n. 2, jul/dez, 1997, p. 273-277.
- TEIXEIRA, L. H. G. Políticas públicas de educação e mudança nas escolas: um estudo da cultura escolar. In: OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, M. R. T. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 177-190.
- TOMMASI, WARDE & HADDAD. *O Banco Mundial e as políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.
- TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001, p. 45-52.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Administração, poder e ideologia*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1929.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática, 1974.
- TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In GARCIA, W. (org). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F.(org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VASCONCELOS, Celso. S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma. Passos. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

VIEIRA, Sônia Lerche. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ZAIDAN, Samira. Reformas educacionais e formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 143-148.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez/2003.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. *Vade Mecum Saraiva*. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 8530, de 2 de janeiro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da União, 4 jan. 1946.

BRASIL. *Lei n. 4024/61, de 20 de dezembro de 1961*. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Documenta, n. 1/2/3, Brasília, março/ abril/ maio, 1962.

BRASIL. *Lei n 5540, de 28 de novembro de 1968*. Lei que fixa normas de organização do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Documenta*, n. 94, nov., Brasília, 1968.

BRASIL. *Decreto-lei 477, de 26 de fevereiro de 1969*. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1969.

BRASIL. *Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. *Documenta*, 1971.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996* - modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da CF, e dá nova redação ao art. 60 do ADCT. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer 251 de 1962 que estabelece o currículo mínimo do curso de pedagogia, uma primeira redação. *Documenta*, n. 11, Brasília, 1963.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer 252 de 1969 que estabelece o currículo mínimo do curso de pedagogia. *Documenta*, n. 100, Brasília, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Indicação 67 de 1975 elaborada pela Comissão Especial de Currículos que trata dos Estudos Superiores de Educação, Habilitações e Cursos de graduação. *Documenta*, n. 178, Brasília, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Indicação 68 de 1975 elaborada pela Comissão Especial de Currículos que trata da Formação pedagógica das licenciaturas. *Documenta*, n. 181, Brasília, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Indicação 70 de 1976 elaborada pela Comissão Especial de Currículos que trata do Preparo de especialistas em educação. *Documenta*, n. 182, Brasília, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Indicação 71 de 1976 elaborada pela Comissão Especial de Currículos que trata da Formação de professores para a educação especial. *Documenta*, n. 182, Brasília, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Parecer n. 161, aprovado em 05 de março de 1986. Documenta*, n. 303, março, Brasília, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n.º 10/1997, de 3 de setembro de 1997. Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.*

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.º 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.*

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Brasília, DF: SEF, 1997.*

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Parecer CEB n. 1 de 29 de janeiro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade Normal em Nível Médio.*

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referenciais para a Formação de Professores. Brasília, 1999.*

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Resolução CEB n. 2 de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.*

BRASIL. *Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/INEP, 2001.*

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Parecer CEB n. 09 de 08 de maio 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.*

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Projeto de Resolução para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2005.*

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Parecer CNE/CP n. 05 de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.*

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Parecer CNE/CP n. 03 de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP n. 05/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.*

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.*

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Brasília, 6 de maio de 1999. Disponível em site: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/Pedagog-DC.rtf> . Acesso em 25 de abril de 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Normas e critérios para o funcionamento das escolas municipais de Belo Horizonte*. Prefeitura de Belo Horizonte: SMED-BH, 1989.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Política Educacional da SMED: sistematização dos trabalhos realizados em 1989*. Prefeitura de Belo Horizonte: SMED-BH, 1989.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *I Congresso Político Pedagógico – PBH*. Prefeitura de Belo Horizonte: SMED-BH, 1990.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Normas para a organização das escolas municipais no ano letivo de 1993*. Prefeitura de Belo Horizonte: SMED-BH, 1993.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica*. Belo Horizonte: SMED, 1994a.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Organização do trabalho escolar: uma contribuição ao projeto da Escola Plural*. Belo Horizonte: SMED, 1994b.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Resolução SMED 001/94*. Prefeitura de Belo Horizonte: 1994.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno Escola Plural n. 1 - Construindo uma referência curricular para a Escola Plural: uma reflexão preliminar*. Belo Horizonte: SMED, 1995.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno Escola Plural n. 2 - Proposta curricular da Escola Plural: referências norteadoras*. Belo Horizonte: SMED, 1995.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno Escola Plural n. 3 - Uma proposta curricular para o 1º e 2º ciclos*. Belo Horizonte: SMED, 1995.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno Escola Plural n. 4 - Avaliação dos processos formadores dos educandos*. Belo Horizonte: SMED, 1995.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno Escola Plural n. 5 - 3º ciclo - um olhar sobre a adolescência como tempo de formação*. Belo Horizonte: SMED, 1995/96.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno Escola Plural n. 6 - Avaliação na Escola Plural: um debate em processo*. Belo Horizonte: SMED, 1995/96.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Ciclos de formação e trabalho coletivo dos professores*. Belo Horizonte: SMED, 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Os projetos de trabalho*. Belo Horizonte: SMED, 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Administração. *Portaria SMED/SMAD 008/97*. Dispõe sobre critérios para a organização do quadro de pessoal das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e dá outras providências. Prefeitura de Belo Horizonte: 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *A construção pedagógica do tempo*. Belo Horizonte: SMED, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Ciclos de formação na Escola Plural*. Belo Horizonte: SMED, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Panorama da educação municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: SMED, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Estruturação do trabalho escolar na RME-BH: a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação*. Prefeitura de Belo Horizonte, dez/2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Agenda do professor*, 2007.

MINAS GERAIS. *Lei 41, de 03 de agosto de 1892*. Acerca da instrução pública em Minas Gerais.

MINAS GERAIS. *Lei estadual 7.109, de 14 de outubro de 1977* Contém o estatuto do pessoal do magistério público do estado de Minas Gerais, e dá outras providências. Minas Gerais Diário do Executivo, 14/10/1977.

MINAS GERAIS. *Decreto 20.500, de 24 de abril de 1980*. Altera o disposto no decreto 20.231, de 4 de dezembro de 1979, que dispõe sobre a organização do quadro de pessoal de escola estadual e de Delegacia Regional de Ensino, e dá outras providências. Minas Gerais Diário do Executivo, 24/04/1980.

ANEXO 1 – Roteiro de entrevista com o PCP

1. Qual o seu nome, sua idade e sua formação (graduação, pós-graduação)?
2. Fale-me um pouco sobre sua experiência como professor(a): há quanto tempo você exerce essa atividade? E nesta escola?
3. Quando e como você se tornou PCP nesta escola?
4. Quais são as suas atividades como PCP?
5. Qual a sua carga horária semanal de trabalho? Quais turnos você trabalha? Trabalha em outra escola?
6. Você quis se candidatar à atividade de PCP? Por quê?
7. Você considera que tem perfil para ser PCP? Por quê?
8. E quais são os desafios que você enfrenta como PCP?
9. Que tipo de demanda os professores trazem para você?
10. Como você atua diante de uma questão de indisciplina de alunos?
11. Como você atua diante de questões relativas a dificuldades de aprendizagem?
12. Como você se sente como PCP?
13. Quais são os momentos coletivos na escola? Como você atua neles? (reuniões pedagógicas, dias escolares, etc.)
14. Quais são as dificuldades que você enfrenta no seu trabalho como PCP?
15. Como a sua formação (acadêmica, profissional e pessoal) interfere na função de PCP?
16. Existe o(a) profissional Pedagogo(a) na sua escola, atuando como especialista? Em caso afirmativo, como é o trabalho dele(a)? Como é o seu trabalho com ele(a)?
17. Quem você considera ser o melhor PCP: o pedagogo ou o professor de qualquer área?
18. A quem você presta conta do seu trabalho? Você se sente controlado/a?
19. Gostaria de acrescentar alguma coisa que ficou faltando, para enriquecer nosso estudo sobre o PCP?

ANEXO 2 – Plano de observação da escola

IDENTIFICAÇÃO

NOME DA ESCOLA: _____

ENDEREÇO: _____ Nº _____

CEP: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____

TEL _____ FAX: _____

E-MAIL _____ SITE: _____

REGIONAL: _____

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1. TEMPO de existência da escola: _____ anos
2. Indique os NÍVEIS (ETAPA) e MODALIDADES de Ensino oferecidos atualmente por esta escola:

Educação Infantil
 1º Ciclo do Ensino Fundamental
 2º Ciclo do Ensino Fundamental
 3º Ciclo do Ensino Fundamental
 Ensino Médio
 Educação de Jovens e Adultos
 Ensino Regular Noturno

3. Níveis e modalidades de ensino por turno

Manhã

- Educação Infantil
- 1º Ciclo do Ensino Fundamental
- 2º Ciclo do Ensino Fundamental
- 3º Ciclo do Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos
- Ensino Regular Noturno

Tarde

- Educação Infantil
- 1º Ciclo do Ensino Fundamental
- 2º Ciclo do Ensino Fundamental
- 3º Ciclo do Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos
- Ensino Regular Noturno

Noite

- Educação Infantil
- 1º Ciclo do Ensino Fundamental
- 2º Ciclo do Ensino Fundamental
- 3º Ciclo do Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos
- Ensino Regular Noturno

4. Número de SALAS de AULA existentes na escola: _____ salas.

5. TURNOS de funcionamento da escola:

Manhã. Horário: _____

Tarde. Horário: _____

Noite. Horário: _____

6. Informe as INSTALAÇÕES existentes, se funcionam:

Estrutura Física	Quantos(as)?	Funcionam?
Sala da diretoria		
Secretaria		
Salas de professores		
Cozinha		
Depósito de alimentos		
Almoxarifado		
Refeitório		
Cantina		
Laboratório de ciências		
Laboratório de informática		
Brinquedoteca / sala de jogos		
Sala de Tv e Vídeo/DVD		
Biblioteca		
Sala-ambiente		
Sala de leitura		
Quadra esportiva		
Pátio coberto		
Auditório		
Banheiro		
Outros (quais):		

7. Avalie o ESTADO DE CONSERVAÇÃO dos itens do prédio abaixo discriminados e classifique-os como adequado, regular, inadequado ou inexistente.

Estado de conservação do prédio (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Adequado	Regular	Inadequado	Inexistente
Telhado				
Paredes				
Piso				
Portas				
Janelas				
Instalações hidráulicas				
Instalações elétricas				

Adequado = Bom; Regular = necessita de pequena reforma; Inadequado = necessita de grande reforma.

8. Informe os EQUIPAMENTOS existentes e se funcionam:

Equipamentos	Quantos (as)?	Funcionam?
Linha Telefônica		
Televisão		
Antena Parabólica		
Vídeo		
Aparelho de som		
Fax		
Máquina copiadora		
Ar condicionado		
Ventilador		
Laboratório de informática		
Mimeógrafo		
Máquina de Escrever		
Equipamento de Laboratório		
Retroprojektor		
Material de aula (giz, apagador)		
Material de cozinha		
Material de limpeza		
Outros (quais):		

9. Indique os EQUIPAMENTOS SOCIAIS/CULTURAIS próximos da escola:

Escola de Ensino Fundamental

Escola de Ensino Médio

Escola de Educação Infantil

Creches

Posto de saúde

Hospital público

Correio

Parques

Biblioteca

Templos religiosos

Universidade

Outros (Especificar): _____

SOBRE OS ALUNOS

10. Dados de MATRÍCULA na escola: Total em todos os períodos: _____

Qual é o número de alunos por turno?

Manhã _____

Tarde _____

Noite _____

11. Total de alunos por nível/modalidade de ensino:

Educação Infantil _____

1º Ciclo do Ensino Fundamental _____

2º Ciclo do Ensino Fundamental _____

3º Ciclo do Ensino Fundamental _____

Ensino Médio _____

Educação de Jovens e Adultos _____

Ensino Regular Noturno _____

SOBRE A EQUIPE ESCOLAR

12. Número de PROFESSORES:

Total: _____

13. Número de PROFESSORES por nível/modalidade de ensino

Educação Infantil _____
 1º Ciclo do Ensino Fundamental _____
 2º Ciclo do Ensino Fundamental _____
 3º Ciclo do Ensino Fundamental _____
 Ensino Médio _____
 Educação de Jovens e Adultos _____
 Ensino Regular Noturno _____

14. Número de PROFESSORES por turno

Manhã _____
 Tarde _____
 Noite _____

15. Número de COORDENADORES PEDAGÓGICOS por turno

Manhã _____
 Tarde _____
 Noite _____

16. Como é organizado o trabalho dos Coordenadores Pedagógicos?

Atuam por ciclo
 Atuam por número de turmas
 Atuam por área de conhecimento
 Outra organização. Qual? _____

17. Há Pedagogo na escola?

Sim. Quantos? _____ Turno em que atua? _____
 Não.

GESTÃO ESCOLAR

18. Indique os COLEGIADOS existentes nesta escola:

Colegiado Escolar
 Associação de Pais e Mestres
 Conselho de Classe
 Grêmio Estudantil
 Outro

19. Qual é a sistemática de tomada de decisões? Há ordens prontas ou uma prática participativa?

20. Como foi desenvolvido o projeto político pedagógico neste ano: (atual):

Não há projeto
Pela aplicação de modelo encaminhado pela secretaria de educação
Pela discussão coletiva dos problemas da escola
Por meio de assessoria
Outro (especificar)

21. Indique quem participou da elaboração do projeto político pedagógico:

Diretor
Coordenador
Pedagogo (especialista)
Professores do Ensino Fundamental
Professores do Ensino Médio
Funcionários
Alunos
Pais
Comunidade
Outros. (Especificar): _____

22. São (Estão) previstas ações de acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico:

nas reuniões pedagógicas com os professores
no conselho de classe
no colegiado de escola
nas reuniões com pais
por meio de relatório de professores
por meio de consulta aos professores
por meio de consulta aos pais
por meio de consulta aos alunos
outros (especificar)

23. Informe como foram organizadas essas reuniões de professores

para todos os professores de todos os períodos – a escola toda
para todos os professores do turno
para todos os professores por ciclo
para todos os professores por área
grupos de professores, em diferentes horários
Outros: _____

24. Como é organizada a semana de planejamento de professores?

25. Como são organizados os períodos destinados ao planejamento?

26. Há reflexão coletiva sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola? Em caso afirmativo, descreva-as:
27. Como é o trabalho de apoio pedagógico aos professores?
28. Como é a relação dos professores com os pares? Conflitos, relações interpessoais, organização do trabalho, etc.
29. Como é a relação da escola com a comunidade? Ela participa da prática pedagógica desenvolvida na escola? Em caso afirmativo, descreva-as:
30. A comunidade participa dos momentos de planejamentos? Como?

QUESTÕES PEDAGÓGICAS

31. Quais os recursos materiais utilizados nas aulas? (livros, xerox, etc)
32. A escola desenvolve projetos permanentes? Temporários? Quais?
33. Informe quais ATIVIDADES EXTRACLASSE a escola desenvolve com os alunos:

Esportes
Feiras científicas e/ou culturais
Palestras
Mostras
Música
Teatro
Artesanato
Artes plásticas
Jornal
Rádio
Dança
Trabalho solidário
Excursões
Festas
Capoeira
Cursinho pré-vestibular
Língua estrangeira

Informática
Outros. (Especificar):

34. Como é feita a síntese do processo de avaliação do rendimento dos alunos:

Notas

Conceitos

Outras (Especificar): _____

35. Quais os principais instrumentos utilizados no processo de avaliação do rendimento dos alunos?

36. Há registro individual de avaliação do rendimento do aluno? Em caso afirmativo, descrever:

37. Há atividades específicas para os alunos com dificuldades de aprendizagem? Quais são elas e como acontecem?

OUTRAS INFORMAÇÕES E OBSERVAÇÕES NECESSÁRIAS PARA COMPLEMENTAR A CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO QUE VEM SENDO REALIZADO PELA ESCOLA.