Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação
Psicologia e Educação

**Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras
e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I
na constante construção de seus papéis**

Dissertação de mestrado

Orientadora: Maria Cecília Cortez Christiano de Souza

Patrícia Rossi Torralba Horta

São Paulo

2007

Gratidão

Gratidão é o sentimento que se faz presente na concretização desse projeto, depois de muito empenho, medos, dúvidas e incertezas, trajeto que me proporcionou outras possibilidades de enxergar muitas inquietações do meu percurso profissional. O sentimento de gratidão me remete a muitas pessoas que contribuíram para que eu desse crédito ao meu sonho e o tornasse realidade. Ao citar nomes, sei que corro o risco de não mencionar tantos outros cuja presença me constitui e, desde já, peço que saibam que minha gratidão, com certeza, os inclui.

À minha mãe Alba, à iaia Patrícia e à tia Elia (de quem tenho tanta saudade!), excelentes contadoras de histórias que, desde a minha infância, com suas entonações e narrativas, me transportavam para lugares distantes embalada pelas palavras com pronúncia em italiano ou castelhano.

Ao meu pai Manolo, a quem devo o amor pela escola, pois me apresentou como lugar sagrado, lugar que nunca mais deixei de frequentar.

Ao meu iaio Pedro, que sempre levou a sério as brincadeiras de escolinha na lavanderia de casa e, desde então, passou a me apresentar com orgulho: “Esta é minha neta professora.”

Às minhas irmãs Clara e Rosana, que, meio a contragosto, aceitaram ser minhas primeiras alunas quando “lecionava” na lavanderia.

Ao Alexandre, companheiro amado, que sempre apostou nesse percurso e o incentivou, mesmo quando eu não tinha coragem de trilhá-lo.

À Renata e ao Mateus, filhos queridos, que compartilharam, durante esses anos, os receios, dúvidas e conquistas neste desafio de voltar à sala de aula como aluna, e me apoiaram: “Não desista!”

À Eliana, minha analista, pela escuta atenta que me ajudou a localizar esse sonho e lutar por ele.

Às amigas de plantão, Cleide Terzi, Elaine, Isa, Shelly, Ticha, que apoiaram com muitas orientações e contribuições.

Ao Colégio Bialik, em especial às professoras da Educação Infantil e Fundamental I, Berenice, Marta, Gerson, e à equipe de orientação Biga, Ednilson, Katie, Malu, Marcello, Mônica e Sandra, pelo apoio e compreensão.

Ao Colégio Equipe, em especial às professoras da Educação Infantil e Fundamental I (com quem aprendi a ser coordenadora pedagógica), e às contribuições da atenta leitura da professora Ausonia Donato e dos professores Luis Márcio Barbosa e Raymundo Campos.

Às Professoras Doutoradas Flávia Schilling e Cecília Hanna Mate pela leitura cuidadosa e pelas generosas contribuições na banca de qualificação, que tanto contribuíram para a continuidade da pesquisa.

Às amigas parceiras Cris Mantovanini, Maite Mases e Rachel Dantas, leitoras incansáveis, desde o projeto, que generosamente se propuseram a comentar e contribuir diante das minhas inquietações nas diferentes etapas.

À amiga parceira Adriana Mangabeira, Drica, revisora dedicada, que acompanhou e discutiu cada linha, com empenho, paciência e sem medir esforços, não tenho palavras para agradecer.

Aos funcionários da Biblioteca da FEUSP, pelas orientações e atenção.

À Professora Doutora Maria Cecília Christiano Cortez de Souza, primeiramente minha querida professora e depois especial orientadora, pela sua generosidade em compartilhar a sua experiência sem omitir do seu percurso as dificuldades e receios (tão facilmente omitidos na maioria dos discursos), que me possibilitou agüentar as minhas precariedades diante dos muitos desafios e, assim, tentar superá-los, animada pelo seu incentivo.

Resumo

Patrícia Rossi Torralba Horta – Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na construção de seus papéis, 168 páginas. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – 2007.

O objetivo do presente estudo, de cunho teórico-analítico, configura-se como uma tentativa de compreensão da forma pela qual se estabeleceram, no Brasil, as identidades profissionais das professoras de primeiras letras e das coordenadoras pedagógicas, mutuamente referidas, e o mal-estar decorrente das modalidades pelas quais se instituíram, com as reformas educacionais, suas competências desejáveis mediante diferentes descrições das respectivas funções. Na busca de entender teoricamente como se produzem essas identidades nas estruturas hierárquicas das instituições escolares, os aportes teóricos de Foucault forneceram ferramentas úteis para problematizar os saberes vigentes e compreender como certos saberes são desqualificados nas relações de poder. A compreensão de Foucault acerca da relação entre saber e poder, principalmente, possibilita outras leituras dos discursos pedagógicos, acumulados e veiculados como verdades, que permeiam a construção das identidades dessas profissionais. A análise sociológica de Bauman, por sua vez, ajuda a elucidar o presente em que estamos imersos, que ele chama de modernidade “leve” e “líquida” e, assim, torna possível entender as redistribuições e realocações dos poderes e os novos padrões de dependência na instituição escolar, apesar de o discurso pedagógico dominante aparentemente convocar “autodeterminação” e “liberdade” como características centrais da constituição dessas identidades em estudo. A presente investigação busca, dessa forma, primeiramente elucidar no Brasil o percurso histórico da profissão de professora das primeiras letras e assim compreender como se configuraram as estruturas hierárquicas, isto é, a “função supervisora” nas reformas educacionais das décadas de 20 e 30, caracterizada pela inspiração empresarial na administração escolar e pela instituição da figura do especialista em novos métodos de ensino. É realizada a seguir a análise de quatro volumes da coleção *O Coordenador pedagógico*, organizada por Vera Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida, publicada a partir de 1998, escolhida pelo elevado número de edições, o que demonstra sua aprovação pelo público. A coleção possibilita o acesso a alguns dos principais discursos que norteiam a constituição da identidade desses profissionais. Os artigos aí presentes são resultados, na sua maioria, de dissertações de teses e de pesquisas de avaliação de projetos implementados na rede pública ou particular. Como conclusão, observa-se que os discursos educacionais em geral enfatizam a constituição de profissionais “autônomos”, “críticos” e “reflexivos”. Imersos nesse discurso homogeneizante e sofisticado nas suas propostas de auto-exame, no entanto, tanto professores como coordenadores paradoxalmente vão limitando as possibilidades de pensar e de constituir suas identidades. Uma possível ação questionadora seria a de duvidar desse lugar idealizado nas descrições da função dos coordenadores pedagógicos, que definem missões impossíveis, lugar em que, na maioria das vezes, são vistos como detentores de uma consciência crítica embasada nos conhecimentos da ciência, e capazes de constituir professores “autônomos” e “reflexivos”. Duvidar, assim, dessa relação, quando ela se estabelece pela necessidade da tutela desse especialista, a fim de buscar outras formas de relação que permitam de fato que as professoras das primeiras letras possam se desenvolver enquanto profissionais.

Palavras-chave: identidades do coordenador pedagógico, identidades das professoras do Ensino Fundamental I, modos de subjetivação, hierarquias da instituição escolar.

Abstract

Patrícia Rossi Torralba Horta – Identities at stake: double ill-feeling of Primary School teachers and pedagogic coordinators in the construction of their roles, 168 pages. Master's thesis. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

This study aims at attempting to comprehend the way the professional identities of primary school teachers and pedagogic coordinators has been established in Brazil and the subsequent ill-feeling originated by the educational restructuring of their competencies in the light of their new roles. The search for the understanding of how these identities are constructed in the hierarchical structure of schools can be backed up by Foucault-based theories that provide useful tools for analyzing the present kinds of knowledge, at the same time that it helps understand how they can be disqualified before unequal encounters. Foucault's understanding of the relationship between power and knowledge makes it possible to envisage different interpretations of the pedagogical discourse which has been established and passed on as truths that permeate the make-up of the identity of a teaching professional. Bauman's sociological approach, in turn, helps to elucidate the present scenario where we are, which he named "light" and "liquid" modernity. Such suggested approach makes it possible to understand the redistributions and allocations of the powers and the new patterns of dependence at the educational institution, despite the fact that the dominant pedagogical discourse seems to capitalize on "self-determination" and "freedom" as central characteristics in the construction of the identities under investigation. Thus, the present study seeks to elucidate, from a historical perspective, the path of the primary school teacher as a means to shed some light on how the hierarchical relations came to be, namely that of the "supervisor" in the educational restructuring of the 20's and 30's. The referred restructuring seems to have been highly influenced by the entrepreneurial spirit present in school administration trends and by the institution of a specialist in the new teaching methods. Four volumes of the series *O Coordenador Pedagógico* (the Pedagogic Coordinator) published as of 1998 and organized by Vera Nigro de Souza Placco and Laurinda Ramalho de Almeida are chosen and analyzed due to the significant number of editions, which seems to be indicative of its approval by the target audience. This collection makes it possible to have access to some of the main discourse samples that guide the identity construction of the professionals of the area. Most of the articles therein result from theses, dissertations and research on the evaluation of projects implemented in private and public educational institutions. As a conclusion, it is possible to observe that the educational discourse, in general, emphasizes the construction of "autonomous", "critical" and "reflexive" professionals. Given the homogenous and sophisticated nature of such discourse, filled with self-analysis proposals, both teachers and coordinators limit their possibilities of thinking and constructing their identities. One possible approach to this paradox would be to dispute the idealization of the role of the pedagogical coordinator that defines impossible missions and appears to be the bearer of a critical conscience that, based on scientific background, is capable of educating teachers to be "autonomous" and "reflexive." This way, disputing this relation may bring in new possibilities of relationships and approaches to allow the primary school teachers to develop as professionals.

Key-words: pedagogical coordinator identities, primary school teachers' identities, subjective modes, hierarchies of the educational institution.

Sumário

Introdução.....	01
1. Definição do objeto de estudo	
1.1. Diários, depoimentos e confissões.....	08
1.1.1. Depoimento de uma coordenadora: “Mudando de função: cadê o foco?”.....	08
1.1.2. Trecho de um diário de uma coordenadora: “Magnólia: a flor exótica”.....	09
1.1.3. Depoimento de uma professora.....	11
1.1.4. Mapeando o objeto de inquietação.....	12
1.2. Relato: “De professora primária à função de coordenadora pedagógica”.....	21
1.2.1. Professora do Ensino Fundamental I – professora “primária”..	25
1.2.2. Uma profissão feminina por excelência?.....	28
1.2.3. Profissão feminina?.....	30
2. Organizações hierárquicas das escolas em diferentes momentos históricos.....	36
2.1. Colégios jesuítas.....	37
2.1.1. Poder, controle e vigilância.....	44
2.2. Reformas educacionais nas décadas de 20 e 30.....	46
2.3. Reformas educacionais nas décadas de 20 e 30 no Brasil.....	54
2.4. O cargo de orientador/coordenador pedagógico.....	63
3. Análise de descrições da função do orientador/coordenador pedagógico e de seu papel junto aos professores.....	72
3.1. Descrições da função do orientador/coordenador.....	72
3.1.1. Elaborar o Projeto Político-Pedagógico.....	73
3.1.2. Formar continuamente os professores.....	79
3.1.3. Cuidar da disciplina.....	82
3.1.4. Esclarecer e orientar as famílias.....	85

3.1.5. Considerações sobre as descrições da função do coordenador pedagógico.....	86
3.2. Produção de identidades.....	95
3.2.1. Educador leitor/autor da experiência.....	96
3.2.2. Saberes para ensinar.....	98
3.2.3. Revisar constantemente as concepções.....	102
3.2.4. Considerações sobre a produção de identidades.....	106
3.3. Professoras e coordenadoras pedagógicas: identidades idealizadas.....	122
3.3.1. Resistência às mudanças.....	123
3.3.2. Formação continuada.....	130
3.3.3. Desafio da implantação das novas tecnologias.....	136
3.3.4. Desvios da função.....	136
3.3.5. Formação do coordenador.....	139
3.3.6. Identidade do coordenador.....	141
3.3.7. Considerações sobre a idealização dos professores e coordenadores pedagógicos.....	143
4. Bibliografia.....	150

Introdução

A rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente.

Jeanne Marie Gagnebin

Esta pesquisa, de caráter exploratório, tem como intenção central, fundamentalmente, compreender como se estabeleceu o mal-estar das professoras das primeiras letras e das coordenadoras pedagógicas na constituição de suas identidades profissionais, mediante o estudo do que se institui por competência na descrição de suas funções. Busca-se, assim, mapear a forma pela qual essas identidades são produzidas em estruturas hierárquicas estabelecidas na instituição escolar, permeadas pelos discursos evidenciados como portadores de verdades e de demandas a serem contempladas e colocadas em prática.

Stuart Hall (2005:12,19) demonstra que o sujeito na pós-modernidade não estabelece uma identidade¹ essencial, unificada e estável, como na concepção de sujeito Iluminista, mas, ao contrário, na pós-modernidade apresentam-se ao sujeito várias identidades, contraditórias e muitas vezes pouco resolvidas frente às mudanças sociais constantes, rápidas e irreversíveis.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (2005:13)

O Capítulo 1 tem como objetivo situar as identidades desses profissionais, o que implica, desde o início, considerar que não teremos uma resposta clara e precisa, pois, como Hall demonstra, na modernidade tardia as identidades estão em processo de deslocamento ou fragmentação, pois já não são claras as localizações, por

¹ Identidade é um conceito controverso e um objeto de polêmicas em diferentes campos das ciências humanas, mas, para o fim deste trabalho, foi utilizada a definição de Stuart Hall.

exemplo, de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, o que abala constantemente a idéia que o sujeito tem de si próprio (2005:7-9).

Na abertura do capítulo, recorre-se à apresentação de três trechos de diários, dois deles pertencentes a uma coordenadora pedagógica da rede particular e o outro, a uma professora da rede pública, ambas do Ensino Fundamental I, na busca de indícios para elucidar a forma de pensar de alguns desses profissionais. A prática de se escrever diário tem sido muito incentivada junto aos professores desse setor da escolaridade. O diário, como uma proposta diferenciada dos diários de classe (anotação da frequência e descrição dos conteúdos ministrados aos alunos no decorrer do ano), tem o objetivo de levar o professor a auto-regular e avaliar sua própria prática. A leitura desses diários evidencia o foco de observação e os pontos de reflexão desses profissionais frente às competências a serem atingidas.

Ainda nesse capítulo, esses depoimentos se misturam às minhas lembranças de magistério, de quando comecei a lecionar e de quando fui promovida a coordenadora pedagógica, vendo-me diante dos desafios de entender e desempenhar essas diferentes e tão complementares funções. Serão relatados alguns dados da minha biografia, por serem elucidativos para a compreensão de como se delinearam as questões que permeiam a pesquisa.

Gagnebin (2006) remete o ato de lembrar, escrever e esquecer como uma ação de tentar compreender como o passado se desdobra no presente:

Ouvir o apelo do passado significa também estar atento a esse apelo de felicidade e, portanto, de transformação do presente, mesmo quando ele parece estar sufocado e ressoar de maneira quase inaudível.
(2006:12)

A autora retoma o sentido da palavra *rememorar* para Benjamin: “memória ativa que transforma o presente” (2006:59).

Esse capítulo inicial trata de localizar o duplo mal-estar das professoras das primeiras letras e das coordenadoras pedagógicas no desafio de atenderem às constantes mudanças nas descrições de suas funções. Trata-se, enfim, de ir além do mal-estar pessoal, da narrativa particular, para entrelaçá-la a horizontes maiores, à história de tantas outras mulheres que, como eu, optaram pelo magistério. Nesse sentido, meu percurso profissional, com as dificuldades e desafios da opção pelo magistério, embora particular, não pode ser ignorado na tentativa de compreensão do

mal-estar instalado no presente a partir do desempenho dessas funções na instituição escolar.

O capítulo prossegue com elucidações trazidas por Nóvoa sobre o percurso histórico da profissão de professora primária, o que possibilita compreender como as mulheres foram progressivamente assumindo a função docente. Ao tratar de um universo na sua maioria feminino, a questão do gênero não poderia deixar de ser abordada, apesar desta pesquisa não ter como proposta aprofundar essa temática. Os trabalhos e pesquisas das professoras doutoras Marília Pinto de Carvalho, Daniela Auad e Cláudia Vianna possibilitam ir além de associações frágeis, já desgastadas, como o desprestígio da profissão vinculado à sua feminização ou a associação das professoras das primeiras letras à maternagem, feminilidade, isto é, doação e vocação.

O Capítulo 2 expõe uma tentativa de entender como se configurou, no Brasil, o papel do coordenador pedagógico junto aos professores na instituição escolar. Foi necessária, para tanto, uma incursão em alguns momentos históricos-chave para possibilitar maior compreensão acerca do estabelecimento das estruturas hierárquicas constituídas para além da relação entre alunos e professores. Nessa estrutura, cabe compreender como se estabeleceu a “função supervisora” diante do desempenho dos professores (fiscalização da regularidade do funcionamento), conforme explica Dermeval Saviani, que tem como um dos objetos de sua pesquisa a configuração da estrutura fiscalizadora nos colégios no Brasil, desde os Colégios Jesuíticos, em 1570. As contribuições de *Vigiar e Punir*, de Foucault, foram estratégicas para analisar a hierarquia estabelecida a partir da *Ratio Studiorum* e, a partir dela, a organização de lugares funcionais e hierárquicos que controlam e interiorizam, no sujeito, tempos e espaços julgados como necessários e vitais.

Os trabalhos de Enguita e Apple foram utilizados para ajudar a compreender a imposição do taylorismo na educação escolar nas décadas de 20 e 30, quando as reformas educacionais buscaram inspiração no mundo da indústria e das normas empresariais. As reformas e pesquisas em educação passaram então a privilegiar a administração do tempo e o desenvolvimento de estratégias eficientes. Nas estruturas da escola, se estabeleceu, então, a figura do especialista para capacitar, prescrever e fiscalizar a prática dos professores, que deveriam seguir as orientações dos novos métodos.

As pesquisas da historiadora Cecília Hanna Mate² iluminam as especificidades do que aconteceu nas reformas educacionais nas décadas de 20 e 30 no Brasil, marcadas pela influência da Europa e dos Estados Unidos. As suas teses elucidam como as reformas educacionais que nasciam da necessidade da reforma urbana e da modernização da força de trabalho tornaram central a figura dos especialistas, associando a educação ao domínio da técnica e da ciência. Na análise que a autora faz de alguns documentos, evidenciam-se a desconfiança e o descrédito em relação à eficiência das professoras de primeiras letras e o incentivo crescente para que fossem encaminhadas para cursos de formação para torná-las adequadas às mudanças solicitadas pelas reformas. Evidencia-se, então, o fato de que as docentes não participavam dos processos avaliativos e das decisões acerca dos métodos a serem colocados em prática na sala de aula. A leitura dos trabalhos de Cecília Hanna Mate permite também acompanhar o surgimento da inspeção escolar com o objetivo da padronização das técnicas de ensino, das formas de disciplinar os alunos e de controlar e medir a idoneidade, assiduidade e eficiência das professoras. Esse capítulo se detém ainda em algumas teses e artigos que auxiliam a compreensão de como se estabeleceram as funções do orientador educacional e do orientador pedagógico, até se chegar à junção dessas tarefas na figura do coordenador pedagógico.

A partir da perspectiva de alguns saberes que foram se constituindo como verdades nas reformas educacionais das décadas de 20 e 30, o objetivo do Capítulo 3 é mapear os discursos vigentes nas descrições das funções do coordenador pedagógico e, conseqüentemente, as competências esperadas das professoras do Ensino Fundamental I. Para obter acesso a alguns dos discursos que norteiam o desenvolvimento desses papéis, são analisados os quatro volumes da coleção *O coordenador pedagógico*, organizados por Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida. Trata-se de uma coletânea de artigos de ampla repercussão e que resultou, em sua maioria, de pesquisas acadêmicas. Foram selecionados os artigos que tinham por finalidade descrever e orientar o papel a ser desenvolvido pelo coordenador pedagógico e até mesmo alguns artigos que se diferenciaram, por questionarem as certezas e descrições desses papéis. Foucault e Bauman subsidiam a leitura e algumas análises desse material.

² Professora Doutora da Faculdade de Educação de São Paulo.

Alfredo Veiga Neto comenta sobre a opção de uma perspectiva foucaultiana:

Assim, se quisermos adotar uma perspectiva foucaultiana, não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura – uma suposição que não faz o mínimo sentido nessa perspectiva. Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras. (2005:22)

Mais adiante, prossegue:

Foucault nos fala de uma liberdade que chamo de homeopática concreta, cotidiana e alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar o nosso mundo. (2005:26)

Veiga Neto consegue traduzir com clareza os motivos da opção por Foucault, como a possibilidade de transgredir ao se exercitar outros olhares para as instituições, para si próprio e para os outros nas relações de poder e saber (2005:17).

Bauman, por sua vez, possibilita uma análise aguda na composição do cenário da contemporaneidade.

Os artigos foram classificados, nesse terceiro capítulo, de acordo com três blocos de estudo: *Descrições da função do orientador/coordenador*, *Produção de identidade* e *Professores e coordenadores pedagógicos: identidades idealizadas*.

Em *Descrições da função do orientador/coordenador*, são abordados os artigos dos quatro volumes da coleção que trazem como abordagem a extrema importância do papel do coordenador pedagógico na formação dos professores, demonstrando otimismo na sua função para a melhora do desempenho destes na conquista de sua “autonomia” e “críticidade” e na harmonia da equipe no desempenho do projeto político pedagógico. Os descritivos da função do coordenador pedagógico foram abordados nos seguintes subitens: *Elaborar o Projeto Político Pedagógico*, *Formar continuamente os professores*, *Cuidar da disciplina* e *Esclarecer e orientar as famílias*.

A obra de Bauman auxilia a interpretar de outras formas os discursos na educação que são investidos pelas palavras *autonomia* e *liberdade*. Questiona, assim, se vivemos de fato em uma sociedade de optantes, ou de “sujeitos livres”.

O trabalho de Giddens contribui também, nesse primeiro bloco, para o questionamento do ideal de promoção de sujeitos autônomos e críticos, com domínio

de seu trabalho. Alguns estudos de Tomaz Tadeu da Silva possibilitam, por sua vez, questionar esse estado privilegiado de consciência totalmente lúcida que se pretende atingir com os professores e que se julga, em algumas observações, como algo a ser conquistado pelo coordenador pedagógico.

O bloco *Produção de identidades* localiza os artigos que buscam elucidar as competências esperadas do professor, o que permite questionar a ampla divulgação da esperada “autonomia” e “crítica” no desempenho de suas funções. Foram desenvolvidos em subitens os seguintes descritivos: *Educador leitor/autor da experiência*, *Saberes para ensinar* e *Revisar constantemente as concepções*.

Tomaz Tadeu da Silva, Martim Lawn, Popkewitz e Nóvoa possibilitam, nesse bloco, uma compreensão para as reformas e os discursos oficiais nas reformulações desejadas associadas à ciência e ao símbolo de renovação da educação. Esses autores convidam a desconfiar da pretendida “potencialização da voz dos professores” e da constituição de uma reflexividade. Nicolas Rose amplia a compreensão da construção das identidades na atualidade com o constante nascimento de diferentes *experts* da subjetividade, que afirmam a capacidade de classificar, medir a psique e produzir diagnósticos. Larrosa remete aos dispositivos pedagógicos que enfatizam a busca constante da auto-identidade, ou seja, a consciência de si próprio. As suas contribuições possibilitam, em uma perspectiva foucaultiana, olhar para os “diários” propostos em alguns discursos como “instrumentos reflexivos” na construção e intermediação do sujeito consigo mesmo. Nesta perspectiva, passam a não ser vistos como instrumentos neutros, mas constitutivos de subjetividade.

No último bloco de estudo, *Professores e coordenadores pedagógicos: identidades idealizadas*, são abordados os artigos que demonstram a idealização frente ao desempenho dessas funções e o mal-estar dos coordenadores pedagógicos ao enfrentar a resistência a suas orientações no cotidiano.

Os dois últimos volumes da coleção, e principalmente o último, apresentam alguns artigos sem o mesmo otimismo frente ao sucesso no desempenho da função dos coordenadores na conquista da qualidade do trabalho dos professores. Estão organizados em subitens os artigos que têm como objetivo identificar os motivos que levam o coordenador pedagógico a não desempenhar com sucesso a função que lhe foi determinada: *Resistência às mudanças*, *Formação continuada*, *Desafio da*

implantação das novas tecnologias, Desvios da função, Formação do coordenador pedagógico e Identidade do coordenador pedagógico.

A resistência é abordada, na maioria dos artigos, com algo negativo, fruto de teimosia e obstinação, comportamento, portanto, a ser removido. A pesquisa da socióloga Flávia Shilling possibilita um outro olhar para a resistência dos professores ao buscar compreender o contexto ameaçado e localizar o que está sendo defendido nos movimentos de resistência. Henry Giroux permite ampliar o conceito de “resistência” no campo da educação e Richard Sennett, pela análise do pronome “nós” no regime de tempo em que vivemos, traz localizações de possíveis construções desse pronome entre os professores e coordenadores pedagógicos. Bauman traz contribuições preciosas para a análise dessas *identidades idealizadas* em suas constatações da proliferação dos especialistas ou os conselheiros, conforme a sua denominação, que “prometem” e “garantem” a escolha “correta” diante das escolhas profissionais frente ao volume de mudanças a que somos submetidos.

As considerações finais pertinentes a este trabalho foram apresentadas ao final de cada um desses três blocos de estudo, em lugar de configurarem um capítulo específico. Retomando as citações de Veiga Neto, foram traçadas considerações sem a pretensão de se atingir a clareza ou a segurança das análises, mas a humildade em perceber alguns funcionamentos e ensaiar a perspectiva de outras possibilidades de ação.

1. Definição do objeto de estudo

1.1. Diários, depoimentos e confissões

1.1.1 Depoimento de uma coordenadora: “Mudando de função: cadê o foco?”

Quando comecei a trabalhar na função de coordenadora, fiquei confusa quanto ao foco dos registros da minha prática, pois obviamente já não se tratava de um único grupo, mas de muitos grupos e de uma reflexão a partir dos relatos de um outro observador. Foi quando parei de registrar. Sabia que a minha classe era formada por um grupo de professoras, mas a configuração do espaço, do tempo e das metas não era clara. Durante um bom tempo, fiquei perdida quanto ao meu foco de observação e de atuação. O que eu deveria afinal ensinar? Dedicava-me a fazer sínteses das supervisões, procurando assim sistematizar as discussões e intervenções combinadas nos encontros. Preocupava-me, além disso, com a elaboração dos planejamentos dos professores e, desta forma, a prática do professor era meu eixo de atuação. Procurava orientá-los na elaboração de um diário como instrumento metodológico e me perguntava se deveria lê-lo para ajudá-las a avançar em suas reflexões. Para dar conta da minha tarefa de acompanhar os seus planejamentos, no papel e na prática, eu mesma não tinha um planejamento das minhas intervenções e muito menos um diário onde cuidasse das minhas reflexões.

A falta destes instrumentos metodológicos (diário e planejamento) para a coordenadora gera uma boa dose de confusão, pois o olhar fica deslocado, isto é, ganha-se a ilusão de que a coordenadora e as professoras compartilham os mesmos alunos. Desta distorção, pode nascer o engano de que a coordenadora deve compartilhar o planejamento e a reflexão das professoras, quando isto, em realidade, a distanciaria de seu papel essencial, de formadora de educadoras.

(Trecho de diário, 1992)

1.1.2 Trechos de um diário de uma coordenadora: “Magnólia: a flor exótica”

Quando pequena o que mais me atraía na profissão de atriz era o direito a uma trilha sonora nos momentos especiais da vida. Imaginava poder andar com um fundo musical dando ritmo aos meus passos...

Depois de um tempo fui percebendo que a trilha sonora era colocada depois da filmagem da cena e que os atores nem deviam ouvi-la enquanto encenavam. Fiquei inconformada e pensava que, se eu fosse diretora, colocaria a música durante a gravação, para orientar as emoções dos atores, que com certeza saberiam expressá-las melhor e assim nem necessitariam de cebola para as cenas de choro.

Como seria bom termos a música saindo do nada, nos conscientizando dos nossos sentimentos e nos ajudando a compreendê-los.

Quando assisti ao filme Magnólia, deparei-me com a cena dos meus desejos: todos os personagens, ao mesmo tempo, começam a cantar a música-trilha do filme, como se todos, por um momento, adquirissem consciência do que os unia em sentimentos e desejos.

Aproveito essa cena para refletir sobre um encontro que tive recentemente com uma professora, minha “coordenanda”, há dois anos atrás, e que me inquietou. Nos encontramos para preparar, para um Congresso de Educação, a apresentação de um trabalho que realizamos juntas nesta época com um grupo de crianças de oito anos.

Pensando em como organizar a nossa apresentação, relemos os planejamentos e o registro da história vivenciada com estes alunos. Foi quando percebi que a professora não tinha a apropriação do trabalho realizado. Conseguia relembrar vagamente as suas etapas e não sabia justificá-las conscientemente. A princípio fiquei assustada. Como poderíamos realizar a apresentação a um grupo de professores se a minha parceira tinha tão pouco domínio da sua prática? Passado o susto inicial, deparei-me com a culpa: como coordenadora, eu apenas a tinha instrumentalizado para pôr em prática as minhas idéias.

Eu via aquela professora cheia de desejo de comunicar sua prática no Congresso, ocupando o espaço reservado aos educadores de sala de aula. Como ajudá-la, ou melhor, como prepará-la para a situação?

Resolvi não me assustar em relação à data que se aproximava e comecei a abordá-la sobre o desejo de expor sua prática a outros professores. Sugeri que começássemos a pensar nos momentos em que tivemos que mudar o rumo das propostas no projeto, supondo que assim tomaria consciência das nossas opções de trabalho. Ela arregalou os olhos e, assustada, comentou que não sabia como realizar a tarefa. Desta forma, repassei as etapas a fim de ajudá-la a refletir e fui discorrendo sobre as teorias e teóricos que nos deram uma luz para enfrentarmos as situações conflitantes no decorrer do projeto.

Desta discussão, pretendia chegar a uma síntese do trabalho que nos ajudasse a encontrar uma generalização passível de ser incorporada em outras situações de aprendizagem. Discutíamos, então, o que valeria a pena ser socializado, por ser útil a outros educadores. Admirada olhou-me, pois não conseguia relacionar aquela experiência a outras situações de aprendizagem: “Eu pensei que esse projeto se limitava a um trabalho de biblioteca”.

Procurando ajudá-la a refletir, sugeri que pensasse nas suas inquietações diante dos atuais alunos e que buscasse soluções repensando as aprendizagens que o desenvolvimento daquele trabalho lhe havia proporcionado. No início ela não conseguia entender o pedido, pois não via como a sua ação passada poderia ajudá-la a compreender o seu presente. Pedi que voltasse aos seus registros e buscasse essas respostas. No final do encontro, ela só sabia dizer o quanto estava incomodada: “Você me deixa incomodada, com muitas inquietações”. No encontro seguinte, ela tinha retomado todas as anotações. Seu relato deixava de ser mecânico e ganhava fluidez e vida. Em alguns momentos, lembrou partes do processo que eu havia esquecido. Durante sua exposição ela começou a se dar conta de quando não conseguia justificar suas ações e me perguntava: “Como eu aprendo a falar da minha prática teorizando?” Contei-lhe um pouco da minha experiência, dos educadores que tanto me ajudaram no meu percurso e de outros que continuam me inquietando para ir além da simples ação do dia-a-dia e ter consciência das minhas intervenções.

Começou então a revelar-me outras ambições: outro dia havia ficado incomodada ao ouvir sua amiga declarar-se conivente com determinado teórico, pois ela não sabia de suas próprias alianças, de suas opções. Fiquei emocionada, pois

aquela pergunta evidenciava que ela começava a trilhar um caminho que não tinha mais volta. Estava instalada a inquietação, a busca da identidade.

Já estávamos nos despedindo com chaves do carro na mão quando ela me perguntou: “Tem gente que nunca vai se fazer estas perguntas?”

É triste, mas tem muita gente que vai passar pela vida sem dar sentido às suas ações, sem contextualizar as suas opções.

Lembro-me de quando me deparei pela primeira vez com essa inquietação, com o conto “Os obedientes”, de Clarice Lispector:

Era surpreendente como os dois não eram tocados, por exemplo, pela política, pela mudança de governo, pela evolução de um modo geral, embora também falassem às vezes a respeito, como todo o mundo. Na verdade também estavam calmos porque ‘não conduzir’, ‘não inventar’, ‘não errar’ lhes era, muito mais que um hábito, um ponto de honra assumido tacitamente. Eles nunca se lembrariam de desobedecer.
(1985:93)

Alguns educadores, tão obedientes ao programa a ser desenvolvido, à prática dos métodos em moda e às receitas de sucesso, se esquecem, ou nem param para pensar, o que realmente estão ensinando. Às vezes nem se dão conta de quem está à sua frente e deixam de cumprir talvez o objetivo central: inquietar e mobilizar a busca. Busca que nem sempre tem caminhos tão conhecidos e que por isso exige uma dose de desobediência.

(Trecho de diário, março/2000)

1.1.3 Depoimento de uma professora

O livro *O coordenador pedagógico e a formação docente* (2000) termina com o artigo “Saberes e sentimentos dos professores”, que traz o depoimento de Maria Ilza Mendonça Santos, professora do Ensino Fundamental da Prefeitura de São Paulo, que, num desabafo, queixa-se do tratamento recebido pelas Coordenadoras Pedagógicas. Seleccionamos alguns trechos nos quais o depoimento expressa a relação estabelecida entre essa professora e a coordenação pedagógica:

Ele sabe que durante o ano lerão textos para refletir, textos que dizem que ele não trabalha ou que não sabe trabalhar. Ele não pode

negar que existam os acomodados mas estes não ouvem o que é lido nem participam das discussões, eles não refletem nem mudam porque não querem mudar. E ele, que faz, que pensa, que se preocupa tem de ouvir e se enraivecêr. Por que não lhe dão a mão? Por que não lêem textos que o valorizem, que o estimulem? Por que não o elogiam? É início de ano e ele que chegou tão animado já está em baixa. É hora de refletir e decidir. Junto com seus colegas ele lamenta, discute, propõe alternativas, testa, erra, acerta, avalia, corrige e segue adiante subindo e descendo. É de mãos dadas que ele vai superando obstáculos, pois a solidão é insuportável. Só pode contar com seus iguais, eles se entendem, se apóiam, desanimam e se enchem de energia novamente. A cada acerto um prazer que ele compartilha e comemora, pois essa é sua profissão e dela depende sua sobrevivência e realização; assim, ele segue lutando, ultrapassando obstáculos e crescendo como profissional e como pessoa. É assim que se sente vivo, que se sente gente que dá sua contribuição na construção de um mundo melhor e mais humano.

Para concluir, pretendo afirmar a importância de o coordenador pedagógico considerar e valorizar os sentimentos e os saberes dos professores, do mesmo modo que se recomenda a eles que valorizem os conhecimentos e sentimentos dos alunos. Tal princípio constitui o início de uma relação reflexiva mais efetiva porque permite aos professores reconhecerem em seus saberes os aspectos a serem superados e os aspectos a serem aperfeiçoados e preservados. (2000:93)

1.1.4 Mapeando o objeto de inquietação

Esse depoimento e os trechos de diário foram escolhidos para iniciar esta pesquisa por conterem indícios de como foi se constituindo a identidade profissional das professoras e coordenadoras do Ensino Fundamental I. No decorrer deste trabalho, voltaremos a esses textos, que nos ajudarão no diálogo com as pesquisas que têm sido realizadas sobre este tema. Representarão, assim, a voz dessas protagonistas tão imersas no cotidiano escolar, que nem sempre são “convocadas a pensar”.

Os trechos de diário pertencem a uma coordenadora que, na época desses registros, trabalhava no Ensino Fundamental I em uma escola particular localizada no Alto de Pinheiros, em São Paulo, considerada de vanguarda. A coordenadora tinha como hábito relatar sua prática em um diário. Utilizava esse instrumento por princípio e coerência, já que solicitava aos professores que coordenava que também fizessem seus diários, como uma maneira de exercitar o ato reflexivo.

O diário reflexivo tem sido uma das práticas permanentes sugeridas aos professores com o objetivo de favorecer momentos para problematizarem, explicitarem e se conscientizarem de suas opções para o trabalho em sala de aula. É

um dos instrumentos metodológicos, segundo Madalena Freire (1997), que auxiliam um professor na sua reflexão, contribuindo para regular a sua prática e, principalmente, se auto-regular no contexto do exercício profissional.

Jorge Larrosa comenta que as palavras-chave na formação dos professores são reflexão, auto-regulação, auto-análise, autocrítica, tomada de consciência, autoformação, autonomia.

...o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho. (2002:50)

O exercício do diário, portanto, vem ao encontro do que se define como meta nos trabalhos de formação de professores.

O trecho “Magnólia: a flor exótica” é representativo na maneira como a coordenadora relata, sem vacilar, a sua “missão” de auxiliar a professora no seu processo reflexivo e crítico, como se a professora dependesse de sua boa atuação para o desenvolvimento da sua capacidade de pensar e estudar.

Em suas reflexões, essa coordenadora demonstra a preocupação de que a professora que coordena identifique em sua prática a possibilidade de utilizar as indicações de alguns teóricos para o enfrentamento de situações conflitantes do trabalho em sala de aula. É possível levantar a hipótese de que o coordenador foi se constituindo na função de identificar os teóricos a serem contemplados e ajudar os professores a traduzirem essas teorias no cotidiano escolar. A função do coordenador estaria sendo vista, nesse contexto, como condição para a melhoria do funcionamento da escola e qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores.

Já é possível esboçar algumas das questões que nortearam este estudo. Como foi se constituindo a identidade do coordenador pedagógico? Em que pressupostos a coordenadora que escreve esse diário alicerça tão assertivamente suas funções junto às professoras do Ensino Fundamental I?

O depoimento da professora Maria Ilza Mendonça Santos foi também escolhido por ser representativo das experiências profissionais de muitos professores. Como ela própria explica, sua voz representa muitas outras vozes. Ela não fala apenas de seus sentimentos, mas tem como intenção expressar o posicionamento de seus pares de trabalho, de um coletivo de profissionais. Denuncia um mal-estar diante da figura do coordenador, que tem como função selecionar leituras adequadas para a

aprendizagem dos professores, textos que, além de direcionar e especificar como se deve lecionar, apontam as inadequações dos professores no exercício de função.

No depoimento, a professora demonstra concordar com a demanda de mudança no funcionamento da escola e no fazer dos professores, e acrescenta que muitos professores têm consciência da importância dessa mudança. Não se explicita, no entanto, o que e por que mudar, como se fosse algo óbvio e reconhecido por todos. Conforme sua constatação, “não pode negar que existam os acomodados mas estes não ouvem o que é lido nem participam das discussões, eles não refletem nem mudam porque não querem mudar”. A professora afirma que percebe e se dispõe a mudar a sua prática; contraditoriamente, no entanto, reclama por valorização e elogios pela sua atuação, que parece ser ignorada nessas discussões – trata-se de um apelo ao reconhecimento dos professores como profissionais. Conclui que deseja ser escutada e considerada em seus “saberes”, pois valoriza e acredita no trabalho que realiza junto aos seus alunos.

Quais as demandas dessa e das outras professoras que ela nomeia como seus pares de iguais? As demandas por uma mudança são percebidas pelos professores ou pelos coordenadores? Como são mapeadas essas demandas? Por quem?

Em seu relato, a professora faz questão de destacar a parceria com seus iguais para enfrentar o cotidiano, *as pressões* e a solidão. O coordenador pedagógico não é visto como um parceiro no trabalho, mas, ao contrário, como um personagem do qual os professores, ou melhor, professoras³, precisam se proteger para não se desmotivar, já que geralmente são convidadas para leituras e cursos como alguém muito desqualificado, que não pode se expressar, pois pouco se acredita nas suas possibilidades de reflexão.

Maria Ilza Mendonça Santos queixa-se por ter que seguir tantos modelos impostos, teorias às vezes distantes e pouco compreensíveis. Em vez de recorrer ao seu conhecimento acumulado, é convidada a pensar como determinado teórico e a seguir modelos, distanciando-se muitas vezes dos elementos humanos e singulares que lhe permitiriam agir com criatividade e flexibilidade na busca de soluções. É

³ A utilização da palavra *professor* no feminino se justifica pelo fato de que, desde o início do século passado, nas Escolas Normais, as mulheres constituíram a maioria dos alunos (Cynthia Pereira de Souza et al., 1996), de forma que o magistério, no caso das professoras polivalentes das primeiras séries do Ensino Fundamental, há muito tempo vem sendo exercido basicamente por mulheres.

muito comum ocorrer uma desvalorização das professoras mais antigas nas instituições, que não são consideradas como fonte de experiência e sim como peças resistentes às mudanças. Nesse contexto, podemos inferir que nem sempre as professoras, diante dos resultados, se sentem envolvidas, pois seguiram as orientações dentro de uma hierarquia em que foram pouco consultadas.

Estamos diante de um mal-estar das professoras das primeiras letras na relação com os coordenadores pedagógicos e os especialistas, que apontam verdades a serem seguidas; mal-estar relativo ao seu lugar diante de sua prática e da construção de saberes na constituição de sua identidade profissional.

A coordenadora pedagógica que escreve o diário, ao explicar sobre a mudança do cargo de professora para coordenadora, expressa também seu estranhamento diante da nova função: “Durante um bom tempo, fiquei perdida quanto ao meu foco de observação e de atuação. O que eu deveria afinal ensinar?” O estranhamento toma conta de seu pensamento ao tentar localizar as demandas frente ao novo cargo.

Esse estranhamento diante dessa função “tutora” do coordenador pedagógico no acompanhamento das atividades das professoras aparece explicitamente nas perguntas do professor Paulo Freire lançadas aos educadores presentes no III Encontro Nacional de Supervisores de Educação, realizado em Goiânia, em outubro de 1980, e registradas no livro organizado por Carlos Rodrigues Brandão, *O educador: vida e morte*:

A pergunta que se coloca é: supervisionar o quê? O supervisor supervisiona o professor, o seu companheiro educador também, supervisiona a prática do seu companheiro, do seu colega professor. Mas o que é que ele supervisiona e como supervisiona? Para que supervisiona? Como se capacita nessa dicotomia que nós fazemos de capacitar para uma ação? E existe a ação depois da capacitação?

(...) qual é o objeto de conhecimento que interessa diretamente ao trabalho do supervisor? (1984:93, 95)

A reflexão frente à função supervisora da função já foi tema de muitos debates, alguns compilados nesse livro. As dúvidas e o estranhamento da coordenadora em seu depoimento frente à função que conquistava são, assim, questões intensamente discutidas desde a década de 80.

No diário da coordenadora, sua narrativa não traz indícios de que associe seu trabalho a uma vigilância à conduta em sala de aula. Sabemos, no entanto, que a observação da sala de aula ainda é uma prática presente por parte dos

orientadores/coordenadores. Seria para avaliar as condutas ou para ajudar as professoras na compreensão reflexiva de suas práticas? Seria para controlar ou ajudar na participação e na efetivação do projeto político pedagógico da instituição em que lecionam?

Seu discurso demonstra a preocupação de associar seu trabalho ao favorecimento da autonomia e consciência crítica. O que mudou nesse percurso para que a identificação do papel do coordenador pedagógico passasse a ser associada à promoção da capacidade reflexiva das professoras das primeiras letras em lugar de uma função supervisora? Isso aponta para a necessidade de superação de uma identidade da função marcada pelo mal-estar do coordenador frente à necessidade de supervisionar o trabalho do professor, assumindo uma suposta responsabilidade pela adequação das professoras ao que ditam as reformas educacionais.

Este trabalho tem como objetivo mapear como foi se constituindo esse duplo mal-estar na construção das identidades das professoras e dos coordenadores pedagógicos nas estruturas hierárquicas no sistema educativo, quer se trate do ensino privado ou público, pois as alterações nestas identidades são fortemente influenciadas pelas reformas educativas do Estado. Delimitaremos o estudo ao Ensino Fundamental I já que, dependendo da faixa etária dos alunos, as necessidades e o papel do professor se alteram e, conseqüentemente, outras configurações de papel são requisitadas do coordenador.

Como chegamos, afinal, a essas descrições de papéis e constituição de identidades profissionais?

Foucault (1979) fornece ferramentas para problematizar como o presente, que com frequência é assimilado como se sempre fora desta maneira, foi se constituindo. Nomeia de genealogia a análise da constituição dos saberes que foram prevalecendo, com vistas a compreender sua existência e suas transformações, situando-os como peças de relações de poder em um dispositivo político, isto é, em um jogo de dominações (1979:7).

A genealogia é compreendida como um mapeamento dos saberes históricos, presentes nos conjuntos funcionais e sistemáticos das instituições, que se pautam em um discurso científico, visto como verdadeiro em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. Tem como anseio a busca dos saberes que foram desqualificados

pela justificativa de não serem competentes e irrelevantes diante das exigências da visão científica, saberes que estão sob aqueles enunciados como científicos, na busca de dar voz aos silenciados e marginalizados por serem considerados portadores de um saber comum. Foucault nomeou de “saber de pessoas” esse saber considerado de senso comum ou de bom senso, um saber particular, regional, local, um saber diferencial que não conta com a unanimidade e que foi desqualificado na hierarquia dos conhecimentos pelo discurso teórico, unitário, formal e científico. Nesses saberes desqualificados das pessoas, temos acesso à memória bruta dos combates e a maior compreensão das subordinações aos domínios dos discursos englobantes, das hierarquias e dos privilégios da vanguarda teórica (1979:170-172).

Os papéis que se estabelecem na instituição escolar, seja de coordenador pedagógico ou professor, partem de uma composição complexa, pois não se trata de um lugar específico que se ocupa, nem de um objeto que se possui. A atitude crítica possível é não se colocar fora da análise do presente, mas cultivar, de dentro, o estranhamento do que se estabelece. É possível buscar, assim, uma percepção densa do presente pela localização topográfica e geológica dos pontos fortes e frágeis ligados ao poder que se estabelece nas hierarquias escolares. Coordenadores pedagógicos e professores desempenham papéis permeados pelos discursos produzidos, acumulados e circulados como portadores de verdades. Ambos podem estar submetidos, pelo poder, a produzir e a confessar verdades ou a encontrá-las. Eis algumas questões sobre a relação do coordenador pedagógico e as professoras de primeiras letras: Quais os discursos vigentes? Quais as obediências? Quais as resistências? Quais as descrições de função?

Os discursos investidos de verdade e de efeitos específicos de poder promovem que os profissionais sejam julgados, classificados, condenados, obrigados a desempenhar tarefas e, assim, determinam o modo de desempenhar as funções (Foucault, 1979:180).

No entrelaçamento de papéis e funções, coordenador pedagógico e professor se sustentam em uma hierarquia de sujeições estabelecidas, que não são unilaterais. Cabe investigar como se estabeleceram na história essas funções e quais técnicas e instrumentos (como diários e observação da sala de aula) contribuíram para a configuração dessas relações.

Na busca de captar a instância material da sujeição do corpo, que orienta os gestos e rege os comportamentos olhados pelas suas práticas reais, torna-se necessário averiguar as descrições atuais que orientam as práticas que se estabelecem no cotidiano do papel do coordenador pedagógico junto aos professores, analisando os discursos que penetram nas instituições, corporificados em técnicas e em diferentes instrumentos.

Para essa análise da descrição da função do coordenador pedagógico na atualidade, serão utilizados os volumes da coleção *O coordenador pedagógico e a educação continuada*, publicados a partir de 1998 com o propósito de melhoria da prática dos coordenadores pedagógicos, e que, para tanto, busca delinear a função do coordenador junto aos professores. Conforme a apresentação das organizadoras Vera Maria Nigro de Souza Placco⁴ e Laurinda Ramalho de Almeida,⁵ a coleção se compõe de pesquisas que são resultado de dissertações e teses; de pesquisas de avaliação de projetos implementados na rede pública ou na escola particular de ensino; e da reflexão sobre anos de trabalho e de prática pedagógica que tinham em comum a crença no trabalho da coordenação e na necessidade da formação continuada dos professores. Na maioria dos textos inscrevem-se práticas que se propõem a analisar e modificar o que ocorre nas instituições escolares, o que possibilitará uma melhor compreensão sobre como se descreve a função do papel do orientador/coordenador na atualidade, por educadores que acreditam e defendem essa hierarquia como importante na democratização e melhoria do ensino.

Até o momento foram publicados os seguintes volumes:

O coordenador e a educação continuada (1998, 9ª edição)

O coordenador e a formação docente (2000, 7ª edição)

O coordenador pedagógico e o espaço da mudança (2001, 5ª edição)

O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola (2003, 4ª edição)

Esse material foi escolhido pelo sucesso que obteve no campo da educação – sua aceitação está demonstrada pelo número de edição em que se encontram os

⁴ Professora Doutora da Faculdade de Educação da PUC-SP, tem se dedicado a pesquisar e ministrar cursos com o objetivo de delinear o papel do educador na escola.

⁵ Professora Doutora da Faculdade de Educação da PUC-SP e da Faculdade Oswaldo Cruz.

volumes. A editora Loyola lançou o quinto volume (*Coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*) na Feira de Educação ANPED em Caxambu, em outubro de 2006. Existe, portanto, uma demanda de mercado para atualização e, assim, a reafirmação da função do coordenador pedagógico. Outra razão para a escolha foi o fato de muitos artigos relatarem e divulgarem pesquisas acadêmicas, que chegam aos educadores para atualizá-los.

Ao traçar paralelos entre as descrições, é possível observar como o poder circula em uma cadeia que se estabelece em torno do coordenador pedagógico, do professor e das instituições escolares. Nesse contexto ampliado, seria possível perceber o coordenador e sua subjetividade ao buscar identificar como os fenômenos, conjuntos de técnicas e procedimentos surgem, se expandem, se deslocam, se modificam, acumulam saber e são anexados como vantajosos e politicamente úteis.

Foucault demonstra a articulação do poder com o saber e do saber com o poder, pois o exercício do poder cria objetos de saber, acumula conhecimento para ser utilizado em outros efeitos de poder. Saber e poder, dessa forma, estão integrados, pois o poder se exerce pelo saber e o saber contempla o poder (1979:142).

O sociólogo Bauman traz elucidações à realidade presente. Sua análise da mudança da modernidade “pesada” e “sólida” para uma modernidade “leve” e “líquida” nos permite situar esta nova modernidade e seu funcionamento, o que contribui para a localização da instituição escolar nesse cenário.

Nota-se uma busca desenfreada por cursos, livros, capacitações e a proliferação de inúmeros especialistas para localizar os saberes legitimados e, assim, aliviar a angústia diante das possíveis opções teórico-metodológicas. A situação presente, segundo Bauman, é consequência do “derretimento” das estruturas organizadas em valores rígidos, suspeitos de limitar a liberdade individual de optar e agir (2001). Os efeitos do derretimento dos sólidos podem ser percebidos na dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e, portanto, na redistribuição e realocação dos poderes, nas reconfigurações, nas novas constelações, nos novos padrões de dependência. Na desregulamentação, na liberalização, na flexibilização, na “fluidez”, no descontrole dos mercados financeiros e imobiliários e nas diferentes configurações de trabalho, surgem técnicas que permitiram que o sistema e os agentes livres se mantivessem radicalmente desengajados e que se

desencontrassem no lugar do encontro. Modificam-se as formas, para serem refeitas e novamente moldadas em novos padrões. No momento da modernidade fluida, são privilegiadas as escolhas individuais entrelaçadas em projetos coletivos, isto é, de um lado, os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida privada, e, de outro, as ações políticas de coletividades humanas (Bauman, 2001:12).

A hierarquia, hoje em dia, não se estabelece pelo cumprimento das regras num sistema eficaz de vigia que aos poucos passaria a ser introjetada, pela fixação dos indivíduos em seus lugares. A definição desses espaços e do tempo garantia a possibilidade de rotinizar e dinamizar o ritmo do trabalho eficiente.

Segundo Bauman, vivemos o pós-Panóptico, a superação do projeto Panóptico de Jeremy Bentham que representava a arquimetáfora do poder moderno. O que prevalece nas relações de poder no pós-Panóptico não é a presença concreta do controle e vigia, mas a capacidade de fugir do alcance dos movimentos, tornar-se inacessível. O poder deve estar livre de fronteiras fortificadas para poder fluir. Os laços sociais, principalmente os enraizados territorialmente, atrapalham a liberdade, que precisa ganhar cada vez mais fluidez.

Mostram-se necessários, em nome da produtividade ou da competitividade, projetos cuja técnica seja pautada em “desmantelar”, “cortar”, “defasar”, “reunir” ou “reduzir”.

A individualização é a marca da sociedade atual. Compulsiva e obrigatoriamente, somos chamados a nos autodeterminar e a configurar a nossa identidade.

Vivemos a ilusão de que temos em nossas mãos o destino de nossas vidas e que tudo depende de nosso esforço, autodeterminação e capacidade individual para ascender a novos patamares. Embalados pelas palavras “autocontenção” e “auto-suficiência”, nem sempre percebemos que a individualização não é uma escolha, mas uma fatalidade. Diante do esperado poder advindo dessa liberdade tão almejada, prometida e idealizada, resta a sensação de uma enorme impotência dos indivíduos frente à sua incapacidade para transformar a sua realidade.

O conceito de emancipação de Bauman permite um olhar atento às descrições da função do coordenador pedagógico, no qual as expectativas de mudança no campo educacional aparecem circunscritas à competência do coordenador em formar e

orientar a prática dos professores. O sucesso ou fracasso recaem, com muito peso, na capacidade individual do bom desempenho da função. A solução geralmente aponta para o investimento de novas capacitações para os professores, com a finalidade de melhorar o desempenho do professor, que com frequência é visto como culpado pelo fracasso do ensino.

As causas do fracasso, desta maneira, são analisadas, com certa frequência, como consequência da inabilidade pessoal dos professores em compreender e aplicar os métodos renomados e modernos de ensino, bem como da inabilidade do coordenador em capacitar o professor para atingir a competência no desempenho de sua função. A atenção se volta para a autocritica do próprio desempenho e é assim desviada do espaço social, onde as contradições da existência individual são coletivamente produzidas. A complexidade da situação vivida no campo escolar fica reduzida à eficiência de indivíduos isolados.

1.2. Relato: “De professora primária à função de coordenadora pedagógica”

Em um interessante relato, uma capacitadora de professores do MEC explicou que, em um de seus cursos, foi procurada por um grupo de docentes que comentava ter compreendido a importância do erro na aprendizagem – ponto central da concepção construtivista tão bem explicado pela educadora Telma Weisz, assessora do PCN na área de Língua Portuguesa – e, portanto, tinham abolido o uso da borracha na escola. A capacitadora tentou explicar que não era bem isso que a educadora queria dizer, e, sim, que o erro faz parte do processo da aprendizagem e, portanto, o professor deve considerá-lo como fonte de pesquisa para ajudar o aluno a avançar no seu processo de aprendizagem em lugar de extinguir as borrachas na escola. Uma professora do mesmo grupo gritou, então, eufórica: “Eu sabia que vocês iriam mudar de idéia!” – e da sua bolsa tirou um saco: “Eu guardei as borrachas!”

O que levou tantas professoras do Ensino Fundamental I a embarcar dessa forma em um modismo e “jogar fora” suas borrachas e apagadores e, junto com eles, as suas referências, como se não tivessem experiência ou registros significativos de sua prática? Pode-se inferir que depositar no outro as respostas às suas inquietações seja uma característica geral das professoras desse nível de ensino?

Muitas professoras do nível básico parecem ter a constante impressão de estarem ultrapassadas, de que lhes falta informação. Vêm-se questionadas, a todo o momento, por novas teorias; obrigadas a compreender e executar planejamentos seguindo o modelo da reforma educacional na Espanha; a seguir a concepção de projetos segundo Fernando Hernandez (Hernandez; Ventura, 1992) ou nos moldes da educadora Delia Lerner (assessora dos PCNs) para se aproximar das escolas de vanguarda. A maioria convive com um sentimento eterno de incompetência, pois, apesar de atuar tantos anos na Educação, não sabe planejar nos novos moldes propostos pelos PCNs; e, quando acreditam que avançaram e compreenderam os novos paradigmas da Educação, percebem que já estão novamente ultrapassadas, pois o modelo de atuação foi novamente alterado.

A palavra de ordem mais atual da escola, a que circula nos títulos de cursos para educadores, é a idéia de currículo baseado nas chamadas competências. Esses cursos insistem que as professoras precisam adquirir rápido domínio das competências necessárias a um educador do novo milênio – competências que lhes parecem externas e inatingíveis, que as pressionam e as deixam desconfortáveis e inseguras sobre como agir em sala de aula. Quando uma professora abandona a possibilidade de ser autora de seu trabalho, ela não perderia a oportunidade de investigar sua própria prática e teorizar sobre ela?

Essas mulheres são freqüentemente vistas como improvisadoras e seguidoras de sua intuição (Cynthia Pereira de Sousa et al., 1996), e comumente responsabilizadas pelo fracasso de seus alunos. Ao mesmo tempo em que se dispõem a aceitar as novas metodologias de ensino, avalia-se que costumam deformá-las na prática, apesar dos investimentos do governo em cursos de capacitação.

Ainda no artigo “Memória e Autobiografia”, as autoras enfatizam a educação que a maioria das mulheres recebeu:

...educadas dentro e fora da escola para serem submissas, era-lhes natural que o saber emanasse do livro, do professor, do diretor, do topo da pirâmide acadêmica ou administrativa, e não de suas próprias cabeças. (1996:66)

O meu relato biográfico profissional não foi diferente do que ocorreu à maioria dessas educadoras e considero importante situá-lo, pois dessa experiência surgiram as inquietações que geraram esta pesquisa. Este estudo sobre a produção de identidades traz elucidações a muitas inquietações do meu percurso como professora

e, mais tarde, como coordenadora pedagógica. Embora não se trate de uma autobiografia, alguns aspectos de minha trajetória não podem ser omitidos, pois permitem ao leitor compreender como foi se delineando este percurso de estudo. Dentre tantas possibilidades de leituras e caminhos de interpretação, minha experiência foi o principal parâmetro de escolha de autores e teorias, que traziam elucidação às questões que me inquietavam e angustiam, localizando origens e razões e legitimando a necessidade de compreensão da constituição histórica de uma identidade profissional que é, ao mesmo tempo, pessoal e compartilhada.

Na infância, eu já tinha pistas do meu interesse pela profissão de professora primária. Brincar de “escolinha” com minhas irmãs e as bonecas era uma de minhas opções preferidas. Aos nove anos de idade, no entanto, a brincadeira ganhou contornos mais específicos e até mesmo interessantes. A “escolinha” passou a ter lugar fixo (lavanderia), um tempo definido (período da tarde depois do almoço) e alunos “de verdade” (minhas duas irmãs e dois vizinhos). A busca da veracidade confundia a brincadeira com realidade. Usava o mimeógrafo do escritório do meu pai para preparar as lições e as provas e não me esquivava de comunicar às famílias caso um dos meus “alunos” desobedecesse às minhas ordens ou não tivesse um aproveitamento adequado.

A sala estava permanentemente arrumada, competindo com o espaço do tanque, da máquina de lavar roupa e do varal. A mesa era improvisada numa máquina de costura disfarçada com uma toalha estampada, a lousa ficava atrás e os alunos, em mesinhas enfileiradas. O maior requinte foi quando consegui organizar uma reunião de mães. Apesar da dificuldade em eleger um horário em comum com minha mãe e a vizinha, diante da insistência as duas acabaram por ceder alguns instantes do seu tempo no intervalo dos afazeres domésticos.

Meu avô me apresentava a seus amigos: “Esta é minha neta professora.”

Quando anunciei para minha tia Cida o meu desejo de ser professora, ela me desencorajou: “Escolhe outra coisa. Professora, não.”

Demorou muitos anos para eu compreender os motivos que levaram minha tia – única mulher que na família tinha uma profissão e justamente a de professora primária – a ter sido tão firme e enfática ao me desencorajar desta opção.

Trouxe dados da infância tão distante para explicar que, na fase de escolha profissional, eu não desejava mais ser professora. Optei pelo curso de Pedagogia com intenção de transferir-me para a Psicologia no ano seguinte, seguindo os conselhos de uma amiga, que apontava essa alternativa como a mais fácil para passar no vestibular. Aos poucos, fui me envolvendo nas discussões e optei realmente por ser educadora, desistindo da psicologia. Diante dessa escolha, meu pai sempre gostou de comentar que, infelizmente, eu não dera para o estudo. Durante muito tempo, ter optado por Educação também significou um caminho mais fácil e, portanto, de menor importância.

No primeiro momento em que pisei em uma sala de aula, não como aluna, mas como estagiária, com ambições de assumir uma sala, recebi como instrução da professora titular que adotasse um caderno para o registro diário. Desde o início, aceitei como norma organizar-me para, cotidianamente, escrever o que ocorria em sala.

Nunca fui uma aluna aplicada, mas levei a sério essa tarefa e raros foram os dias em que não a realizei. Fiquei surpresa diante da minha atitude e tentei entender o que havia acontecido para uma aluna mediana assumir um compromisso de forma tão disciplinada.

Fui professora da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental I e, durante esses anos, vivi muitos conflitos na busca de compreender o papel de educadora.

Hoje compreendo a minha alegria em ser promovida a coordenadora pedagógica. Na época, minha família passou a se referir à minha profissão com um pouco mais de admiração: “professora das professoras”. Não é fácil optar pela carreira de professora, mas mais difícil é permanecer nela – é quase um atestado de incompetência social. Assumir esse cargo era como ganhar um passe para o “patamar dos pensantes”.

A minha experiência como professora e coordenadora pedagógica ocorreu em escolas particulares consideradas de vanguarda e muito atentas às novas didáticas e modernização do projeto pedagógico. Em escolas públicas, atuei como “capacitadora” de professoras da Educação Infantil no ensino de didáticas para a alfabetização.

As escolas em que trabalhei se autodenominavam sócio-construtivistas (influenciadas pelos estudos de Piaget) ou sócio-interacionistas (a partir dos estudos de Vygotsky) e, neste cenário, a figura do coordenador pedagógico se fazia cada vez mais presente na orientação das professoras em seu trabalho e estudos. Na condução das professoras, enfatizava-se a importância dos “diários de classe” – anotações que incluíam descrição, análise e replanejamento das propostas de aula – como instrumento de reflexão.

1.2.1 Professora do Ensino Fundamental I – professora “primária”

Nóvoa (1995) discorre sobre aspectos metodológicos da utilização das histórias de vida dos professores como um recurso de análise. Ele considera primeiramente as críticas a essa metodologia, referentes à sua falta de consistência, ao seu possível esvaziamento das lógicas sociais e à sua excessiva referência aos aspectos individuais, que poderiam inviabilizar as dinâmicas coletivas de mudança social. Apesar de reconhecer essas contribuições críticas, no entanto, Nóvoa acena para o relato oral das histórias de vida dos professores como uma “possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de constituir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (1995:20).

A identidade de um grupo, portanto, se constitui a partir da memória, cuidada coletivamente nos resgates constantes das histórias do cotidiano. Ao retomá-las, a experiência do outro e a de si próprio vão se legitimando. Neste intercâmbio, delineiam-se as semelhanças e as diferenças e instala-se a reflexão da prática, que ganha contornos mais conscientes da teoria empregada. No entanto, não podemos desconsiderar que a memória é seletiva e que a eleição dos fatos e dos objetos está vinculada a uma experiência social: a de papéis desempenhados num contexto político e econômico.

Cynthia Pereira de Sousa et al. (1996) nos relembram as diversas formas de opressão e de exclusão que a mulher sofreu e ainda sofre na sociedade e de como essa memória ganha especificidade conforme essas experiências de exclusão. Essa especificidade, segundo as autoras, determina dois tipos de memória: a abstrata e a concreta. A concreta é marcada pela cronologia, lugares, nomes e acontecimentos do

cotidiano; já a abstrata tem uma estruturação lógica e engajada. À mulher foi destinada, pelos homens, uma esfera específica do privado, e é dessa esfera que se supõe que elas estejam aptas a conservar a lembrança. Além disso, essa memória é garantida pelo recurso da oralidade, “pelo fato de que o manuseio da escrita foi, no escoamento do tempo, uma atividade privilegiadamente masculina” (1996:63). Aos poucos a mulher foi conquistando o espaço público, trazendo as características de sua memória e alterando-a nesse percurso.

As autoras apontam como essencial partir das narrativas das professoras para que estas possam compreender a sua história e assim vinculá-la às de outras professoras. Nesta elaboração das semelhanças, torna-se possível o fortalecimento e o espaço para as suas vozes. Documentá-las por escrito constituiria a etapa seguinte.

Ecléa Bosi (1994) remete-se à descrição do que Bergson chamou de “memória hábito” e “imagem-lembrança”. A primeira refere-se aos atos que incorporamos como hábito e que, para serem postos em prática, já não precisam que pensemos neles, o que nos é essencial em nosso cotidiano. São hábitos que fazem parte do nosso adestramento cultural. Já a imagem-lembrança refere-se a uma situação específica, individualizada e situada no tempo. Os relatos das professoras remetem a uma imagem-lembrança, desta vez narrada.

Walter Benjamin (1996:198) nos chama atenção para a extinção da arte de narrar e de como, aos poucos, fomos nos distanciando de algo que nos era familiar: “É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”.

O autor faz um paralelo entre a figura do narrador e a do conselheiro que, ao narrar as histórias, remete o ouvinte à sabedoria do homem, construída ao longo do tempo. Nesse encontro, não há preocupação com a resposta certa e, sim, com as possíveis continuidades para a história do momento.

O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. (1996:201).

Olgária Matos (2001) procura mostrar a importância da elaboração de uma narrativa na constituição de sentido e significado das experiências. Baseada na filosofia de Walter Benjamin, nos lembra como o hábito de contar histórias vem se

distanciando do nosso cotidiano. Estamos empobrecidos de vivências comunicativas, o que gera ausência de memória e, como consequência, distância de nossas histórias.

A narração cria ‘novos deuses’, renova histórias e preserva os homens, pois a palavra narrada é uma barreira contra o esquecimento, a perda de si, e traz a hospitalidade para o estrangeiro, aquele que ‘está a caminho’, em lugar nenhum. O estrangeiro e as narrativas que advêm abalam uma pretensa estabilidade e uma fixa identidade. É dessa experiência que nasce a narrativa que tem a potência de curar as feridas do espírito e presentificar ausências. (2001:74)

A partir desses conceitos, podemos entender os relatos das professoras pautados por imagens-lembranças, com a tarefa de organizar as experiências para entendê-las no que possuem de comum ou diferente, de particular ou historicamente contextualizado.

Bosi (1994) amplia a discussão nos remetendo a Halbwachs, que nos chama atenção para o fato de a memória individual estar vinculada à memória do grupo, que por sua vez traz a memória coletiva de cada sociedade.

O caráter livre, espontâneo, quase onírico da memória é, segundo Halbwachs, excepcional. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão a disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. (1994:55)

Marilena Chauí, no prefácio do livro de Bosi, faz a seguinte menção:

Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, ela seria uma imagem fugidia. (1994:21)

Chauí acrescenta:

...lembrar não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir de outrora; é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição. (1994:20)

Embora individual, a minha experiência, presente no relato autobiográfico profissional, pode ser considerada representativa, sob muitos aspectos, de conteúdos que permeiam outras experiências.

O resgate da brincadeira de “escolinha” repercute como algo muito conhecido ao universo das professoras. Piaget, em seus estudos, valoriza a brincadeira como um recurso infantil de elaboração simbólica para a compreensão da sociedade e da

cultura. Ao brincar, segundo o autor, a criança desempenha, conhece e amplia sua compreensão dos papéis sociais (masculino e feminino, adulto e infantil) e toma contato com sua complexidade. Esse parece ser o sentido da brincadeira que tanto marcou a minha infância, que trazia uma identificação com minha tia, única mulher da família a ter uma profissão definida no espaço público.

A observação das brincadeiras das meninas, entretanto, com muita frequência revela, até hoje, o tema da “casinha” em primeiro plano, o que poderia ser explicado pelo fato da maternagem ser um papel até certo ponto universal da mulher. Faz parte das escolhas da maioria das meninas, também, brincar de escola e assumir o papel da professora. Os meninos, no entanto, raramente introduzem esse papel nas suas brincadeiras.

Por que eles não acham interessante essa profissão? Por que a associam ao universo feminino? Não é difícil encontrar respostas a essas questões, pois sabemos que pouquíssimos homens atuam nesse ciclo escolar. Os meninos não escolhem esse papel provavelmente porque não têm modelos para imitar.

1.2.2 Uma profissão feminina, por excelência?

Nóvoa (1991) faz uma retrospectiva histórica que nos ajuda a localizar como foi se configurando a profissão docente, preocupando-se particularmente com o professor das primeiras letras.

Situa-nos, primeiramente, sobre o surgimento vinculado à Igreja dos *colégios* e escolas de primeiras letras como uma possibilidade de transmissão de valores e doutrina da fé. O Estado, ao constituir-se nas suas formas modernas a partir do século XIX, buscou substituir a Igreja no domínio da educação quando passou a considerá-la elemento estruturante na ordem da sociedade de classes, baseada na propriedade privada dos meios de produção e na economia de mercado. A escola, nesse contexto, passa a ser considerada como um instrumento de persuasão ideológica, em que os conteúdos a serem administrados nas aulas deveriam ser selecionados com cautela diante dos interesses e necessidades do Estado. O controle dos processos educativos, assim, se tornava cada vez mais rigoroso e passava a visar os processos de produção e reprodução que formariam a maneira de o homem compreender seu entorno social.

Desde o fim do século XVIII, instalavam-se, no conjunto das sociedades européias, inquietações na definição do perfil do bom docente:

...deve ser leigo ou religioso? Deve fazer parte de um corpo docente ou não ser mais que um mestre dentre outros? Como deve ser escolhido? Como deve ser pago? De que autoridade deve depender?
(Nóvoa, 1991:118)

O modelo escolar idealizado pela Igreja permaneceu o mesmo quando se tratava do controle do Estado, o que corresponde a dizer que o corpo docente continuou sujeito a um sistema de vigilância pelas instâncias de poder estatal e que o modelo de professor permaneceu muito próximo ao da figura de um religioso, isto é, submetido às hierarquias e controlado. Tal como o religioso, deveria manter-se diferenciado da conduta comum e levar os alunos a um comportamento que a família não saberia possibilitar. Ainda no século XVIII, os reformadores compreenderam que o controle do recrutamento dos docentes assegurava a hegemonia do Estado. Em função de o comportamento ético ter sido ditado primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, os docentes não codificaram de maneira formal um conjunto de regras e de princípios corporativos, isto é, internos à profissão (nas relações internas e externas), pois as instituições da Igreja, e depois do Estado, exerceram, desde cedo, pressão para barrar a autonomia da corporação docente, mediando as relações entre a profissão e demais instituições sociais. No decorrer de sua trajetória histórica, a coletividade docente absorveu o discurso religioso, que passou a ser incorporado como objeto próprio (Nóvoa, 1991:120).

O ofício docente passou a demandar tempo integral e configurou-se a necessidade de preparação e de formação desses profissionais. No século XIX, se constituíram as Escolas Normais, lugar central de produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprio da profissão docente. Nos meados desse mesmo século, segundo Nóvoa, nas sociedades ocidentais ocorreu uma feminização da profissão e, por meio dessa atividade, as mulheres conquistaram, naquele momento, alguns privilégios econômicos que eram reservados aos homens. A carreira docente, nessa época, se apresentava – nas camadas médias da população (exceção das operárias e camponesas) – como uma das únicas possibilidades de trabalho feminino fora do lar. Como consequência, depois de alguns decênios, se assistiu ao domínio majoritariamente feminino do ensino primário. Simultânea e significativamente, já apareciam obstáculos para a conquista de seu estatuto

econômico social, pois o salário da mulher passou a ser entendido como renda complementar.

Essa retrospectiva histórica nos auxilia na análise do meu relato biográfico profissional no que se refere à objeção de minha família diante da opção pelo magistério, já que eu tinha acesso a uma escolaridade mais ampla e a outras possibilidades profissionais. A opção pelo magistério, na década de 80, já trazia muitas dúvidas e questionamentos, principalmente em se tratando de adolescentes de classe média com possibilidades de alçar vôos mais altos. O prestígio dos docentes, principalmente dos professores primários, já havia sofrido uma queda generalizada, ampliando o sentimento de desqualificação da profissão, que trazia o desprestígio social e indicava poucas perspectivas de ampliação salarial e independência econômica.

1.2.3 Profissão Feminina?

Teria a profissão docente sofrido desprestígio por ter sido assumida pelas mulheres, em sua maioria? Poderíamos associar a sua feminização à pouca perspectiva dessa profissão?

Embora algumas pesquisas tenham usado da história para simplesmente referendar um certo senso comum e um preconceito vinculado ao que se estabelece como referência do universo feminino ou do masculino – como se a incorporação da mulher fosse por si só sinal de desprestígio da profissão –, há estudos que demonstram a fragilidade dessas associações.

Marília Pinto de Carvalho (1999), em sua tese *No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais*, faz uma incursão histórica nos movimentos feministas que se articularam nos anos 60 no ocidente. O movimento feminista, no início, buscava construir um significado político apoiado nas idéias dos direitos fundamentais e da liberdade individual, negando assim as diferenças entre homens e mulheres e lutando pela igualdade de direitos na sociedade. Num movimento de contraposição, mobilizaram-se os defensores da diferença entre os universos feminino e masculino, apoiados na concepção de alteridade e nas especificidades biológicas das mulheres e dos homens.

A autora comenta que, apesar desses movimentos, a categoria “gênero” ainda é recente nas pesquisas de educação, mesmo em se tratando de um universo majoritariamente feminino. A sua tese de doutorado traz contribuições nesse sentido, chamando atenção para análises simplistas e originárias dessas concepções que se estabelecem nas referências a mulheres e homens:

...mulheres, trabalho gratuito, família e vida privada e, por ocasião, homens, trabalho assalariado e vida pública? Em que medida os elementos opostos são camuflados pelo pressuposto dessa associação? (1999:27)

Essa associação entre família, mulher e vida privada se baseia em dualidades que se contrapõem e se completam, assim como em associações pautadas nos aspectos biológicos e nos papéis desempenhados socialmente pelos diferentes sexos. A autora chama atenção para as idealizações e associações que se estabelecem ao se definir o perfil da mulher e do homem. As mulheres, pelo seu trabalho doméstico, passam a corresponder ao ideal de afetividade, de capacidade de intuir e de cuidar, além de serem consideradas menos competitivas. Os homens são vistos de forma generalizada e universal como racionais, competitivos e capazes de formalizar as relações. Essas análises que reforçam a diferença de gênero como um dado natural não levam em consideração a história e, assim, não consideram a diferença entre os gêneros como dados mutantes historicamente (Carvalho, 1999:28)

O debate entre feministas promove a discussão sobre o determinismo biológico, trazendo para análise os conceitos de sexo e gênero. Segundo Carvalho, nos anos 70, o termo *gênero* passou a ser utilizado pelas feministas de língua inglesa para enfatizar o âmbito da cultura e a dimensão social construída nas identidades individuais, contrapondo-se, assim, ao determinismo da natureza (1999:29-30).

Carvalho, nesse resgate das teorias do gênero, enfatiza as contribuições das feministas Joan Scott e Linda Nicholson, ambas ligadas ao pós-estruturalismo, para o questionamento da definição única da mulher e sua feminilidade ou mesmo do homem e sua masculinidade, pois a percepção da historicidade e do caráter socialmente produzido das linguagens e dos conceitos possibilitam a percepção ampliada das diferenças e particularidades de ambos os sexos:

É o gênero – a construção social de significados a partir da diferença sexual percebida – que fundamenta toda percepção do corpo e dos processos corporais, o significado a ele atribuído na determinação

do caráter dos indivíduos e sua relação com os conceitos de masculinidade e feminilidade. (1999:32)

A definição de gênero dessas autoras, segundo Carvalho, amplia a perspectiva apontada no “feminismo da diferença”, que reduz as mulheres à questão de gênero e desconhece outras variantes sociais como classe, raça, etnia e idade.

*Nesta perspectiva, a questão central quanto ao trabalho docente é que sua **feminização** não é apenas a entrada de mulheres na ocupação de professora, mas, ao lado da mudança na composição sexual da ocupação, também um processo de deslocamento de significados – de escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança – que resultou na contigüidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora. São movimentos sem dúvida articulados, mas irreduzíveis um ao outro, nem sempre coincidentes em termos de ritmos históricos e que não guardam entre si relações simples de causa e efeito. (1999:37)*

Daniela Auad (1998), em sua tese *Formação de professoras: Um estudo dos cadernos de pesquisa a partir do referencial de gênero*, estrutura o seu estudo na leitura dos artigos da revista *Cadernos de Pesquisa* publicados no período de 1985 a 1995, que tratam sobre o gênero e a formação de professores, buscando verificar se a produção voltada para a formação de professores considera e como aborda a questão do gênero. A seleção desse material tem como justificativa o reconhecimento de que esse periódico conta com um núcleo de maior importância na pesquisa de gênero. A autora direciona sua investigação a partir da hipótese de que a produção sobre a formação de professoras não considera o referencial de gênero ou o considera de modo marginal ou ambíguo, o que reforça os estereótipos de gênero. Auad cita, também, as idéias da autora Joan Scott (1995) para se remeter ao conceito de gênero.

Ao adotar gênero, não o considero como sinônimo dos sexos masculino e feminino, mas como categoria teórica correspondente ao conjunto de significados, símbolos e atributos que cada sociedade constrói, através de sua História, para caracterizar e diferenciar cada um dos sexos. As diferenças biológicas entre homens e mulheres, assim como os papéis adequados a eles e a elas são percebidos e interpretados segundo as construções de gênero de cada sociedade. (1998:20)

Remetendo-se ao artigo do *Cadernos de Pesquisa* das autoras Bruschini e Amado (1988), “Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério”, Auad chama atenção para as representações e determinações às quais a maioria das profissionais que ocupam essa função estão submetidas pelo fato de se tratar de uma profissão feminina:

- o ato de ensinar passa a ser visto como uma extensão da função feminina dentro da família, o que corresponde a cuidar dos alunos como se cuida dos filhos;
- é uma profissão flexível, que torna possível conciliar os afazeres domésticos com a vida profissional;
- no serviço público, é uma profissão estável e de pouco controle ou exigência profissional;
- é uma profissão associada à ideologia de que o trabalho feminino ocupa o lugar de contribuição complementar na renda familiar permitindo, portanto, salários mais baixos comparativamente aos que se destinam aos homens (1998:57).

Auad (1998) tem como delimitação para sua pesquisa a formação dos professores no Magistério e nos cursos de Pedagogia, e questiona a ausência de preocupação desses cursos com as relações que se estabelecem a partir do gênero. Em seu estudo, cita as autoras Christine Skelton e Joan Hanson, que sugerem, a partir de suas pesquisas, que, ao se ignorar a questão do gênero na formação das professoras, corre-se o risco de desvalorizar uma importante faceta da realidade que as cerca, o que possibilita a preservação dos estereótipos tradicionais acerca dos papéis sexuais assumidos por meninos e meninas. Acrescenta que os educadores, muitas vezes, necessitam de ajuda ou esclarecimento para se confrontar com seus próprios sexismos/ racismos (1998:65).

Cláudia Vianna (1999), em sua tese *Os nós do “nós”: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*, tem também como preocupação analisar a presença ou a ausência da questão do gênero na investigação sobre as dificuldades da constituição da ação coletiva docente em São Paulo, tomando o período de 1990 a 1997.

A partir de sua pesquisa, a autora demonstra que as professoras do Ensino Fundamental I são apontadas como elo fraco das associações de professores. Cabe explicar que, no senso comum, a identidade dos professores é diferenciada conforme o ciclo de atuação do professor, pois o reconhecimento social diverge quando se trata de professores do Ensino Fundamental I, do Fundamental II ou do Ensino Médio. Os professores universitários se afastam dos professores desses níveis anteriores, pois

possuem o *status* de quem faz a teoria a ser aplicada pelos outros ciclos. As professoras das primeiras letras correspondem ao mito de feminilidade, que justifica a escolha pela carreira pela doação e vocação. Esse gueto feminino é responsabilizado pelos baixos salários e desvalorização da carreira (Vianna, 1999:33).

Vianna (1999) ressalta, ao contrário do que se acredita, que as professoras do Ensino Fundamental I militam e assumem instâncias de decisão, mas questiona se não agridem a partir de modelos masculinos para a constituição de sua organização, na qual a dedicação deve ser integral e com uma separação rígida entre a esfera pública e privada. As suas reflexões nos convidam a questionar se, nessa militância, não se incorporaram padrões únicos pautados nos moldes de uma determinada definição de estrutura sindical, que toma como base concepções masculinas do que deva ser a ação de classe. Esse modelo de militância, ao reproduzir o que já existe – e que guarda marcas do estereótipo masculino – desconsideraria o caráter social, histórico e cultural de como se constituíram as organizações coletivas nas estruturas sindicais, originando uma descontextualização que contribuiria para uma escassa possibilidade de se prever novas configurações que atendam às novas necessidades. A autora aponta para uma forte característica dos trabalhos que contam com grande parcela docente feminina na organização coletiva, com o objetivo de afirmar o domínio da esfera pública pertencente aos homens: a de definir a necessidade de mudança de comportamento por parte das professoras, caracterizada pela oposição ao universo doméstico e pelo rompimento, assim, com o mundo privado e reconhecidamente feminino. Poucas tentativas foram realizadas, no entanto, para análise das especificidades das mulheres na esfera pública ou dos homens na esfera privada como fruto de uma construção histórica (Vianna, 1999:32-33).

São homens e mulheres que se voltam para a esfera privada, criando alternativas para a relação convencionalmente estabelecida entre mulheres/vida privada e homens/participação pública. O caráter da participação, assim como os significados masculinos e femininos a ela atribuídos são dos seres humanos, das pessoas, não de homens e mulheres. Professores e professoras afirmam a importância de valores femininos e masculinos indicando pistas para a recomposição da identidade coletiva, para além do predomínio de um único modelo de ação coletiva, bem como de masculinidade e feminilidade. (1999:200)

Não podemos dizer, portanto, que a profissão de professor do Ensino Fundamental I se molde ao perfil e características da mulher. Analisar os motivos que levaram a essa configuração e à permanência desse cenário marcadamente feminino

nos exige evidenciar e relacionar muitas variáveis sociais como classe, raça, etnia e idade. Ao ampliarmos o campo de investigação para além do gênero, aumentamos as condições de análise sobre os motivos do desprestígio social dessa profissão e nos acercamos do cenário político para identificar os reais investimentos e condições de trabalho para os professores desse ciclo. Caberia investigar qual grupo de mulheres, hoje em dia, faz opção pelo magistério e averiguar a sua classe social, etnia e outras variáveis.

Ao observarmos a configuração das classes de Normal Superior, vemos com certa frequência uma maioria de estudantes oriunda de classes menos favorecidas, buscando a opção de uma carreira diferente da condição doméstica. Podemos observar, também, uma pequena presença de alunas de outras classes sociais, já professoras de escolas particulares em busca da legalização profissional e de um espaço para atuarem em projetos de formação de professores. Ultimamente, podemos assistir à disputa por palestras ou seminários cuja temática tem como conteúdo a formação de professores. Ser professor parece muito pouco e os educadores buscam outras titulações: “Eu sou formador de professores...” – nas entrelinhas, “... logo, eu penso.”

O consumo desenfreado de cursos e livros parece decorrer dessa ansiedade de atender a essa expectativa, que exige atenção às novas teorias para que se possa permanecer do lado dos formadores. Essa é uma possibilidade de crescimento financeiro e atuação profissional para além do espaço da sala de aula para os educadores que buscam prestígio e reconhecimento para as suas carreiras. A enorme fila e a expectativa de poder se diferenciar no meio educativo talvez se devam a isso. Nesses cursos e livros, no entanto, ou nas formas de capacitação propostas, o professor é novamente desprestigiado, convidado para projetos de formação como alguém muito desqualificado e com poucas possibilidades de se expressar, pois pouco se acredita na sua possibilidade de reflexão. Precisa ser capacitado, então, para exercer sua profissão, apesar de ter um certificado que lhe confere esse direito.

Cabe perguntar se a ação supervisora frente ao trabalho dos professores, especialmente no caso das professoras das primeiras letras, sempre esteve presente nas instituições escolares. Como foi se constituindo essa hierarquia? Com que finalidades políticas e sociais?

2. Organizações hierárquicas das escolas em diferentes momentos históricos

Mais que uma evolução, a história da educação é a de uma sucessão de revoluções e contra-revoluções.

Mariano F. Enguita

Faz parte das lembranças do universo escolar da maioria dos adultos a figura do diretor, do inspetor, do bedel, do professor ou do orientador. Essa organização e o incremento desses papéis, ao longo da história, foram se tornando mais complexos e se alterando numa estrutura hierárquica de poder para além dos alunos e professores. Este capítulo busca elucidar a construção histórica dessas hierarquias que originaram a configuração da instituição escolar que triunfou diante de outras possibilidades.

Dussel e Caruso (2003:37) acenam para a importância de analisarmos as opções de organização dos espaços, tempos e hierarquias escolares em relação à condução das sociedades e dos grandes grupos e seus interesses, uma vez que as decisões fazem parte de uma complexa rede de poder.

Na intenção de compreender as condições da configuração atual do papel do coordenador/orientador, junto aos professores, primeiramente nos deteremos na constituição dos colégios jesuíticos pois, nessa fase, podemos notar com clareza uma estrutura hierárquica que delimita e define o que deverá ocorrer antes que o professor entre em sala de aula, em uma eficiente estrutura com detalhamento e descrições de papéis. Essa dimensão histórica nos permite compreender algumas estruturas atuais à luz de sua real origem, por vezes muito remota.

Demerval Saviani (2006), em seu projeto de pesquisa “História das idéias pedagógicas no Brasil”, se sentiu instigado a rastrear, na origem da ação educativa, a *função supervisora* (grifo do autor). Entendendo a supervisão como uma ação com a finalidade de assegurar a regularidade de um funcionamento ou de um comportamento, o autor identifica, já nas comunidades primitivas, a *função supervisora*, mesmo que de forma difusa e indiferenciada.

No Brasil, como sabemos, as primeiras atividades educativas promovidas pela chamada civilização ocidental ocorreram com a vinda da companhia jesuítica.

Segundo Saviani, a idéia de supervisão educacional se dá justamente desde as organizações religiosas, no século XVI (Lutero, Calvino, Jesuítas) (2006:14, 19).

Serão abordadas, a seguir, as décadas de 20 e 30, quando emerge, com intensidade, a figura do especialista na formação e acompanhamento dos professores frente aos novos modelos que se delineavam na educação. A crescente industrialização trouxe muitas conseqüências e novas demandas para as escolas. A análise dessas décadas nos ajuda a compreender as estruturas que foram então se estabelecendo. A função supervisora vai ganhando outras especificidades e nomeações, como a de inspeção escolar de alunos (controle de frequência, disciplina e idoneidade) e de professores (fiscalização da aplicação das técnicas e eficácia no ensino). A figura do especialista, de “técnicos em escolarização”, ganha cada vez mais contornos, nessas décadas, junto a investimentos em capacitação e treinamento dos professores na aplicabilidade dos métodos com exigência de precisão científica.

No final dos anos 80 até o final dos anos 90, segundo Mary Rangel (2006), observa-se que persiste a nomenclatura, ou melhor, um conjunto de termos para designar a ação do supervisor nos Estados e nas escolas. Incluem-se, nessa terminologia, as seguintes expressões: supervisão, supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, orientação pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, coordenação de turno, coordenação de área ou disciplina (2006:75).

A título de facilitar a leitura, será utilizado, neste trabalho, o termo “coordenador” para designar essa diversidade de nomenclaturas, omitindo-se algumas nuances que diferem umas das outras, salvo quando o autor do texto consultado se referir especificamente a um outro termo ou função.

2.1 Colégios Jesuítas

A genealogia foucaultiana permite perceber coisas, de uma perspectiva histórica, que não são perceptíveis no cotidiano. Na busca de ganhar maior inteligibilidade no tema, alguns momentos históricos serão ressaltados, sem a pretensão de uma pesquisa histórica exaustiva.

Dussel e Caruso (2003), autores do livro *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*, convidam a um “estrangeirismo” nas múltiplas possibilidades de observar o espaço e as práticas que o constituem e significam. Ao

percorrer a história da sala de aula, trazem a possibilidade de se compreender que as situações concretas surgem como respostas a desafios específicos, quais possibilidades e estratégias foram ou são utilizadas e suas consequências no presente.

Os autores mostram como a religião cristã foi de certo modo a “parteira” do processo de escolarização dos países ocidentais e como, em certa medida, essa origem religiosa marcou o discurso pedagógico. As chamadas Guerras da Religião foram desencadeadas na Europa e instalaram uma concorrência entre as religiões cristãs (as diversas igrejas protestantes e a católica) no mesmo ambiente cultural e territorial, e passaram a buscar a adesão dos fiéis. As diversas igrejas protestantes, e mesmo a católica, desejavam que os fiéis não obedecessem cegamente às ordens procedentes de suas crenças ou do clero, mas que tivessem consciência e buscassem em si mesmos o que desejavam e aquilo em que acreditavam. Pode-se dizer, em termos gerais que promoviam, em seus discursos, um processo de autoconhecimento, apontando a religião como um caminho para que o sujeito se dobrasse sobre si mesmo. Não pregavam mais a obediência cega e temerosa, mas o caminho consciente do homem para aproximar-se de Deus. Aqui se delineia uma forma nova de autoridade religiosa, isto é, a tentativa de substituir a autoridade exterior pela consciência interna. A própria Igreja Católica já não desejava que os fiéis repetissem os rituais em latim sem a compreensão das palavras, pois esse exercício pouco contribuía para a necessária convicção interna, isto é, para o domínio de suas decisões e dos motivos que conduziam suas ações (2003:55, 57). Os autores comentam que esse processo de autoconhecimento foi nomeado por Foucault, em outro contexto, como técnicas do eu.

Em *Tecnologias de si*, Foucault (1990) analisou, na filosofia antiga e no cristianismo, a história das técnicas que foram sendo incorporadas para orientar o indivíduo na condução de si. O seu interesse era observar os sentimentos e pensamentos representados, desejos e impulsos que puderam ser experimentados nas obediências impostas. Buscou traçar, assim, uma história das diferentes maneiras pelas quais os indivíduos, em nossa cultura, desenvolveram conhecimentos sobre eles mesmos. Primeiro nas religiões, depois nas denominadas ciências humanas (economia, psiquiatria, medicina e penologia), analisando as técnicas específicas que os homens utilizam para compreender a si próprios. As principais tecnologias são de produção (possibilitam produzir/transformar e transformar as coisas), de sistemas e

signos (utilizar signos, sentidos, símbolos e significações), de poder (condutas dos indivíduos que consistem na subjetivação do sujeito) e as de conhecimento de si (operações sobre o corpo e a alma que proporcionam a transformação de si mesmo). Foucault dedicou-se ao estudo das tecnologias do poder e de conhecimento de si.

Para efeito deste estudo, é de especial interesse entender a visão de Foucault acerca do processo pelo qual a religião desenvolveu as técnicas de conhecimento e subjetivação do eu.

Existem diferenças entre a tradição católica e a protestante; no entanto, ambas se alicerçam num conjunto de obrigações de verdade em relação aos livros e aos dogmas que conduzem à pureza da alma a ser alcançada pela verdade e pelo conhecimento de si.

No catolicismo, a cada indivíduo é apresentada a missão de descobrir o que ocorre em seu interior para assumir seus pecados e reconhecer as tentações e os desejos, além de revelá-los a Deus por meio de um sacerdote para que sua alma seja purificada. O conhecimento de si permite aos cristãos prestarem testemunho, público ou privado, contra si mesmos. O cristianismo faz parte do campo das religiões da salvação e da confissão que prometem a condução dos indivíduos da morte à vida eterna (Foucault, 1990:81). Para conquistar a vida eterna, os indivíduos deveriam dedicar-se ao conhecimento de si e renunciar à realidade não condizente com a realidade idealizada e pregada pela Igreja.

A confissão é consequência da tecnologia para a revelação de si que surge, segundo Foucault, durante o quarto século, denominada de *exagoreusi*, na qual se observa a influência de diversas tecnologias da filosofia antiga. Antes prevalecia a *exomologêsis*, que tinha como essência a expressão dramática da situação do penitente como pecador, que tornava pública a sua condição. Na *exagoreusi*, prevalece, no lugar da exposição física do penitente, uma verbalização constante e contínua do pensamento, que conduz à obediência total a outra pessoa e à renúncia a si próprio; e o exame de si constantemente pela manhã e pela noite para praticar a obediência e a permanente contemplação e, assim, sacrificar os desejos que não correspondem à vontade de Deus. O exame de si tem como intenção discriminar os pensamentos que conduzem a Deus e os que desviam dele.

Na estrutura e na configuração das moralidades coletivas que ocorrem nos séculos XVI a XVIII, a pedagogia desempenhará papel fundamental no “governo das almas”, na busca de uma obediência consciente e principalmente interiorizada como a correta.

Levar o povo a essa introspecção não foi uma tarefa simples, pois demandou primeiro que a população percebesse a condução de si mesma como algo importante para si e para os outros, controlando seus próprios impulsos e refletindo sobre as possíveis conseqüências. O segundo requisito estabeleceu-se pelo agrupamento, organização e seleção das condutas desejáveis:

...para criar um governo, para criar um estado de “governamentalidade” (uma mentalidade de governo, que aceite e valorize o governo): em primeiro lugar, a condução de si próprio; e em segundo lugar a articulação, a união, a combinação de muitas conduções (a do pai, a do professor, inclusive a do médico) com a condução global de um estado moderno. (Foucault, 1990:44)

O processo de escolarização, por sua característica de duração, perseverança e constância mostrou-se uma importante peça de intervenção na formação das consciências, na aceitação da organização que estabelecia, no processo de afirmação de certas disposições, atitudes e idéias e em uma forma eficiente de governar os fiéis impedindo a sua conversão em outra religião.

Nos postulados da pedagogia com relação à sala de aula, principalmente com respeito ao método, pode-se observar como se produz uma certa governabilidade, estado que permite que sejamos governados. (Foucault, 1990:46)

Na configuração dos primeiros Colégios Jesuítas, vemos pela primeira vez a descrição de um cargo, Prefeito Geral, ou Prefeito de Estudos, ocupado por um profissional a quem os professores deveriam remeter-se. Os jesuítas, na organização do modelo escolar *Ratio Studiorum*, buscaram garantir a propagação da fé cristã e de seus princípios. A estrutura foi pensada com a finalidade de que os objetivos da incorporação fossem atingidos. Nessa estrutura dos primeiros colégios jesuítas, vemos uma descrição minuciosa de papéis numa hierarquia organizada para atingir a qualidade dos planos de estudos da Companhia de Jesus. A obediência tem alto valor para a ordem, já que a Companhia de Jesus foi organizada por Santo Inácio de Loyola, moldes militares.

Durkheim (1995) explica que o documento *Ratio Studiorum* foi organizado por Pe. Aguiria, General da Ordem em 1584, após trinta anos de experiência dos

primeiros colégios Jesuítas. Essas experiências foram coordenadas e fixadas em um regulamento que deveria ser aplicado em todos os colégios.

O Ratio Studiorum, porém, preocupava-se muito mais com o aluno, com os conhecimentos que deviam ser ensinados nas diferentes aulas, do que com o professor, com a instrução que devia receber e com os métodos a serem seguidos para transmiti-los às crianças. (1995:225)

A organização da Companhia de Jesus contaria com o Provincial, a quem os colégios de diferentes províncias deveriam responder, para cumprir o dever de zelar por um bom desempenho em seus investimentos no campo escolar. O Provincial deveria eleger o Reitor, que responderia pela ordenação dos estudos do colégio; e este contaria com a ajuda de um Prefeito Geral dos estudos, a quem os professores e todos os escolásticos deviam obediência. Caso não fosse suficiente um Prefeito para a direção de todas as aulas, poderia o Provincial nomear um Prefeito dos Estudos Inferiores e da disciplina, sob as ordens do Prefeito Geral.

Conforme a descrição das Regras do Provincial, o Prefeito Geral de Estudos deveria ser versado nas letras e nas ciências; seu perfil e sua função, junto aos professores, estavam previstos nos regimentos dos colégios (*O Método pedagógico dos jesuítas*, 1952):

Regras do Prefeito dos Estudos (excertos)

1- Dever do Prefeito – *Dever do Prefeito é ser o instrumento geral do Reitor, a fim de, na medida da autoridade por ele concedida, organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as freqüentam, façam o maior progresso na virtude, nas virtudes nas boas letras e nas ciências, para a maior glória de Deus.* (p. 138)

5- Os Professores expliquem toda a matéria – *Lembre a cada um dos professores de teologia, filosofia ou casuísmo especialmente quando nota algum mais retardatário, que deverá adiantar de tal modo à explicação que, cada ano, esgote a matéria que lhe foi assinada.* (p. 138)

17- Ouvir e observar os professores – *De quando em quando a menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores, leia também, por vezes, os*

apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma cousa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do P. Reitor. (p.140)

27- Prescrever método de estudo – *Aos nossos escolásticos, aos internos, e aos externos, por meio de seus professores não só prescreva o método de estudar, repetir e disputar, senão também distribua o tempo de modo que aproveitem bem as horas reservadas ao estudo privado. (p. 143)*

28- Livros que se devem dar aos estudantes – *Nas mãos dos estudantes de teologia e filosofia não se ponham todos os livros, mas somente alguns, aconselhados pelos professores com o conhecimento do Reitor. (p. 143)*

Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores

4- Obediência ao prefeito – *Obediência ao Prefeito dos Estudos em tudo quanto se refere aos estudos e a disciplina das aulas: entregue-lhe, para serem revistas todas as teses, antes de propô-las; não explique livro ou autor fora dos que estão em uso nem introduza novos métodos no ensino ou nas disputas. (p. 144)*

6- Evite a novidade de opiniões – *Ainda em assuntos que não apresentem perigo algum para a fé e a piedade, ninguém introduza questões novas em matéria de certa importância, nem ensine cousa alguma contra os princípios fundamentais dos doutores e o sentir comum das escolas. Sigam todos de preferência os mestres aprovados e as doutrinas que, pela experiência dos anos, são adotadas nas escolas católicas. (p. 144)*

Regras comuns aos professores das classes inferiores

40- Modo de castigar – *Não seja precipitado no castigo nem demasiado no inquirir: dissimule de preferência quando o puder sem prejuízo de ninguém; não só não inflija nenhum castigo físico (este é ofício do corretor) mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos; não chame ninguém senão pelo seu nome ou cognome; por vezes é útil em lugar do castigo*

acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia; ao Prefeito deixe os castigos mais severos ou menos costumados, sobretudo por faltas cometidas fora da sala, como a ele remete os que se recusam aceitar os castigos físicos (1832; a correção), principalmente se forem mais crescidos. (Const., p.IV. c.7.n.2D) (p.190)

Na descrição da função e dos atributos do Prefeito de Estudos, evidencia-se que este orienta e dirige as aulas, e responde pela qualidade das mesmas. O professor passa a ter um planejamento de suas ações seguindo as condutas esperadas pelo seu superior. A sua autonomia e autoria, neste caso, são bem restritas ou quase nulas. Não percebemos nenhuma menção ao fato de que o professor tenha atributo ou condição de optar, selecionar ou conduzir conforme suas considerações ou reflexões frente a seu grupo de alunos. O Prefeito de Estudos, a fim de garantir o cumprimento dessas definições, deveria entrar em sala para observar o professor. A aula, dessa forma, passaria a ter um terceiro personagem, além da conhecida composição “professor e aluno”, como um elemento sempre presente, que, fisicamente ou no imaginário, conduziria os caminhos das aulas. Não se permitia o improviso. As novidades no método de ensino deveriam ser reprimidas e anuladas. Pelo regulamento, o professor devia obediência ao que havia sido idealizado e projetado pelos seus superiores em vez de ser solicitado a opinar, se diferenciar, pensar ou alterar, de forma que sua participação se limitava à execução de ordens claras e objetivas. A punição não ficaria restrita ao aluno, mas aplicava-se também ao professor. O Prefeito dos Estudos deveria punir a ambos: o aluno caso não obedecesse às regras e o professor quando modificasse a condução da aula e não cumprisse com o previsto.

Segundo Saviani (2006), no *Ratio Studiorum* a idéia de supervisão educacional está presente na figura do prefeito dos estudos, que, como vimos na descrição do método, desempenha tarefas específicas e distintas do reitor e dos professores.

A idéia de supervisão educacional, segundo o autor, vai se esboçando com o processo de institucionalização generalizada da educação que foi se evidenciando na organização da instrução desde os séculos XVI e XVII com as propostas de Lutero, Calvino e Melanchthon, com Comenius, os jesuítas e os lassalistas. Nos séculos XVIII e XIX, na organização de sistemas estatais e nacionais laicos e na implantação

das redes escolares do século atual, persiste a função supervisora, que se mostra necessária e fundamental (2006:19,21).

2.1.1 Poder, controle e vigilância

Foucault (1984a), em sua análise dos detalhes do regulamento presente no método jesuítico e do olhar minucioso das inspeções, aponta, nessa estrutura, os procedimentos para conhecer, dominar e utilizar os conhecimentos advindos do controle do comportamento dos indivíduos. Enfatiza a organização dos lugares funcionais e hierárquicos que os alunos ocupavam nos Colégios Jesuíticos, seguindo uma série de alinhamentos obrigatórios, seja a organização das classes pela idade ou a sucessão de assuntos (de conteúdos mais fáceis para os mais complexos) (1984a:123).

Essa ordem, portanto, não organizava apenas os alunos quanto a seus conhecimentos e habilidades, mas o professor, que passaria também a ser avaliado pelo Prefeito Geral com relação a seus conhecimentos e habilidades na aplicação do método.

A função de Prefeito Geral nasceu, é importante notar, com a especificidade de garantir, dentro de uma estrutura de grandes proporções, a homogeneidade e linearidade dos objetivos traçados. Previa o controle e interiorização dos tempos na busca da quantidade e qualidade do que ocorreria no processo de ensino. O controle do tempo deveria evitar o desperdício e garantir, assim, a máxima eficiência. O tempo disciplinar, segundo Foucault, busca a exatidão, aplicação e regularidade. “O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos” (1984a:120).

Essa estrutura, idealizada em um método que busca a padronização das práticas e a eficiência do ensino, deixa de ser fruto da reflexão do professor e passa a ser julgada por um outro. A avaliação cumpre a função de medir os objetivos esperados sempre em comparação com os resultados dos demais alunos e professores. Ela prevê organizar os alunos e os professores, também, em uma série temporal que define especificamente os níveis ou categorias que qualificam os indivíduos.

As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação de registro e de treinamento. (Foucault, 1984a:145)

Saviani (2006) relata que, no Brasil, as atividades educativas tiveram início com os primeiros jesuítas em 1549, no plano de ensino formulado pelo padre Manuel da Nóbrega. O *Ratio Studiorum* foi adotado no Brasil em 1570 e, portanto, as idéias supervisoras aparecem nessas primeiras organizações educativas.

Com a expulsão dos jesuítas, esse sistema de ensino foi extinto e se instituíram as reformas pombalinas com o alvará de 28 de junho de 1759, em que foram criadas as *aulas régias* (grifos do autor). Saviani ressalta que, nessas circunstâncias, ficou diluído o caráter orgânico da função supervisora representada pela figura do prefeito dos estudos (2006:20).

Com o Brasil independente, inauguram-se, a partir da Lei de 15 de outubro de 1827, as escolas das primeiras letras em que os estudos deveriam se realizar de acordo com o “método do Ensino Mútuo”, que, segundo o autor, propiciava ao professor integrar as funções de docência e também de supervisão. Nesse método, estabeleciam-se monitorias entre os alunos mais avançados, que eram instruídos e supervisionados pelos professores na condução das atividades e na aprendizagem dos alunos menores ou com alguma dificuldade na aprendizagem.

A idéia da necessidade de supervisão exercida por agentes específicos aparece no relatório de 1834 do ministro do Império, em que Chicorro da Gama afirma a necessidade de um Inspetor de Estudos que supervisione permanentemente as escolas (Saviani, 2006:21-22).

Nas reformas denominadas Couto Ferraz, no regulamento de 17 de fevereiro de 1854, estabeleceu-se, como missão do inspetor geral, supervisionar todas as escolas, além de presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma, autorizar a abertura de escolas particulares, rever livros, corrigi-los e até mesmo substituí-los por outros.

Os debates que se travaram no final do período monárquico, desde as propostas do ministro do Império Paulino de Souza, em 1869, e de João Alfredo, em 1871, passando pelas discussões em torno da Reforma Leôncio de Carvalho proposta em 1879 até o parecer-projeto de Rui Barbosa, de 1882, e o projeto do barão de Mamoré, de 1886, convergem para um ponto comum: a necessidade de articulação de todos os serviços de educação numa coordenação nacional, o que colocava em pauta a questão da organização de um sistema nacional de educação. Aliás, era esta a questão que ocupava a atenção dos principais países no final do século passado: a estruturação e implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino. Nesse contexto, a idéia de supervisão vai

ganhando contornos mais nítidos ao mesmo tempo em que as condições objetivas começavam a abrir perspectivas para se conferir a essa idéia o estatuto de verdade prática. (Saviani, 2006:23-24)

A supervisão pedagógica tinha como serviço, junto às unidades escolares, de início a formulação das diretrizes e normas pedagógicas do sistema como um todo e a inspeção, controle e supervisão das atividades educativas. O segundo requisito seria a organização das escolas, dosando e graduando os conteúdos pelas séries.

No início do período republicano, na organização do ensino primário em forma de grupos escolares, aflora a necessidade de se ampliarem as atribuições burocráticas na reforma da instrução paulista (1892 e 1896). Saviani traz em seu texto as observações de Casemiro dos Reis Filho a respeito da burocratização em torno da ação educativa, nas quais expressa que as funções do inspetor são, na sua maioria, atribuições burocráticas e que esse caráter fiscalizador fatalmente afasta a possibilidade orientadora junto aos professores (2006:24).

Sem pretender fazer um rastreamento das reformas e uma análise pormenorizada do surgimento dessas funções, os recortes elucidados figuram como essenciais para a compreensão de que as idéias em torno da supervisão foram delineadas muito antes das décadas de 20 e 30, como mostra a pesquisa de Saviani. Cabe também ressaltar a constatação de que a atribuição fiscalizadora gera um ponto de inibição e afastamento entre o inspetor e professores, como nos mostra o autor pelas observações de Casemiro dos Reis Filho.

Na década de 20, surgem os “especialistas em educação”, isto é, os “técnicos” em educação, constituindo uma nova categoria profissional. Conforme Saviani (2006), “a ação supervisora” passa da condição de função para a de *profissão*, pela mediação da *idéia* de supervisão.

2.2 Reformas educacionais nas décadas de 20 e 30

Enguita (1989) chama a atenção para a influência do capitalismo industrial nas mudanças ocorridas no sistema escolar, a partir das demandas específicas de mão-de-obra que se faziam necessárias nesse sistema político e econômico. Essas mudanças ainda repercutem na organização escolar atual.

Diante da nova ordem capitalista, a escola sofreu novas demandas e conseqüentemente implementou reformas. Com a proliferação das indústrias,

requisitou-se com urgência um novo perfil de trabalhador, pois já não eram suficientes as qualidades de resignação ou até mesmo de piedade que prevaleciam e eram valorizadas, até então, nos trabalhadores. A nova ordem capitalista e industrial, e suas conseqüentes relações de produção e de novos processos de trabalho, demandavam de um assalariado a submissão, a passividade e o hábito de trabalho e, para isso, nada mais seguro que moldar a vontade de trabalho desde a sua formação (Enguita, 1989:114):

O acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria.

Aos poucos, foi se comprovando a eficiência do espaço escolar na formação do comportamento necessário na industrialização: o hábito de ações ordenadas e uma postura respeitosa e dócil. A escola foi aparecendo como o melhor caminho para enfrentar as resistências individuais e coletivas às novas condições de vida e trabalho, além de mostrar-se como solução preventiva barata. Não demorou para que os padrões esclarecidos percebessem a importância de reivindicar a escolarização em grande escala, ao perceberem a sua eficiência em introjetar a ordem, a pontualidade, a compostura e o aproveitamento sem desperdício do tempo (Enguita, 1989:122 e 116).

A organização dos processos produtivos do século XIX sofreu profundas revisões e as idéias da gestão científica do trabalho de Frederick W. Taylor prevaleceram nos Estados Unidos dos anos 20. Taylor buscava, na industrialização, uma organização baseada na rotinização e fragmentação das tarefas, no controle absoluto e na padronização dos produtos por meio de gerentes que representassem os interesses dos empresários.

A escola e os processos educativos apresentavam uma organização rudimentar frente às novas demandas da escolarização em massa e não tardou para que as influências da gestão de trabalho fabril se fizessem presentes, também, na instituição escolar. Os reformadores da educação buscavam o paradigma da eficiência inspirados no mundo das empresas e traziam princípios e normas empresariais para a sala de aula. Esse movimento iniciou-se nos Estados Unidos, mas estendeu-se aos poucos pela “difusão universal dos modelos e teorias educacionais nascidos na nova metrópole do sistema capitalista mundial” (Enguita, 1989:125).

Apple (1995) acrescenta que o taylorismo consistiu em estudos sobre administração do tempo, desenvolvimento de estratégias e de modelos de planejamento de currículos gerenciados por técnicas de avaliação, baseadas em testagem com objetivos comportamentais e de desempenho, o qual, como consequência, trouxe a separação entre execução e concepção. O processo do trabalho escolar passou a ser mais coordenado e controlado e, com base na experiência por “abordagens realmente científicas”, e supostamente neutras, reestruturou os velhos métodos de gerenciamento (1995:138)

Não é apenas a história da ‘industrialização’ da escola, embora haja bastante verdade nessa visão. É também a história dos elaboradores de currículo, dos administradores escolares e de outros educadores – um segmento particular da nova classe média – que utilizam a linguagem da ciência e da eficiência para valorizar seu próprio status e para gerar possibilidades de mobilidade ascendente dentro do sistema educacional, baseadas nas novas definições do que constitui conhecimento educacional importante. (1995:140)

Apple (1982) ressalta algumas finalidades históricas da escolarização urbana e pública nos EUA, que nos ajudam a compreender, mais adiante, como os reformistas brasileiros foram influenciados por modelos americanos e europeus. As escolas eram vistas como um conjunto de instituições com condições para constituir indivíduos com valores “tradicionais da vida comunitária” e trabalhadores diligentes, econômicos e eficientes.

No contexto da industrialização, o trabalhador passava a ter uma visão fragmentada de seu trabalho, fazendo apenas uma parte do produto, de forma diferente do artesão, que tinha a compreensão de um único projeto. O trabalhador passava a depender, então, de outros indivíduos para orientação de seu trabalho, já que suas especificações vinham de seu superior. Ciência, progresso, eficiência, crescimento industrial e expansão passavam a ser as idéias que prevaleciam em diferentes modalidades de trabalho e também na instituição escolar (Apple, 1982:101-122).

Os reformadores Frank Spaulding, Franklin Bobbit e Elwood P. Cubberly reconheciam a liderança do mundo empresarial e trouxeram para as escolas a ênfase na gestão do dinheiro e dos recursos humanos (Enguita, 1989:125).

Conforme Tomaz T. da Silva (2005), as idéias desse grupo encontravam a máxima expressão no livro de Franklin Bobbit, *The curriculum* (1918), em que se

ênfatiza uma visão de currículo escolar com o objetivo de racionalizar os resultados educacionais, por meio de instrumentos de especificação e medição. Ganhava grande importância a especificação precisa dos objetivos, procedimentos e métodos para alcançar resultados que passavam a ser mensurados e comparados, estabelecendo um padrão de qualidade para, assim, acabar com as variações de resultados. Os objetivos deveriam se pautar num mapeamento das habilidades necessárias para exercer com eficiência na idade adulta as ocupações profissionais. Os alunos, nesse contexto, são processados como um produto fabril. Bobbit tem como horizonte para a educação os princípios da administração científica pregados por Taylor (Silva, 2005:23).

Silva nos chama atenção para o fato de que, ao mesmo tempo em que as idéias de Bobbit dominavam a educação nos Estados Unidos, concorria outra vertente considerada progressista, liderada por John Dewey, que tinha como preocupação a escola como um espaço de vivência e prática de princípios democráticos, e não com a demanda de trabalho na vida adulta. No entanto, suas idéias tiveram menor repercussão nos currículos escolares. O autor comenta que talvez o sucesso de Bobbit se deva ao fato de que sua proposta tinha como ambição a educação ser considerada científica (2005:23).

Enguita (1989) descreve os quatro princípios que norteavam as idéias de Bobbit na organização escolar:

- especificar e padronizar o produto final almejado;
- fixar as especificações e padronizações nas diferentes etapas da elaboração do produto (discriminar matérias, anos acadêmicos, trimestres, dias ou unidades de trabalho);
- padronizar métodos eficientes a serem seguidos pelos professores;
- capacitar os professores (formação permanente) para garantir sua eficiência.

Neste descritivo de princípios, é interessante para nossa pesquisa observarmos a ênfase na capacitação dos professores e o investimento em sua formação permanente para mantê-los à altura das tarefas exigidas, dos métodos eficientes de ensino, durante sua permanência no magistério. As instruções deveriam ser detalhadas e os materiais a serem utilizados, bem selecionados para que o professor desenvolvesse o trabalho na sala de aula conforme previsto (Enguita, 1989:127).

Ellwood P. Cubberley introduz a figura do *especialista em eficiência* na organização do trabalho escolar com o objetivo de garantir a padronização e eficiência, além de fornecer informações e relatórios às autoridades escolares e ao público (Enguita, 1989). O *especialista*, para o desempenho de sua função, teria de estudar as fases do processo educacional, analisar as necessidades da sociedade e da indústria (definir o perfil do aluno que se desejava formar), verificar o estado do produto (aluno) nas distintas etapas do desenvolvimento, reconhecer os diferentes métodos e sua eficácia, promover estudos sobre o emprego do tempo e avaliar o desempenho dos professores (ocasionalmente propõe-se a avaliação da eficiência dos superintendentes), sem perder de vista a relação entre custo e eficiência.

Frank Spaulding dedicou-se a estudar o aspecto da análise do custo-benefício na produção escolar. Ele propõe a avaliação do produto com medidas exatas e proporcionais: os dias de frequência do ano, a porcentagem de promoções e o tempo necessário para realizar uma determinada tarefa. Nesse trabalho constante da análise de números e tabelas, não existe a preocupação com o contexto social, pessoal ou grupal dos alunos. Os números parecem retratar um cenário neutro, como se isso fosse possível (Enguita, 1989).

Apple (1995) compreende que, com a introdução de procedimentos de controle técnico, evidenciados em currículos reducionistas e de base comportamental, os professores foram sendo desqualificados em sua função. O autor aponta para uma legitimação da gerência de controle tanto dos professores como dos alunos, o que propiciou práticas ideológicas de desqualificação dos professores no investimento do Estado em uma maior racionalização e intensificação de novas técnicas sofisticadas e eficientes inspiradas nos modelos industriais. Numa tentativa de sucessos e fracassos de controlar a “resistência” dos professores, permanecia a ênfase nos currículos previamente definidos e objetivos descritos em detalhes conforme os comportamentos desejados em relação aos alunos, além de uma ênfase na aplicação sistemática de testes para o controle da aprendizagem dos mesmos. As instruções eram bem detalhadas, também, frente às competências desejadas do corpo docente (1995:38).

Segundo Apple (1995:40), a ênfase na figura do especialista traz como conseqüência a desqualificação de qualquer trabalhador com relação à utilização de sua capacidade mental, pois, separado de sua própria especialização, passa a depender cada vez mais das idéias e prescrições dadas pelos *experts*. Era também uma idéia de

Taylor reduzir ao máximo as iniciativas dos trabalhadores, por extensão dos professores, no seu processo de trabalho.

Apple (1989) distingue os três tipos de controle utilizados para garantir resultados no trabalho: o simples (obedecer ao que o empresário definiu como tarefa); o técnico (controle embutido na estrutura física do trabalho, por meio da tecnologia, como programação de cartões para o controle das máquinas) e o burocrático – que será explicado a seguir, pois trata do que ocorre nas escolas, quando o estabelecimento de hierarquias.

O controle burocrático é menos visível, uma vez que ele acontece de forma embutida nas relações sociais hierárquicas nas diferentes instituições. O controle deve estar a serviço de uma *estrutura global e legítima*, portanto as regras, as sanções e as recompensas, descritas com precisão, são ministradas por alguém que possui o *conhecimento especializado* para realizar o trabalho (grifos nossos). O controle passa a ser mais aceito por vir de uma estrutura global legítima. Nessa hierarquia, se estabelece um controle técnico que, conforme mencionado, propicia a desqualificação que penetra nas instituições econômicas e culturais (Apple, 1989:156-157).

Na sala de aula americana, segundo Apple (1989), o melhor exemplo de incursão de procedimentos técnicos é o dos “pacotes de material escolar”. Trata-se de materiais padronizados que orientam o trabalho do professor e do aluno. Nas escolas brasileiras, identificamos também os livros didáticos e seus manuais de instrução pormenorizados para os professores. O planejamento deixa de ser fruto do conhecimento e experiência do professor, que já não pode modificá-lo diante das demandas das singularidades e necessidades dos grupos de alunos.

À medida que os procedimentos de controle técnico entram na escola sob o disfarce de ‘sistemas’ pré-planejados de currículo, ensino e avaliação, os professores estão sendo desqualificados. Entretanto, eles estão também sendo requalificados sob uma forma que acarreta muitas consequências. Podemos ver indicações disso tanto nas instituições de formação de professores, nos cursos e treinamentos em serviço, nos periódicos dirigidos aos professores, nos padrões de financiamento e de matrícula, quanto nos próprios materiais curriculares. Enquanto a desqualificação envolve a perda da ‘arte’, a atrofia gradual das habilidades pedagógicas, a requalificação envolve a substituição pelas habilidades e visões ideológicas capitalistas. (1989:161)

A visão da desqualificação e da requalificação em que são colocados os professores como movimentos complementares merece atenção. Segundo Apple, à

medida que cresce o mercado de materiais didáticos, reforça-se a falta de capacidade dos professores em planejar e selecionar os textos necessários para a condução de suas aulas; e, com seu extremo detalhamento, enfatiza-se sua incapacidade tanto de compreender os conteúdos abordados como de pensar outras possibilidades de percursos. Em paralelo, ocorre a proliferação de cursos e formações continuadas para professores, como uma “aposta” na possibilidade de sua “capacitação” profissional. A complementaridade desses movimentos nos remete à intensa comercialização e aos enormes lucros que giram tanto em torno da desqualificação (elaboração dos materiais didáticos) como dos processos de requalificação (investimentos em cursos).

O autor chama atenção, também, para as demandas que foram sendo acrescentadas para os professores, configurando-se um excesso de trabalho (preenchimento de relatórios, elaboração de planejamentos, aplicação e correção de diferentes testes e documentação detalhada do trabalho), que passa a ocupar os professores de tal forma que sobra pouco tempo para o estudo referente à sua área de trabalho. O processo de controle, a tecnicização e o excesso de demandas, no entanto, foram muitas vezes identificados como símbolo de profissionalização. Nessa análise, Apple nos lembra a feminização da profissão docente e, com isso, a maior dificuldade de as professoras resistirem ao ritmo acelerado, devido à sua história de controle patriarcal e de divisão sexual do trabalho:

Os professores e professoras pensaram a si mesmos como sendo mais profissionais à proporção que empregavam testes e critérios técnicos, aceitavam as horas mais longas e a intensificação de seu trabalho que acompanhava o programa. Para fazer um ‘bom trabalho’ você necessitava ser tão ‘racional’ quanto possível.

É compreensível que as professoras pensassem a si mesmas como sendo mais profissionais, pois a noção de profissionalização principalmente para as mulheres era algo almejado, na luta contra a dominação masculina, na base de equiparação salarial e controle sobre o trabalho diário. (1989:43-44)

Apple (1989) analisa que os empregos femininos se prestaram muito mais à “proletarização” que os masculinos, já que as mulheres, por falta de melhores oportunidades profissionais (as opções eram basicamente lavanderia, costura, limpeza ou trabalho nas fábricas), aceitavam salários significativamente mais baixos.

Osga e Lawn, no artigo “O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino” (1991:143), se contrapõem às justificativas que defendem a idéia de proletarização da profissão docente, a saber:

- o movimento dos anos 20 na busca de uma metodologia renovada e eficiente levou à aplicação de métodos de administração empresarial nas escolas;
- os especialistas passaram a assumir o controle do currículo, a avaliação, o aconselhamento e a orientação, a seleção dos textos e os métodos de ensino;
- os administradores foram colocados num nível superior e passaram a assumir a tarefa de pensar, tomar decisões e entender dos objetivos da educação.

Os autores analisam as estruturas das escolas na Grã-Bretanha, mas consideram uma tendência similar ao padrão norte-americano e poderíamos acrescentar que esse modelo guarda também semelhanças com as escolas no Brasil. Acrescentam que, nas décadas de 60 e 70, as estruturas administrativas não tinham o caráter de supervisionar ou controlar os professores e, sim, de atender ao crescimento das escolas. As atuais organizações administrativas, no entanto, envolvem equipes hierarquicamente superiores, que se responsabilizam por efetivar as políticas previamente acordadas e especificadas no projeto da instituição (1991:14).

Dada a pressão sobre as escolas para prestarem contas a seus clientes, e para atrair clientes através da obtenção de altos níveis de desempenho, as funções de controle e de vigilância dessas equipes estão destinadas a aumentar. (1991:144)

Os autores consideram que a questão de classe precisa ser investigada, mas apontam para a necessidade de que as relações sociais e culturais não sejam analisadas e associadas ao capitalismo de maneira mecânica e previsível (crítica estrutural baseada em divisões entre concepção e execução do trabalho). Eles argumentam a favor de que os professores sejam escutados a respeito de como vêm a alteração de suas culturas de trabalho e que sejam averiguadas as tentativas de negociação entre professores e a equipe de administração.

Osga e Lawn acenam, também, para a crítica em relação à associação mecânica que se estabelece entre a proletarização e a feminização da carreira, ou seja, a desqualificação da profissão com a entrada das mulheres na força de trabalho. Outra conclusão precipitada seria a suposição de que as professoras das primeiras letras

sejam mulheres submissas e, portanto, aceitem sem resistência a vigilância pelas hierarquias estabelecidas pela nova configuração administrativa das escolas.

Uma vez mais a questão do gênero emerge. Estas 'estratégias' têm recebido talvez menos atenção do que merecem porque se supõe que professoras primárias mulheres sejam submissas, e porque suas formas de resistência são invisíveis para a pesquisa convencional. As escolas primárias são organizações femininas, dirigidas por homens, e o efeito de controles crescentes, da proliferação das funções de supervisão, da erosão do ensino baseado em classes, tudo isso tem que ser colocado no contexto do gênero. (1991:154)

As hierarquias administrativas nas instituições escolares foram muitas vezes vistas como um investimento na profissionalização das professoras, isto é, na possibilidade de compreenderem melhor o trabalho a ser desenvolvido junto aos alunos.

Cabe perguntar se as professoras aceitam essa hierarquia porque são mulheres e submissas ou pelo fato de não terem outra opção dentro da estrutura empresarial das instituições. Cabe questionar também se realmente se submetem à hierarquia no sentido de cumprirem na prática o modelo definido pela escola e se o saber dos especialistas (no caso coordenador pedagógico) é suficiente para garantir o compromisso acordado com os modelos desejados nas reformas.

2.3 Reformas educacionais nas décadas de 20 e 30 no Brasil

Na análise que fizemos em torno dos dispositivos utilizados nas reformas dos anos 20, vimos que, num movimento duplo, uma memória estava sendo registrada e uma história, sendo feita... fazia-se história ao escrevê-la. Os protagonistas desta história, ao registrarem suas memórias, conscientemente ou não, silenciavam outras histórias, ocultando lutas, diferenças.

No discurso vitorioso que se observa em seus escritos, pouco espaço restava para a inscrição de disputas, tensões, conflitos e da multiplicidade de pontos de vista sobre o que seria ensino e escola.

(...) percebemos a tendência em fazer a assepsia da história, reduzindo-a numa polaridade constitutiva do imaginário social na qual alguns eram heróis, ao enfrentar o atraso e impulsionar o país para a modernidade, enquanto outros obstruíam a história impedindo seu avanço, levando a crer, assim, que haveria uma luta travada entre as

forças retrógradas e arrojadas, entre o velho e novo, o tradicional e o moderno. (Cecília Hanna Mate, 2002: 76; grifos da autora)

As pesquisas da historiadora Cecília Hanna Mate nos ajudam a compreender o que ocorreu, especificamente no Brasil, na montagem de um sistema de ensino na década de 20, influenciado pelas idéias pedagógicas sistematizadas na Europa e Estados Unidos, denominado genericamente “Escola Nova”. Esse movimento foi promovido pelas “elites pensantes” devido à necessidade de modernização e modificações nos diferentes setores da sociedade no Brasil. Os educadores que estavam à frente desse movimento se autodenominaram “renovadores da educação”. Mate, no entanto, lembra que as iniciativas para repensar a escolarização não se iniciam na década de 20, pois, desde o final do século XIX, já existia um discurso que denotava uma preocupação com a participação do Brasil na modernidade e a escola como um espaço para os projetos de reforma de ordem urbana e de reorganização do trabalho. A autora, em suas pesquisas, elucidou como se deu a reforma educacional, primeiramente em São Paulo – em sua tese *Dimensões da Educação Paulista nos anos 20: inquirindo, reformando, legitimando uma escola nova* (1991) – e, depois, buscando compreender o discurso reformista na educação brasileira nas reformas de ensino no Ceará (1922) e no Distrito Federal (1927), que surgem como resultado de movimentos de confrontações desde a segunda metade do século XIX – em seu livro *Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira*.

Mate tem demonstrado, em suas pesquisas, a preocupação de trazer outras possibilidades de interpretação ao movimento “escolanovista”. A visão que prevalece enfatiza, essencialmente, o aspecto técnico ou “psicologista”, além de ressaltar um movimento de grandes proporções, devido ao entusiasmo de educadores na busca de um “projeto progressista” em contraposição ao que se denominou como “escola tradicional”. A autora traz contribuições ao apontar para os movimentos de cunho político-ideológico, de lutas e tensões sociais e culturais, nos quais se percebia a instituição escolar como uma possibilidade de reorganização social. Destaca, portanto, os movimentos políticos e os interesses na reforma das escolas. Esses movimentos possuíam uma dimensão racionalizadora, norteados pelos princípios da ciência e da razão, e buscavam as mudanças necessárias para a eficiência das escolas na formação dos futuros trabalhadores (1991:6).

Na leitura de diferentes documentos, a autora mapeia como a construção do projeto de reforma educacional em São Paulo vinha ao encontro da necessidade de reorganização social para adequar a população para o trabalho “moderno”, dentro de princípios morais bem explícitos e, assim, constituir as idéias de nação (unificação das diferenças), de “modernidade” (superação dos “atrasos”), de “higienização” (regeneração física, moral e social) e de organização da cultura (homogeneização das tradições) (Mate, 1991:10, 26, 29).

Aquela população ‘indisciplinada’, ‘bárbara’, ‘desorganizada’ necessitava ser ‘treinada’, ‘domesticada’, ‘educada’. Adeptos dessas objetivações, alguns educadores ‘renovadores’ revelaram grande preocupação com esses problemas em São Paulo. Para atingir tais expectativas, definiram um conjunto de diretrizes que apontaram formas de planejamento e execução de objetivos e métodos científicos para a educação. E a revisão dos objetivos educacionais deveria adequar-se ‘às necessidades do mundo moderno’ passando pela construção de um sistema nacional de educação. Como o espaço fabril não era suficiente para adaptar milhares de pessoas a hábitos distintos daqueles a que estavam acostumados, foi preciso reformar a escola, para atender a essa função, através de bases científicas e técnicas competentes.

(...) Incorporar as normas da hierarquia, da submissão a autoridades competentes, tornaram-se, a partir de então tarefas que a escola deveria promover em bases científicas, com técnicos eficientes e bem preparados. (1991:34)

Mate (1991) selecionou alguns materiais com a preocupação de destacar alguns aspectos das iniciativas de grupos que se organizaram para encaminhar a educação paulista. A análise do Inquérito da Instrução Pública de 1926, documento realizado por Fernando de Azevedo, convidado por Julio de Mesquita para apontar as diretrizes para um plano nacional de educação, traz algumas descrições interessantes para esta pesquisa. Fernando de Azevedo elaborou o documento a partir da coleta de depoimentos, com perguntas que já traziam uma interpretação da situação educacional paulista. Destacam-se alguns parágrafos:

9º *Como está tratada e como deveria ser resolvida a questão de assistência técnica e da inspeção e fiscalização do ensino?*

10º *Não reconhece que nosso ensino normal está quase inteiramente:*

- a) desviado de seu caráter profissional;*
- b) desamparado de material didático atual e suficiente (como museus, herbários, laboratórios e bibliotecas);*
- c) e inspirado enfim em plano que não consulta nem a natureza do curso, nem as necessidades culturais?*

11º *Nestas condições, qual a organização que imprimiria as nossas escolas normais, para ajustar às suas funções e multiplicar a sua eficiência?*

13º *Sendo questão vital para o ensino a formação de professores, não concorda em que, com o ensino normal, reorganizado em bases novas, devem entrar em colaboração, ao lado e acima dele, o curso periódico de conferências nas férias e uma escola normal superior?* (Azevedo, 1937:10, *apud* Mate, 1991:38-39; grifos nossos)

Nesse documento podemos notar a preocupação em questionar a estrutura e a eficiência dos professores na perspectiva de mudanças na escola. Enfatiza-se a idéia de cursos e de formação e faz-se menção ao fato de que se deveria pensar em uma organização hierárquica para possibilitar a eficiência da instituição escolar. Aparece o incentivo à formação dos professores como uma forma de que se adaptem e não inviabilizem as mudanças desejadas.

Na Reforma Sampaio Dória, de 1920 (Lei 1.759), ocorrida em São Paulo, destacou-se a importância da obrigatoriedade escolar, da freqüência dos alunos nas aulas e principalmente de se atrair o maior número de alunos para um mesmo tipo de escola, já que diferentes experiências escolares concorriam. Havia o grupo de anarquistas, com as “Escolas Modernas” e os chamados “Centros de Estudos Sociais”; os socialistas, que fundaram as suas próprias escolas operárias; as entidades negras, que também buscaram formas de educar suas crianças no “Centro Cívico Palmares” ou na “Frente Negra Brasileira”; além das diferentes escolas estrangeiras.

A *inspeção escolar* passa a ser instituída como forma de controlar a freqüência dos alunos nas aulas, além de ter a incumbência, conforme o decreto nº 3.356, de 1921, que regulamentou a Lei 1.750, de fiscalizar a técnica do ensino, a disciplina dos alunos e a idoneidade, a assiduidade e a eficiência do professor. Ao *inspetor escolar* caberia o papel de averiguar e informar sobre a dedicação e a competência dos professores e diretores de ensino de restabelecer uma ordem e regeneração de uma massa popular na disciplina e desenvolvimento de bons “hábitos de vida” e de trabalho, adequados à organização urbana e industrial (Mate, 1991:44, 49⁶; grifos nossos).

⁶ Informação retirada pela autora do Anuário de Ensino do Estado de São Paulo-1920:21. Decreto 3.356, de 31/5/21 – *Imprensa Oficial do Estado de São Paulo*, p, 137 (Art.44 – Parágrafo segundo)

Mate (2002) considera que essa reforma trouxe um caráter padronizante, justamente pela obrigatoriedade do ensino e pela inspeção dos alunos e dos professores. Os professores passaram não apenas a se responsabilizar pela gestão de assuntos educacionais, mas também a ter de entender e aplicar novos métodos pedagógicos, legitimados por pesquisas e estudos científicos, que visavam a garantir a padronização do ensino-aprendizagem (2002:48).

A eficiência escolar passou a depender da 'competência' na formação e treinamento de profissionais de ensino que não poderiam advir das experiências de professores. Estes receberiam instruções, orientações, planejamentos alheios a suas formas de trabalhar, consideradas 'atrasadas', 'rotineiras', 'empíricas', na implantação da 'nova', 'moderna', 'científica', forma de trabalho pedagógico. (Mate, 2002:53)

Outro aspecto importante a ressaltar na pesquisa de Mate é o surgimento da *figura do especialista* (grifo nosso). Conforme a autora, Lourenço Filho, ao assumir a Direção da Instrução Pública, em 1930, propôs um tratamento mais racional e objetivo a diferentes aspectos, como manutenção de prédios, transferências de escolas para outros edifícios e um novo tratamento “ao caso dos professores leigos”. Pelo Decreto nº 4.780, de 28 de novembro de 1930, a solução encontrada foi a de exonerar professores em massa, “promovendo uma profunda reorganização do mercado e do processo de trabalho dos professores, com o surgimento de profissionais da educação, ‘capacitados’, ‘treinados’, em oposição aos ‘leigos’” (Mate, 2002:73).

Sob o signo da competência científica desenhava-se a figura do especialista cujo discurso se convertia no saber autorizado a predeterminar, julgar, normalizar as ações do espaço escolar. Ao tornar suas prescrições neutras e impessoais essa nova racionalidade da instrução colocou ‘no espírito da eficiência das modernas indústrias’, um dos seus princípios. (2002:74)

Mate (2002) chama atenção para a expressão “treinados”, pois seu uso não é casual, mas representativo das várias ações, pontuais ou descontínuas, dos reformadores, na intenção de desenvolver técnicas e técnicos especializados em *treinar e capacitar* os “professores leigos” para atender à nova expectativa, que viesse ao encontro das necessidades do progresso industrial. Esses professores deveriam, portanto, abandonar a prática até então utilizada, pois era considerada pelos renovadores como empírica e espontaneísta.

Em paralelo à exoneração em massa, os diretores receberam uma circular, por solicitação de Lourenço Filho – que dirigia na época a Reforma de 1931, publicada

pela revista *Nova Escola* (número 1) –, apresentando um programa a ser adotado, que se justificava pela “autonomia didática” dos professores. Ressaltava-se a urgência de um núcleo de incentivo ao estudo pedagógico dos professores, assistidos por um corpo de assistentes técnicos de competência reconhecida. Nota-se a ênfase da organização de um *corpo de especialistas* que deveriam pensar objetivamente o trabalho a ser desenvolvido pelo professor, como forma de garantir a sua eficiência, trazendo as orientações das práticas mais eficazes do ensino em outros países. Essas idéias e expectativas são delineadas na década de 20 e passam a ser estruturadas e organizadas na década 30 (Mate, 2002:100, 103, 105).

Mate (1991) enfatiza que as orientações não apareciam como imposições de um grupo, mas como uma adequação do Brasil ao progresso, ao reconhecer as normas da ciência em lugar das práticas “indeterminadas”, “empíricas”, “dispersas”, “espontâneas”, realizadas por “professores leigos”. A autora nos convida a pensar no paradoxo que se estabelecia, pois os “renovadores” apostavam na importância da determinação de normas científicas e do estabelecimento de uma estrutura hierárquica para promover uma assistência técnica e uma inspeção aos “professores leigos” e defendiam, ao mesmo tempo, a “autonomia didática” dos professores. A “autonomia didática” deveria, no entanto, ser controlada, para não se desviar do consenso em relação aos objetivos do ensino e dos parâmetros baseados:

- em técnicas determinadas a partir do conhecimento objetivo da criança;
- e no reconhecimento da função social das escolas. (1991:77-78, 80-81; destaques da autora)

Na medida em que discussões paralelas às normatizações de órgãos burocrático-pedagógicos, ocorrem; que experiências em sala de aula extrapolam, destoam, divergem das prescrições superiores, ou que algumas propostas convidam à reflexão e ao debate, entende-se que não só os sujeitos não podem ser reduzidos a objetivação mas, também, que o sistema educacional, baseado na previsão, determinação e controle, procura enfrentar esses ‘perigos’ com ‘projetos renovadores’, que desqualificam os trabalhos pedagógicos e desconsideram suas experiências. (1991:110)

A *figura do especialista* e a do *inspetor de ensino*, é importante notar, estão associadas, desde seu surgimento, ao domínio de uma técnica, enfatizando-se a associação da eficiência ao desenvolvimento de um método científico neutro. Aqui vemos uma dissociação da dimensão política e social, uma suposta neutralidade, como se fosse possível uma isenção diante das relações de poder. Os *especialistas* ou

os *inspetores de ensino* surgem como uma solução para amenizar as inadequações dos professores frente às novas demandas impostas na busca do progresso e da modernização do Brasil. A descrição do novo cargo deve atender ao objetivo da correção diante da ineficiência e precariedade da formação dos professores frente aos rumos que se delineavam para a educação. Mate (1991) nos chama atenção, também, para os interessantes e inesperados movimentos de uma possível resistência ou rebeldia ao controle dos sujeitos que não aceitam ser apenas comandados. Parece que, nessas relações hierárquicas, se estabelecia uma luta silenciosa, na busca pela verdadeira “autonomia didática” por parte de alguns educadores, o que demonstra que esses movimentos não ocorreram somente pela aceitação.

Mate (2002) chama atenção para os dispositivos de inovação que eram a marca da mudança no ensino que *os reformadores* propunham nos diferentes estados do Brasil (São Paulo, 1920, por Sampaio Dória; Ceará, 1922, por Lourenço Filho; Bahia, 1925, por Anízio Teixeira; Minas Gerais, 1927, por Francisco Campos; Distrito Federal, 1927, por Fernando Azevedo). As inovações propostas, de forma geral, negaram as experiências e conhecimento dos agentes da educação, desqualificando o percurso constituído até o momento. As reformas simbolizavam o avanço e o progresso e, portanto, as experiências conquistadas de gerações de educadores eram vistas como algo ultrapassado, representativo do atraso e falta de uma visão científica, e que, portanto, deveriam ser substituídas por métodos modernos, científicos e de preferência vindos do exterior (Mate, 2002:45).

Ainda no livro *Tempos Modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira* (2002:28,80), Mate empreende um estudo que tem como base documental privilegiada as *Revistas de Educação* editadas em São Paulo, de 1930 a 1933, pois se trata de um material documental dirigido especificamente aos professores, em que se enfatiza maneiras de ensinar, e no qual se pode analisar como o ensino estava sendo pensado e (re)organizado pelos administradores da educação.

Na análise acerca da revista *Nova Escola*, Mate (2002:93) evidencia os discursos homogêneos na abordagem dos temas, em que prevalece a prescrição no lugar do debate diante das diferentes possibilidades técnicas. Podemos novamente perceber a ênfase em um determinado método dito eficiente pelo seu pretenso estatuto científico a ser aplicado pelos professores, como se não existissem outros, nem outras maneiras de se pensar a educação.

Destaca, também, como a Reforma proporcionou a circulação de diferentes revistas (chegou-se a nove publicações) e a criação do Serviço de Assistência Técnica, que não apenas divulgava as novas orientações pedagógicas, mas imprimia outros modos de fazer, outras maneiras de ver os alunos, outra linguagem sobre a criança e sua infância e instituía, principalmente, que cabia ao especialista saber, pensar e fornecer as orientações pedagógicas. A experiência do professor não era bem vista para a necessária modernização da educação (Mate, 2002:124).

Ao analisar a Revista *Escola Nova* (março/abril de 1931), que trazia como tema a *Iniciação ao estudo dos testes*, Mate (2002:111) destaca três artigos em torno dos temas: emprego de medidas de trabalho, técnica do emprego de testes e testes para medir a inteligência. Lourenço Filho ressaltava a importância do tema, pois, na aplicação dos testes, os professores deveriam ir além de sua apreciação subjetiva. Os testes vieram a fundamentar o discurso da pedagogia objetiva e racional, em que os resultados poderiam ser mensuráveis diante da expectativa de padrões previamente estabelecidos para o um amplo universo de alunos.

... a técnica dos testes permitiria ao inspetor e diretor controlar e mapear o progresso ou atraso dos alunos. Esse saber sobre o aluno que o professor acumula, pela natureza de seu ofício, deslocar-se-ia para as mãos de técnicos que disporiam desses dados para padronização das formas de aprender. (2002:114)

Outro tema abordado pela revista *Escola Nova* (maio/junho de 1931), apresentado no editorial do Professor Lourenço Filho, e analisado por Mate, trata das medidas tomadas pela administração do ensino diante da enorme importância da Orientação Profissional nas escolas. A autora destaca o artigo do Prof. Aprígio Gonzaga, Assistente Técnico do Ensino Profissional e Vocacional da Administração Lourenço Filho, “Orientação do Trabalho Manual Vocacional nas Escolas Públicas”. É interessante perceber o lugar e o destino da escola primária e do professor primário. Para essa etapa escolar, é apontada uma série de preceitos com a função de reformular a perspectiva do início da escolaridade. Cabe destacar a visão que se denota em relação ao professor primário, que enfatiza quase que uma missão de criar hábitos desejáveis ao trabalho (ordem, asseio, economia, correção dos impulsos desordenados). Nas mãos desses professores se entregava o futuro da juventude, para que fossem desenvolvidos por meio de atividades programadas e dirigidas (2002:116-117, 119).

Sabe-se que muitos alunos não passavam da etapa da escola primária. Essa etapa escolar, portanto, centrava-se no desenvolvimento de habilidades para o trabalho a ser realizado nas fábricas. A função do professor estava mais próxima à de disciplinar, pois a maioria das famílias não poderia promover a educação necessária para o trabalho, já que se acreditava que os pais eram desqualificados para educar os seus filhos. É importante notar que não são ressaltados os aspectos intelectuais a serem desenvolvidos nessa etapa da escolaridade dos alunos. Ao professor, enfatiza-se o desenvolvimento de trabalhos manuais para a educação dos jovens.

Conforme Mate, a revista volta a ser denominada *Educação* em agosto de 1931, ainda sob a direção do Prof. Lourenço Filho e, nessa fase, alguns artigos passam a trazer como temática o papel que a família deveria desempenhar em relação à escola. Na forma de editorial da revista, Lourenço Filho discorre sobre as mudanças ocorridas no ensino primário na Reforma de 1931, ressaltando a importância da Associação de Pais e Mestres ao inserir os pais no projeto da escola, para orientá-los na formação de seus filhos. Várias sugestões são veiculadas para proporcionar maior participação das famílias do universo escolar dos filhos, como o “boletim de correspondência da família” (comunicação de faltas, notas, atrasos, cumprimento ou não das tarefas), as “visitas dos pais às classes” (para que compreendam o trabalho que estava sendo realizado pela escola e que se diferenciava, geralmente, do que ocorria em casa) e a sugestão da “extensão escolar doméstica” (discussão dos temas eleitos pela escola) (2002:127-128).

Nota-se que muitas dessas propostas vigoram, até hoje, em muitas escolas, de maneiras mais sofisticadas e eficientes, e são tarefas da competência dos coordenadores, tema que será aprofundado no próximo capítulo deste estudo. Em algumas escolas, principalmente as particulares, o contato com as famílias ocorre quase que exclusivamente por meio dos coordenadores, por serem julgados mais habilitados para essa tarefa.

É possível observar que a hierarquização das funções (subdivisões de competências), enfatizada nas propostas dos *reformadores*, coloca o profissional professor cada vez mais sob a tutela de outros profissionais. A elaboração de programas, a seleção de livros didáticos, os novos modos de ensinar e as formas de avaliação passam a ser definidos por outros especialistas.

Essas reflexões nos ajudam a compreender a nossa contemporaneidade e os discursos científicos que permeiam o contexto escolar, em que prevalece a desqualificação da docência na proliferação de especialistas que se ocupam em definir metodologias a serem aplicadas pelos professores.

Podemos perceber, também, a base em que se estabelece a função do coordenador junto aos professores. As funções do inspetor de ensino – de inspecionar a técnica, a eficiência no ensino, a idoneidade, assiduidade dos docentes – elucidam o embrião das funções dos coordenadores e, guardadas as devidas proporções e especificidades da atualidade, nos remetem a localizações importantes que serão abordadas adiante.

2.4 O cargo de orientador/coordenador pedagógico

A bibliografia utilizada para a compreensão de como se chegou a estas nomenclaturas e às descrições desses cargos possibilitou um mapeamento, mas trouxe como que um jogo de quebra-cabeças devido à diversidade de informações que aparentemente não se coordenavam. As pesquisas, evidentemente, priorizavam alguns aspectos em detrimento a outros, o que demandou esforço para encaixar as diferentes informações na tentativa de remontar o cenário. Este trabalho poderia, com certeza, compor esse cenário com maior profundidade e amplitude, a partir da leitura de outros trabalhos ou mesmo da investigação de Leis e documentos, mas isso desvirtuaria seu objetivo original.

Selma G. Pimenta, em seu livro *O Pedagogo na Escola Pública* (1988), expõe os resultados de uma pesquisa respaldada na teoria pedagógica histórico-crítica, na qual defende que o papel do orientador precisa de uma análise crítica para que possa ser reinventado e, efetivamente, trazer contribuições para a democratização do ensino. A partir da reconstituição histórica da origem da função do orientador educacional abordada em seu trabalho, adquire-se maior compreensão de por que e como foi constituída essa função.

Segundo Pimenta (1988:18-19), a origem da orientação educacional no Brasil se deve à orientação profissional que se fazia nos EUA em 1930, propiciada pelos fatores de organização racional da indústria e pelo desenvolvimento da psicologia científica (psicologia diferencial, em que se aplicavam testes psicológicos de

inteligência, de personalidade e de interesses), influência do taylorismo na educação, conforme abordado no item anterior.

A orientação profissional ocorria nas empresas na avaliação das capacidades necessárias para o desempenho adequado das funções, mas não demorou para a escola incorporar essa função. A orientação passou a ocorrer nas escolas como forma de orientar os alunos nos planos de estudos e carreira, sendo intitulada orientação escolar (Pimenta, 1988:21).

No período de 1945 a 1960, segundo a autora, a orientação educacional foi alvo de inúmeros incentivos governamentais, quer na expansão do número de orientadores, quer mesmo na promoção de simpósios e encontros. Na década de 50, em São Paulo e Rio de Janeiro, começou a implantação desse cargo ainda de maneira escassa nas redes de escola pública. A ampliação da orientação educacional na rede pública vai ocorrer a partir de 70, com a Lei 5.692/71, que reformou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, no que se refere ao ensino primário e médio. Trata-se de uma expansão que, nos termos dessa lei, procurava fazer repercutir nas escolas públicas a expansão de cargos de orientadores educacionais ocorrida nas escolas particulares, principalmente nas escolas confessionais, na década de 50 (1988:23-24).

A orientação educacional à brasileira recebeu influências teóricas norte-americanas (*educational guidance*) e francesas (*psychologie scolaire*). A experiência americana se organizou em programas de orientação educacional, constituídos por equipes de profissionais com a finalidade de adequar os alunos ao desenvolvimento da sociedade. Os princípios que regiam a orientação norte-americana eram: saúde do aluno, integração na vida familiar e social, cidadania, vocação, uso adequado do lazer e formação do caráter. As técnicas desenvolvidas visando a alcançar esses objetivos tinham contribuição da psicologia diferencial, das relações humanas, do desenvolvimento dos adolescentes, das deficiências mentais (excepcionais), da saúde e higiene mental. Nesse cenário, cabia ao professor a instrução e ao orientador, a educação geral.

O modelo francês de orientação se desenvolveu com o serviço de psicologia escolar, com a finalidade de conhecer o aluno comum e elaborar relatórios com informações sobre desenvolvimento, a fim de assessorar pais e professores na

educação das crianças. A técnica privilegiada no modelo francês era o aconselhamento diretivo. A atividade de coleta de informações dos alunos originou a constituição de um arquivo do orientador educacional (entrevistas, orientação grupal, observação e registro de dados relativos a pais e professores) que assumiu grande importância na prática do orientador.

São modelos operativamente diferentes, mas assentados numa mesma concepção de sociedade: um todo orgânico ao qual os indivíduos se devem ajustar nas mesmas bases psicológicas. As técnicas em ambas desenvolvidas foram amplamente divulgadas em nosso meio. No entanto, a tentativa de transplante desses modelos para orientadores brasileiros desconsidera as diferenças dos sistemas escolares entre os dois países e o nosso. A organização de nossas escolas é outra, sobretudo da escola pública. Talvez por isso a orientação tenha se desenvolvido mais nas escolas particulares. (Pimenta, 1988:25-26)

A orientação funcionalista sofrerá alterações na década de 60, segundo a autora, pelas idéias da psicologia humanista (Rogers) e pelo movimento da “escolanovista”, que vinham sendo divulgados desde a década de 20 e que foram gradativamente assumidos com mais veemência. A orientação passava a não ser diretiva, mas centrada no indivíduo e na liberdade pessoal (Pimenta, 1988:27).

A orientação foi implantada em todos os Estados (Lei 5.692/72) em cumprimento à legislação, pelos governos militares, não como uma necessidade da escola e, sim, como uma política nacional, em que o Estado regula a educação enquanto instância da sociedade civil. A lei obrigava, pela primeira vez no Brasil, a existência da orientação educacional nas escolas, especialmente como “aconselhamento educacional”. Em São Paulo, a implantação já havia ocorrido a partir das leis orgânicas (1942-1945), no ensino técnico (industrial), na década de 40, e no ensino secundário nas escolas públicas, que constituíram experiências educacionais de referência, partir da década de 50 (Pimenta, 1988:105-106).

Pimenta chama atenção para fato de a orientação educacional ter como objeto de sua atenção o aluno, o que contribuiu para o estereótipo de “defensor dos alunos” no confronto com os professores. O papel do orientador, segunda a autora, sempre esteve atrelado aos casos de indisciplina dos alunos. Diante da quebra de regras, eram geralmente retirados da sala de aula e encaminhados para o orientador, esperando-se, que este solucionasse os problemas de comportamento e inadequações. Em São Paulo, na década de 60, nas escolas experimentais, principalmente nos colégios vocacionais, iniciou-se um movimento diferenciado, em que a orientação passava a atuar em grupo

e de acordo com projeto educacional da escola. A orientação, nesse contexto, integrava-se à supervisão pedagógica e aos professores na análise dos currículos e planejamento. A autora comenta que esse modelo não se disseminou em São Paulo nem nos outros Estados. As escolas particulares não-religiosas, no entanto, que se constituíram como escolas renovadas na década de 70, tiveram como modelo as escolas públicas experimentais nas suas características teóricas e práticas (1988:108, 113).

Na década de 70, pelo MEC/DEM, que publicou, em 1977, o documento nº 20, de título “Sistema integrado: Supervisão Escolar – Orientação Educacional”, definiu-se o modelo de orientação integrada à supervisão escolar.

Argumenta esta atuação comum considerando que a sociedade brasileira encontra-se num estágio de desenvolvimento que ainda não comporta a extrema especialização. Ela é, pois, intermediária entre as sociedades primitivas e as altamente desenvolvidas, onde a especialização, a racionalização e a eficiência na organização do trabalho são características básicas.

A sociedade brasileira está em transição – daí comportar uma integração de áreas, que trabalhem juntas em determinados projetos, sem perderem, no entanto, as suas especificidades. “É o caso da supervisão e da orientação. (Pimenta, 1988:108-109)

Esse modelo sistêmico foi incorporado em algumas secretarias educacionais, como em Minas Gerais e Pernambuco, mas não se verificou, a partir de mudanças significativas, na prática do orientador nas escolas. Mobilizou, no entanto, a proposta do orientador como especialista no desenvolvimento de relações interpessoais e como agente de mudanças. Nesse contexto, a sua função era promover relações significativas não apenas com os alunos, mas com toda a equipe de agentes educativos entre si e, dessa forma, proporcionar um ambiente sadio que possibilitasse aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades. A equipe articulada seria condição para uma ação organizada para as mudanças necessárias. Pimenta acrescenta que colocar o orientador educacional como especialista em relações interpessoais, além de investir em um clima favorável na escola, significava de certa maneira um investimento para aproximar o orientador educacional dos professores (1988:109).

Maria Aparecida Gonçalves Perez (1992), em sua tese *O papel do coordenador pedagógico nas escolas da rede municipal de educação da cidade de São Paulo: expectativas e opiniões dos professores de 5ª a 8ª séries*, traz um esboço histórico do cargo de coordenador pedagógico no ensino municipal de São Paulo.

A consolidação do Ensino Municipal de São Paulo ocorreu em 1959, com a Lei 5.607, confirmando o serviço técnico de Orientação Pedagógica, que tinha como função a responsabilidade pela implementação e desenvolvimento do projeto das escolas-piloto na aplicação das novas técnicas, controle da qualidade do ensino (treinamento contínuo dos professores) e verificação semestral do rendimento escolar por meio de avaliações.

Em 1968, ocorreu a criação do IMEP, Instituto Municipal de Educação e, como consequência, a Divisão Pedagógica teve de desenvolver um plano de trabalho para integrar o ensino primário ao antigo ginásial. O IMEP teve como responsabilidade preparar o assistente pedagógico, que deveria atuar dentro da escola para acompanhar os professores no desenvolvimento das atividades curriculares e que também deveria desenvolver papel do supervisor pedagógico num sistema de maior amplitude (acompanhamento de muitas escolas) (Perez, 1992:10-11).

A lei 7.693, de janeiro de 1972, cria os cargos de assistente pedagógico (250) e orientador educacional (100), regularizando essas funções que já estavam na rede desde 1969. Essa mesma Lei cria a Divisão de Planejamento e altera a denominação da Divisão Pedagógica que passa a chamar-se Divisão de Orientação Técnica (DOT), com a função de atender às mudanças curriculares propostas pela Lei Federal 5.692/71. (1992:11)

A função principal da Divisão de Orientação Técnica seria a de atuar de forma integrada junto aos assistentes pedagógicos e orientadores educacionais, que eram treinados e atualizados constantemente, com a intenção de uma ação pedagógica na rede (1992). Surgem, portanto, os primeiros passos de integração dessas funções e da sua incorporação dentro da escola.

Em 1982, em um novo Regimento Comum das Escolas Municipais, as funções do assistente pedagógico e do orientador educacional passam a ser vinculadas ao próprio diretor da escola e não mais ao Secretário Municipal de Educação. Esse regimento vigorou de 1983 a 1985 e, nesse período, já se discutia a fusão dos cargos de assistente pedagógico e orientador pedagógico. Em julho de 1985, o Novo Regime Comum já trazia o cargo de Coordenador Pedagógico (Perez, 1992:12).

A pesquisa de Perez (1992), apesar de se limitar ao município de São Paulo, fornece um quadro histórico do processo em que se estabeleceu o cargo de coordenador pedagógico.

As pesquisas das autoras Edil V. Paiva e Lea Pinheiro Paixão (1997) permitem analisar uma das influências significativas na função do cargo de supervisão escolar pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar na escola primária, o PABAE, um acordo de 1956 entre Brasil (Ministério de Educação e Cultura) e Estados Unidos. A educação elementar passou a ter uma assistência técnica, a *Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica no Brasil*, para a criação de um centro experimental de programa-piloto em Belo Horizonte. O programa enfatizava metodologias e técnicas de ensino para enfrentar a evasão e a repetência dos alunos, na busca de modernizar o ensino primário por meio da capacitação dos professores (1997:37-38).

No decorrer do programa, houve a inclusão da categoria dos supervisores. O PABAE ministrou cursos intensivos de supervisão, desde 1960, em Minas Gerais. Pela leitura do relatório mensal das atividades, as autoras inferem que o curso buscava deslocar a referência da *função de inspeção* para a de *função de supervisão* (1997:52).

A supervisão que se dissemina com a ajuda o PABAE supervaloriza métodos de ensino das disciplinas como questões fundamentais, em detrimento de uma análise mais ampla das causas dos problemas da escola primária. A supervisão adota como solução a técnica de ensinar linguagem, aritmética, ciências, estudos sociais. (1997:56)

Carlos Rodrigues Brandão (1984) organizou artigos apresentados no III Encontro Nacional de Supervisores de Educação, realizado em Goiânia, em 1980, e expõe em seu livro depoimentos de uma supervisora em sua experiência com o PABAE:

Em 1963, muito preocupada em aprender para resolver o problema que eu vivia na escola rural, fui para Belo Horizonte fazer o curso de supervisão no PABAE – Programa de Assistência Brasileira-Americana ao Ensino Elementar. Era a escola nova, métodos sofisticados, trabalho de grupo, aulas de demonstração no Instituto de Educação... Era a maravilhosa educação americana reproduzida em salas de aula com crianças inteligentes e bonitas que respondiam à metodologia aplicada. Um deslumbramento. Ser supervisora! Servir à comunidade para que participe no processo educativo, para que haja mudanças. Ser supervisora, líder das professoras leigas, despreparadas.

(...) O supervisor justificava-se pelo diagnóstico que era feito do subdesenvolvimento da escola e do país: o atraso era identificado como substituição de recursos humanos; logo, o supervisor como líder deveria ser o potencializador desses recursos... (1984:107-108)

Acrescenta:

A função de supervisão se justificava como coordenador e controlador dos novos conteúdos curriculares redefinidos em função do novo papel da escola na manutenção da estabilidade política e econômica.

(...) Volto para o sertão e vou ser supervisora no Urucuia. Começo a trabalhar com professores, escolas em ranchos, alunos pobres, pais homens do campo. E aquela metodologia maravilhosa não cabia naquele sertão. Tivemos que procurar um jeito novo de supervisão que atendesse aquela realidade. (1984:109)

Esse relato permite a identificação do mal-estar da supervisora na busca de ser o agente de transformação na escola na introdução de metodologias. Revela sua angústia diante da impossibilidade de cumprir seu papel e, principalmente, apesar de todo o investimento, de compreender e delinear a sua função na escola.

Perez (1992) relata que, no final da década de 70, no processo de redemocratização, começam a aparecer inúmeras obras, reflexões, pesquisas e congressos questionando a existência do supervisor e do orientador educacional, seja em sua atuação no plano do sistema ou no seu trabalho dentro da instituição. A autora faz um levantamento dessas obras e concluiu que, na sua grande maioria, os autores apontam o supervisor como fiscalizador do sistema e expropriador do trabalho do professor, trazendo uma visão tecnicista que, cada vez mais, torna o trabalho burocrático. O orientador educacional, por sua vez, é visto como um “inocente útil”, que serviu aos interesses da ditadura ao atender à Lei 5.692, um especialista na educação, enfim, cuja principal função era importar técnicas e teorias, na maioria das vezes distantes da realidade brasileira (1992:17).

Perez traz, portanto, uma síntese dos problemas apontados acerca dessas funções, que demonstram o *mal-estar* entre professores e coordenadores pedagógicos, e entre os próprios especialistas na descrição e desempenho de suas funções, instalado e melhor identificado desde a década de 80.

Nessa década, questiona-se a presença do especialista na equipe escolar, pois a sua função de vigilância, na maioria das vezes, inibe, restringe ou até mesmo desqualifica o trabalho dos professores. Muitos dos artigos organizados por Brandão (1984) ressaltam a necessidade de se desvelar a dimensão política desses especialistas (supervisores, coordenadores, orientadores), pois uma maior consciência política no desempenho dessa função possibilitaria a sua transformação para um desempenho educativo com maior dimensão nos aspectos sócio-políticos.

Alguns trabalhos não questionam a existência desses especialistas na escola, no entanto acenam para a necessidade de uma redefinição desses papéis para que não sejam apenas aplicadores de técnicas importadas pelos órgãos públicos (ou seja, não percam de vista o porquê das técnicas em lugar de apenas aperfeiçoar-se na sua aplicação) e passem, assim, a integrar a equipe de educadores na busca da democratização e melhoria do serviço para as classes trabalhadoras. Enfatiza-se, também, a necessidade de se estabelecer um diálogo junto aos professores, assim como a aceitação das suas propostas, como uma alternativa para uma ação educativa, para que o supervisor ou orientador fosse considerado como um educador (Brandão, 1984:18-28).

Segundo Myrtes Alonso (2006), a década de 80 significou um movimento crítico da Educação em relação aos especialistas do ensino (principalmente o supervisor), que foram apontados como responsáveis pelo insucesso escolar. Já a década de 90 representou a *redescoberta* da supervisão, que é novamente apontada como essencial na estrutura das instituições escolares. A supervisão, isto é, a figura do coordenador ou do orientador pedagógico (a nomenclatura depende da instituição), passa a ser apontada novamente como fundamental para que ocorram as mudanças necessárias na escola (2006:168).

Durante esses anos todos, procurou-se apresentar a supervisão sem o cunho autoritário de que sempre se revestiu, acrescentando-se outras dimensões que a tornariam mais consoantes com o trabalho pedagógico. Recentemente, assistimos ao movimento de recuperação dessa função nos sistemas de ensino procurando envolvê-la inclusive nos programas de formação do professor em serviço.

De outro lado, o malogro dos sistemas de ensino na tentativa de fazer reformas a partir de cima, de modo a expressar os propósitos da política educacional anunciada, busca apoio na supervisão como instrumento facilitador desse processo. (2006:109)

A partir da década de 90, observa-se, nos congressos e panfletos de cursos, uma oferta de reflexões em torno da compreensão do papel do coordenador pedagógico, com ênfase nesse especialista como peça estratégica para as mudanças necessárias que a escola deve promover para alcançar maior abrangência e eficácia. O que se pretende mudar geralmente é pouco qualificado, como se o novo por si já representasse progresso e qualidade. Tal concepção sugere a antiga crença de que uma nova metodologia “cientificamente comprovada” é sempre mais eficiente, e que a pesquisa científica aponta caminhos corretos, como se fosse isenta das relações de

poder. Está presente a expectativa colocada em um especialista eficiente que vai apontar caminhos para professoras consideradas “alienadas” em relação às novas tecnologias e metodologias. Nesse *ressurgimento* da função, é interessante notar a busca de não identificá-la como uma inspeção e, portanto, a tentativa de vincular a função como promotora de autonomia, emancipação e consciência política dos professores.

3. Análise de descrições da função do orientador/coordenador pedagógico e de seu papel junto aos professores

Conforme o objetivo deste trabalho de mapear os discursos com a intenção de descrever a função do coordenador e conseqüentemente do professor na atualidade, foram escolhidos, para análise de descrições dessas funções, os volumes da coleção *O coordenador pedagógico e a educação continuada*.

Desses volumes, foram selecionados os artigos e/ou trechos em que os autores trazem como preocupação a definição da função e a pertinência do coordenador nas escolas públicas e particulares.

A partir dessa seleção, os artigos foram agrupados em três temáticas centrais para análise: *Descrições da função do coordenador pedagógico*, *Produção de identidades* e *Professores e orientadores/coordenadores: identidades idealizadas*.

Em *Descrições da função do coordenador pedagógico*, foram selecionados os artigos que explicam o trabalho a ser desenvolvido junto aos professores; na *Produção de identidades*, os artigos que têm por objeto descrever as respectivas funções do professor e do coordenador pedagógico (competências); e, em *Professores e orientadores/coordenadores: identidades idealizadas*, os artigos que enfatizam propostas de formação continuada também para o coordenador pedagógico, para o desempenho da sua função.

3.1 Descrições da função do orientador/coordenador

Nos dois primeiros volumes da coleção, aparece uma preocupação em muitos dos artigos em definir como deve ser a atuação do coordenador pedagógico junto ao grupo de professores. Evidencia-se uma crença na função do coordenador pedagógico para o avanço da qualidade das professoras. Não percebemos, no entanto, uma análise dos problemas que precisam ser enfrentados, o que possibilitaria entender as descrições prescritas. As idealizações, em alguns momentos, parecem utópicas frente às prescrições da função, varrendo as possibilidades de se localizar no passado o histórico dessas descrições no presente. As descrições estão resumidas em subitens, cujo critério de agrupamento diz respeito às principais funções atribuídas ao

coordenador pedagógico em seu trabalho na instituição escolar, neste corpo documental, a saber: *elaborar o projeto político-pedagógico, formar continuamente os professores, cuidar da disciplina, esclarecer e orientar as famílias.*

3.1.1 Elaborar o Projeto Político-Pedagógico

Uma das primeiras tarefas, apontada como primordial, diz respeito ao papel do coordenador pedagógico de articular e mobilizar a equipe dos professores na construção e na viabilização do projeto político-pedagógico. Em cada um dos quatro volumes da coleção, alguns dos artigos, pelo menos, se destinam a abordar e orientar o coordenador pedagógico no desempenho dessa tarefa.

Moacyr da Silva⁷ (2003), no artigo “Coordenador pedagógico e o cotidiano do Ginásio Vocacional”, relata a experiência nos ginásios vocacionais, cujas ações e atividades pioneiras de orientação repercutem até hoje. Tratava-se de uma proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de renovação do ensino na década de 60. É interessante perceber que a função do orientador/coordenador é apontada por Silva como pioneira nos anos 60, sendo que ela começa a ser delineada antes dessa década. Embora as atividades desses primeiros orientadores, relatadas por Silva, surjam no contexto do ensino secundário da época, suas repercussões estão presentes também no trabalho dos orientadores do Ensino Fundamental I.

Nossa atuação como orientador pedagógico na escola iniciava-se na Semana de Planejamento, quando as equipes de orientação assumiam os estudos e reflexões com os professores, uma vez que o trabalho coletivo e interdisciplinar era fundamental para a elaboração do projeto pedagógico de cada unidade. (2003:123)

O orientador pedagógico atendia individualmente os professores para análise de seu plano de trabalho e também coordenava os encontros coletivos para refletir sobre a consonância dos objetivos frente à proposta pedagógica, a adequação dos conteúdos às demandas dos alunos e a análise das bibliografias. Silva comenta que a relação entre orientadores e professores era democrática e que o acompanhamento das aulas não se restringia à observação, mas a uma participação na dinâmica da sala (2003:124).

⁷ Autor de *Revisitando o ginásio do Vocacional. Um “locus” de formação continuada*, tese de doutorado da Faculdade de Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, 1999.

Era comum, por parte dos professores, a solicitação de textos sobre fundamentos pedagógicos – Psicologia do Desenvolvimento, História da Educação, Sociologia etc. –, o que caracterizava a formação continuada centrada na escola. (2003:125)

As funções pedagógicas e a chamada orientação educacional de cunho individual e psicológico eram exercidas, nesse contexto, por orientadores diferentes; hoje, o cargo se intitula *coordenador* e as funções estão integradas em uma mesma pessoa. Conforme Silva (2003), a equipe de O.E. (orientador educacional) e O.P. (orientador pedagógico), coordenava também semanalmente os Conselhos Pedagógicos, que contavam com a presença de todos os professores e configuravam um espaço de gestão e desenvolvimento do processo pedagógico, bem como de reflexão sobre os objetivos e decisões acerca de casos concretos da prática de sala de aula, incluindo as contradições e desafios.

De fato o conselho pedagógico dos vocacionais é considerado uma experiência de vanguarda, à medida que sedimentou uma práxis de comunicação, do respeito à opinião de cada um, do incentivo à conquista de espaços na discussão. Desse exercício do diário nos Conselhos Pedagógicos resultava o desabrochar do potencial de cada professor, pois favorecia a reflexão contínua sobre suas concepções e práticas. (2003:127)

Esse espaço configurado vinha ao encontro da necessidade dos professores de se prepararem para os desafios da sala de aula, já que a formação recebida no curso superior ou magistério mostrava-se, muitas vezes, deficitária. Silva defende a idéia de que a formação do professor se dá de forma continuada e não se esgota em cursos e palestras, nos quais a situação não promove a participação e depoimentos dos professores (2003:128).

Silva (2003) evidencia a importância do orientador no Colégio Vocacional como um facilitador da integração da equipe docente em torno da elaboração do projeto político-pedagógico, descrição talvez valorizada pelo prestígio da experiência do vocacional. A presença do orientador buscava permear e aprofundar as discussões dos professores, o que pressupõe uma formação e uma experiência que possibilitem uma ação integradora e enriquecedora.

O depoimento de Silva (2003) ressalta a existência de uma harmonia, talvez nostálgica, entre os professores e coordenadores, o que vem confirmar o que Pimenta (1988) nomeou como movimento diferenciado dos colégios vocacionais e que veio mais tarde a influenciar as escolas particulares não-religiosas, em que a orientação

passava a atuar em grupo e de acordo com o projeto educacional da escola, no lugar de cuidar da orientação dos alunos ou do treinamento dos professores nas novas metodologias.

Laurinda Ramalho de Almeida (1998), em “O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico”, reafirma como essencial a tarefa de mobilizar a equipe dos professores no desenvolvimento do projeto político-pedagógico. No artigo, tem como intenção mostrar o projeto de reestruturação técnico-administrativo e pedagógico do ensino de 1º e 2º graus na rede estadual, no período noturno, desenvolvido em 1984 e 1985, por 152 escolas, objeto de estudo de sua tese de doutorado. Aponta que a principal característica do projeto foi o fato de as próprias escolas terem sugerido suas propostas de melhoria, nas quais era solicitado um professor coordenador pedagógico (PCP), eleito pelos seus pares, para coordenar o Projeto Noturno.

Almeida (1998) comenta que esse projeto, ao contar com a coordenação do PCP, obteve resultados muito positivos, como a diminuição da evasão escolar, a melhoria do vínculo professor-aluno, a mudança das técnicas de ensino (dinamização da sala de aula), a concentração de esforços dos professores e conquistas no rendimento dos alunos. Esses avanços foram fruto da coesão do grupo de professores em um trabalho comum, que amparava as dificuldades dos colegas, mas também cobrava mudanças na postura. Segundo a autora, os PCPs conseguiram um dos objetivos centrais da sua função: a articulação e mobilização da equipe escolar na construção e efetivação do projeto pedagógico da escola em que atuavam (1998:29).

Em outro artigo, “Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública”, Almeida (2003) apresenta depoimentos de coordenadores pedagógicos da rede pública da Grande São Paulo (oito da rede estadual e dois da rede municipal) atuando no Ensino Fundamental e Ensino Médio em 2002. A partir desses depoimentos, conclui a necessidade de o coordenador cuidar de um plano de ação para a realização do projeto político-pedagógico. O plano de ação (seleção de objetivos, estabelecimento de prioridades e avaliação dos objetivos e meios) teria como função contribuir para que o coordenador não trabalhe sempre na emergência, sem um planejamento previamente delineado.

Almeida (2001), em “O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica”, acrescenta que, para o desempenho da tarefa de articular o grupo de professores na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, é condição o trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais. Ainda nesse artigo, enfatiza a importância de o coordenador pedagógico desenvolver em si mesmo, e propiciar aos professores, habilidades da atuação relacional como olhar, ouvir, falar e prezar (2001:78).

Então, se o ensino é uma profissão relacional (Perrenoud) e se boa parte dos saberes dos professores é constituída na relação com o outro (Tardif), o coordenador pedagógico precisa conhecer e valorizar a trama das relações interpessoais nas quais ele, coordenador, e seus professores interagem. (2001:70)

Guimarães⁸ e Villela⁹ (2000) começam o artigo “O professor-coordenador e as atividades de início de ano” alertando também o leitor para os perigos de o coordenador agir apenas como um bombeiro, apagando incêndios e, assim, afastando-se de seu objetivo central de coordenar o projeto pedagógico, uma antecipação da escola que se deseja. O texto apresenta orientações para o início do ano, segundo os autores, momento crucial para se propiciar um bom ano letivo. Acreditam, como Almeida, que o coordenador precisa cuidar da elaboração de um planejamento que antecipe suas ações e o auxilie a não se perder nas demandas do cotidiano (2000:37).

Villela e Guimarães (1998), no artigo “Sobre Diagnóstico”, explicitam a forma de se realizar um diagnóstico e apontam para o fato de que o mesmo é um instrumento essencial a ser aprimorado e refletido constantemente, pois dele advêm as intervenções necessárias do coordenador, seja na rede pública ou particular:

A atuação do professor coordenador deve se pautar pelo planejamento prévio das atividades pedagógicas a serem executadas na escola, ou na orientação e acompanhamento das atividades que já estejam em curso, sejam aquelas de responsabilidade direta dos professores (as aulas, por exemplo), as de sua responsabilidade, e as de responsabilidade da equipe técnica. Tanto para o planejamento como para o acompanhamento das atividades em curso, o diagnóstico preciso de situações delimitadas é imprescindível para a tomada de decisão adequada, ou até para o conhecimento de certos problemas ou possibilidades não suspeitos anteriormente. (1998:43)

⁸ Doutora pela UNICAMP e professora pesquisadora da UNESP.

⁹ Mestre pela PUC-SP e professor pesquisador da UNESP.

Mate (2003), em “O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola”, traz, em relação aos artigos anteriores, uma abordagem que vai além da descrição ou orientações para o desempenho eficiente do coordenador pedagógico. Discute o trabalho do coordenador sob o ângulo das relações de poder que se constituem no espaço escolar, procurando problematizar a organização da escola e sua hierarquia (supervisor, diretor, assistente, coordenador pedagógico, professores, alunos e funcionários), bem como a constituição histórica em que se originaram normas e regras.

A sua preocupação está na dinâmica interna dos indivíduos que atuam no cotidiano da escola. As suas reflexões estão embasadas nos contatos (de 1998 a 2002) com professores coordenadores pedagógicos (PCPs) e coordenadores (CPs) da rede pública estadual e municipal de São Paulo.

A autora percebeu, em sua pesquisa, a existência de uma presente interrogação de muitos coordenadores sobre se as suas ações atendiam ou não às expectativas descritas para o desempenho eficiente da função. No caso, buscavam a competência de promover a discussão e o delineamento do projeto político-pedagógico da instituição, pois, conforme a descrição da função do orientador/coordenador, seria essa a meta central. Verificou que muitos deles ficavam tão preocupados em atender à demanda que nem sempre conseguiam reconhecer problemas que impossibilitavam a construção de um projeto pedagógico. Mate problematiza, então, a própria idéia de “projeto pedagógico”:

Afinal, as práticas escolares – em muitos casos genuínas e criativas – devem ser reformuladas para atender a algum modelo de projeto pedagógico? Onde é fabricado este modelo e por quem? Penso que indagarmos sobre a origem de projetos e expressões que se tornam “verdade” pode ser uma prática saudável e criativa. Mais do que isso, é uma resistência a exigências que podem não fazer sentido em determinados espaços. (2003:147)

As reformas, inovações e os modelos, segundo Mate (2003), são assimilados e pouco questionados, pois são reconhecidos pelo fato de terem sido idealizados e julgados por instâncias com mais competência, isto é, elaborados por especialistas da academia e/ou da administração política. Ao se questionar a origem e a intencionalidade de quem criou e por que criou determinadas regras e normas, torna-se possível exercitar um outro tipo de poder ou de resistência de maneira a combater as influências de poderes “centralizadores e burocratizantes”. Passa-se a questionar –

e até mesmo a colocar em suspeita – o repertório consagrado e de projetos consensuais; a enfrentar padronizações (rever e problematizar modelos e evitar burocratizações); e, por fim, ao considerar a imprevisibilidade da sala de aula, a criar espaço para pensar criticamente as práticas regulativas desenvolvidas no cotidiano, abrindo possibilidades criativas antes não imagináveis (2003:149-150).

Nas descrições apresentadas nesses diferentes artigos, nota-se como as expectativas em torno do papel do coordenador pedagógico giram em torno de enunciados de *reflexão*, de *respeito* à opinião de cada um, de uma *relação democrática*, de espaços de *discussão* e de *liberdade* de opção. A figura do especialista apresentada nesses artigos é diferente da idealizada por Cubberley no processo de taylorismo na educação (décadas de 20 e 30), cuja descrição da função se afirmava por palavras como *padronização* (especificar os métodos visando o produto final), *vigilância* (avaliar e relatar o desempenho dos professores) e *eficiência* (formação permanente).

As descrições atuais mostram-se muito distantes daquelas da função dos *inspetores escolares* que surgem nas décadas de 20 e 30 com a finalidade de treinar, averiguar e informar, frente à necessária competência dos professores, exigida pelas reformas, no estabelecimento da ordem e regeneração da população para a organização urbana e industrial.

Atualmente, a maioria dos artigos, quando se remete ao projeto político-pedagógico, não especifica os objetivos a serem atingidos, sugerindo uma autonomia para essas decisões, por meio das quais cada instituição deve definir as suas metas conforme as demandas delineadas. Ao contrário da ênfase na aplicação de uma metodologia legitimada por pesquisas científicas, aponta-se a necessidade de selecionar, avaliar e estabelecer prioridades, a fim de se buscar meios de viabilizar diferentes possibilidades de prática em sala de aula. Enfatiza-se, portanto, a autonomia e a possibilidade de escolha.

Nessas descrições, valoriza-se a habilidade de condução do coordenador nos relacionamentos interpessoais (saber ouvir, falar e prezar) para que conquiste, por meio de intervenções adequadas, a mobilização da equipe de professores em torno de idealizar e promover um projeto político-pedagógico para a instituição. Enfatiza-se a importância de um ambiente democrático, distante das vigilâncias ou possíveis

imposições e, portanto, da figura do especialista demarcada nas décadas de 20 e 30, em que, devido à sua competência científica, era autorizado a predeterminar, treinar, capacitar e julgar os professores e, assim, normalizar as ações do espaço escolar.

Na leitura das descrições da função do coordenador, a coesão da equipe de trabalho e a consonância dos objetivos não aparecem como aspectos a serem cuidados por meio de vigilância, mas, sim, conquistados por meio de diagnóstico e formação continuada em espaços de gestão coletiva, pois as decisões não podem ser impostas, devendo ser clareadas e acordadas. A impressão emitida é a de que os professores e coordenadores nas instituições têm liberdade e autonomia de estruturar o projeto político-pedagógico conforme as necessidades locais e estruturais. Em alguns momentos, no entanto, essa liberdade não parece tão ampla, já que se enfatiza a importância de diagnosticar a adequação ou não ao esperado e idealizado, uma vez que a equipe é incentivada a cobrar, de seus componentes, mudanças de conduta.

Quem, afinal, define as condutas esperadas? Seriam essas outras formas de vigilância, de controle e de obtenção de obediência?

3.1.2 Formar continuamente os professores

Três artigos da coleção examinam explicitamente a importância da formação contínua dos professores, mas na maioria dos demais artigos há quase que uma concordância quanto à função do coordenador pedagógico como formador dos professores em exercício. Os artigos de Mate na coleção são uma exceção, pois problematizam justamente essas concordâncias homogeneizantes, em que se perde de vista a sua origem e as questões políticas envolvidas.

Eliane Bambini Gorgueira Bruno¹⁰ (1998), em seu artigo “O trabalho coletivo como espaço de formação”, afirma a importância do coordenador pedagógico na educação continuada do grupo de professores. A autora identifica três percepções distintas desse papel, que seriam: representar os objetivos e princípios da escola a que pertence, favorecer a formação dos professores para que possam elaborar suas críticas e visões e, por último, a possibilidade de “impor o modelo para o projeto pedagógico” a ser adotado na instituição. Bruno acredita, apesar da complexidade em colocá-la em

¹⁰ Professora de 3º grau; na época da edição de seu artigo, mestranda pela PUC-SP.

prática, na ação que tenha como objetivo o crescimento real e autônomo de pessoas. Acredita na possibilidade de atingir esse objetivo garantindo um espaço e tempo delimitados para o encontro sistemático do grupo de professores. Nessas reuniões, teria de construir um clima de confiança para os professores expressarem seus desejos, dúvidas e os próprios medos. O coordenador precisa ser sensível às singularidades e semelhanças dos professores e, a partir das manifestações de cada um, propiciar a revisão crítica da prática exercida na sala de aula (1998:14-15).

No artigo “O coordenador pedagógico e o professor iniciante”, Francisco Carlos Franco¹¹ (2000:35) considera a importância da presença do coordenador pedagógico no ingresso dos professores iniciantes na profissão, ajudando-os a vislumbrar as carências do momento, apontando formas de superar suas dificuldades em conjunto e organizar um projeto de formação – indicando leituras, oferecendo dados sobre a realidade da escola e do sistema de ensino.

Luiza Helena da Silva Christov¹² (1998), no texto “Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico”, afirma, também, que a atribuição principal do coordenador é a formação do professor em serviço para a reflexão sobre a sua prática e a construção da autonomia intelectual:

Estamos cientes de que precisamos construir novas bases para pensarmos e para intervirmos nas escolas. Essa construção tem no professor coordenador um agente fundamental para garantir que os momentos de encontro na escola sejam proveitosos. É fundamental, ainda, a reorganização do tempo/espaço escolar, uma vez que experiências comprovam a importância de contarmos com o mínimo de duas horas e meia-relógio por semana para reflexões coletivas.
(1998:12)

Nesses três artigos, os professores não são vistos como profissionais que já tenham autonomia intelectual, o que justifica a importância da intervenção do coordenador na sua formação.

O artigo “O sucesso da coordenação pedagógica no Projeto Classes de aceleração”, de Almeida e Placco (2001), tem como intenção apontar os motivos de sucesso do projeto graças à eficiência da coordenação junto à direção. As autoras demonstram supor que o trabalho coletivo dos professores já não pode ser sustentado

¹¹ Mestre em psicologia da educação pela PUC-SP.

¹² Professora Doutora e pesquisadora da UNESP; realizou seu doutorado na PUC-SP com a temática *Intenções e problemas em práticas de coordenação pedagógica*.

pelos diretores e enfatizam, assim, a importância do papel do coordenador pedagógico na articulação do projeto pedagógico entre professores e direção.

Descrevem a seguinte atuação do coordenador: ação coesa e integradora da equipe de professores; capacitação dos professores (considerando as necessidades e selecionando bibliografia atual e acessível); e acompanhamento da prática (atendendo urgências, observando, propondo intervenções e criando situações de troca).

As autoras apontam três dimensões para a atuação do coordenador pedagógico: articuladora, formadora e transformadora.

O coordenador deve compatibilizar as diferentes experiências dos professores que atuam na mesma escola, propiciando reuniões com esse objetivo.

A coordenadora cuidava para que esses espaços fossem aproveitados, e fazia a 'ponte' entre a capacitação feita pela Delegacia de Ensino e o atendimento às necessidades de rotina de trabalho.
(Almeida; Placco, 2001:13)

Como “dimensão transformadora”, palavra de efeito vigente naqueles anos, as autoras entendem a intenção de transformar a postura do professor.

Nos artigos citados, vemos uma ênfase na necessidade da formação continuada dos professores com o objetivo de torná-los intelectualmente autônomos, capazes de questionar e refletir e, assim, capazes de revisitar sua prática e transformá-la. O coordenador pedagógico não tem como função restringir as leituras, mas selecionar (forma mais sutil de direcionar as leituras desejáveis) e orientar uma bibliografia atual e acessível. O coordenador estabelece uma relação entre a capacitação da Delegacia de Ensino e suas observações do cotidiano escolar. Encontros sistemáticos entre o coordenador e o professor são realizados com a finalidade de garantir a formação continuada.

Parte-se do pressuposto, assim, de que o professor necessita dessa constante tutela na seleção dos textos ou para a avaliação de sua prática, que precisa sempre ser transformada. O professor parece ser o profissional que ainda insiste em práticas desatualizadas e que precisa de uma constante ajuda de especialistas para “reciclar-se” e atualizar-se. Recomenda-se, aos coordenadores pedagógicos, sensibilidade às singularidades e semelhanças dos professores, mas ao mesmo tempo orienta-se uma revisão das práticas. Resta saber quais são legitimadas e quais devem ser alteradas.

A função de “capacitar” e garantir que os professores cumpram uma programação e um método previamente definidos é bem enfatizada, e geralmente os professores não participam da escolha ou da discussão sobre a coerência ou necessidade de mudança. Faz parte das tarefas do coordenador, nesse contexto, a observação da sala de aula como instrumento para formar e transformar a maneira de lecionar, agilizar as avaliações e garantir maior eficiência dos professores, com o objetivo de assegurar ao público-alvo a qualidade do ensino.

Nas reformas educacionais das décadas de 20 e 30 no Brasil, a ênfase da tarefa do especialista, marcada pela expressão “treinamentos”, era dirigida aos professores, vistos como leigos diante das novas expectativas no ensino. Os especialistas, portanto, pensavam objetivamente no trabalho a ser desenvolvido pelo professor. O surgimento da figura do especialista, como vimos, tinha como missão solucionar as inadequações do professor na educação, pois estas inviabilizavam as modernizações desejadas pelas reformas no Brasil.

Nesses artigos, existe uma preocupação comum de que a formação continuada aos professores não seja associada a treinamento, o que poderia sugerir uma desqualificação da capacidade intelectual dos professores, como ocorreu com a introdução do controle técnico dos professores nas décadas de 20 e 30, apontada por Apple (1995). Enfatiza-se, ao contrário, que o coordenador pedagógico possibilitará ao professor a conquista de *crescimento real na autonomia intelectual*, mas não se explica o que se compreende *como real crescimento na autonomia intelectual*. A figura dos *experts* é, assim, associada ao poder de *articular, formar e transformar* e a palavras como *reflexão, liberdade e escolha*, e não mais ao “treinamento”.

3.1.3 Cuidar da disciplina

Na coleção, apenas um artigo menciona a função do coordenador pedagógico vinculada ao controle da disciplina dos alunos. Não é uma preocupação que permeie os outros artigos, mas ainda assim merece destaque, pois o coordenador pedagógico foi aos poucos incorporando esse olhar e função. A reconstituição histórica do Capítulo 2, baseada em Pimenta (1988), explicita que essa função disciplinar vincula-se à origem do papel do orientador educacional, de forma que, aos poucos, o professor foi se destinando mais à instrução e o orientador, à educação geral. Na junção de

papéis do orientador educacional e pedagógico, a tarefa de conhecer, cuidar e assessorar pais e professores na educação das crianças passou a ser incorporada na função da coordenação pedagógica.

Francisco Carlos Franco (2003), em “A indisciplina na escola e a coordenação pedagógica”, tem como intenção investigar o lugar do coordenador nas questões disciplinares na escola, pois na maioria das vezes é ele quem aplica sanções aos alunos que desafiam as regras.

O autor propõe que a atuação do coordenador seja a de investigar a realidade para discutir e refletir as origens dessa problemática, para desenvolver um projeto junto ao corpo docente e buscarem alternativas (2003:168).

Ele sugere investigar o que os professores entendem por indisciplina e, em seguida, classificar os grupos de professores e suas concepções:

...muitos docentes acreditam que um aluno disciplinado é aquele que se adapta à sociedade, sendo, desta maneira, facilmente domesticado e tendo de se resignar aos mandos e desmandos do professor.

Muitos docentes que acreditam que a obediência incondicional do aluno é sinônimo de disciplina acabam cobrando dos alunos uma atitude de passividade, o que pode gerar muitos conflitos, além de ser contraditório com os objetivos da formação de sujeitos críticos, participantes e autônomos. (2003:169)

No final, o autor afirma que o respeito à individualidade do aluno e a garantia de sua participação são aspectos que o professor deveria garantir para não usar de sua autoridade de forma autoritária na escola, para que o aluno não busque formas de reconhecimento pela indisciplina. O professor deve, portanto, construir sua competência em um ambiente de liberdade e responsabilidade em que a relação se estabeleça pelo respeito mútuo.

Cabe ao PCP verificar como são as relações entre os professores e os alunos, pois nessa dinâmica pode estar o fator desencadeador de muitos conflitos que se apresentam nas escolas. Para isso, o PCP pode assistir as aulas, observar o horário de entrada e o intervalo dos alunos, procurando ouvir o que dizem, fazer reuniões com os representantes de classe, ou seja, por meio de várias estratégias, pode o PCP constatar quais são as concepções de disciplina dos professores que acabam influenciando as relações interpessoais em sala de aula. (2003:171)

No texto de Franco (2003), podemos perceber uma ênfase na formação de um aluno ativo e crítico e uma percepção do professor despreparado para lidar com essas

mudanças de comportamento em sala de aula. O professor é visto como um profissional que precisa de acompanhamento para a aquisição de autonomia intelectual, e evidenciado também como alguém muito fragilizado ou incompetente para desenvolver as potencialidades do aluno que se pretende formar. A presença do coordenador pedagógico parece ser apontada como uma medida para auxiliar o professor na disciplina dos alunos em classe. O coordenador pedagógico, geralmente com “conhecimentos em psicologia”, passa a ter um papel de destaque na instituição escolar, pois uma de suas funções é alertar e orientar os professores para que não “frustrem” ou “traumatizem” os alunos.

O coordenador é descrito por Franco como um profissional com domínio das novas pedagogias e com “conhecimentos em psicologia”, que o possibilitam promover o envolvimento dos alunos pelas matérias e, conseqüentemente, a conquista da disciplina necessária para o estudo.

Essas novas pedagogias são descritas por Marília Amorim, em seu artigo “A Escola e o terceiro Excluído”, publicado na Revista da UERJ (1989). Amorim faz referência ao autor Jean Claude Milner ao abordar os modismos atuais da educação, que geram certa diluição dos saberes do professor que, aos poucos, veio perdendo sua autoridade e importância.

... As chamadas pedagogias do interesse vão de Rousseau a Maria Montessori e gravitam em torno da criança, criando, assim, sua metodologia. Basicamente, trata-se aí de colocar o interesse da criança como referência primeira para toda educação e de construir materiais que a despertem com a interferência mínima possível do educador.

A não diretividade do professor, propagada mais tarde por Carl Rogers, nasce em Summerhill. Os instintos e o jogo, tomados como signos de uma atividade profunda e sensual, ganham com Freinet a forma de trabalho. (Amorim, 1989:89)

O professor passa a ter de representar papéis diferentes, como o de facilitador, coordenador, formador e desequilibrador, mas cada vez menos o de professor vinculado à tarefa de ensinar. Conforme Milner (*apud* Amorim, 1989), aos alunos se propõe um contrato em partes iguais, em que ficam em um lugar pouco diferenciado do professor. Essa relação passa a ser marcada pelo medo do professor de frustrar, de causar dor e de errar frente ao aluno. O ato de ensinar fica permeado pela fragilidade e angústia diante desse aluno intocável e delicado, pois o professor passa a ter medo de ser autoritário. O professor deve aprender com os especialistas as “abordagens científicas” e supostamente neutras.

3.1.4 Esclarecer e orientar as famílias

Desde o início do século e de forma mais acentuada a partir da década de 20, a Psicologia passou a ter uma maior inserção dentro da Pedagogia, conforme exposto anteriormente. Ao Orientador Educacional coube então o desempenho das tarefas de cunho mais psicológico. A função de acompanhar, esclarecer e orientar as famílias no processo escolar dos filhos passou a ser enfatizada como essencial no dia-a-dia escolar. Os professores, nesse contexto, passaram a ter pouco contato com os pais, já que se considerava que não possuíam os conhecimentos de psicologia necessários para desenvolver esse trabalho com as famílias. A tarefa de esclarecê-las e orientá-las, que antes era realizada pelo orientador educacional, foi incorporada pelo coordenador pedagógico.

Podemos identificar essa ênfase no artigo “Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação”, de Luzia Angelina Marino Orsolon¹³ (2003), no qual o trabalho junto às famílias é compreendido como uma das funções importantes do coordenador. Orsolon acredita que a relação família-escola deva ser de parceria, entendida como o encontro de diferentes em um projeto comum, com um vínculo estabelecido pela confiança mútua e cumplicidade. O coordenador pedagógico-educacional, segundo a autora, deve ser um dos mediadores dos conflitos entre escola e família em um processo educacional democrático, inserido em um processo mais amplo que faz parte do projeto político-pedagógico, contexto no qual a participação é uma consequência. Para desenvolver essas ações, a autora sugere que o coordenador fique atento aos seguintes aspectos:

- Conhecer o lugar social das famílias dos alunos;
- Compreender as diferentes configurações familiares e relacionar-se com elas sem preconceito;
- Identificar os modelos educativos que norteiam as ações educativas das famílias e da escola;
- Prever espaço para a participação da família na gestão escolar. (2003:180-182)

¹³ Doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação, Psicologia da Educação, PUC-SP.

Orsolon (2003) enfatiza que a escola, além da preocupação com a formação dos alunos, deve assumir o trabalho junto às famílias na orientação da educação dos alunos. Conforme a descrição da autora, o coordenador pedagógico, com conhecimento em psicologia, deverá desenvolver a habilidade para orientar e até mesmo encaminhar os alunos para um especialista quando julgar necessário. As descrições de Orsolon refletem a influência dos diversos segmentos do movimento plural da Escola Nova, em que se enfatiza a importância de o ambiente escolar favorecer e formar um aluno ativo, autônomo e crítico, e a parceria entre professores, alunos e famílias no processo de ensino e aprendizagem.

Na reforma do ensino primário de 1931, conforme abordado, evidencia-se a importância de inserir as famílias no cotidiano escolar para acompanhar e compreender o trabalho que ocorria nas escolas e que, muitas vezes, divergia do que acontecia nas casas. O papel do orientador educacional era o de acompanhar e assessorar as famílias na educação de seus filhos. Esse artigo evidencia como o coordenador pedagógico passou a desempenhar, também, a função antes destinada ao orientador educacional e de como prevalecem as influências das teorias norte-americana e francesa no desempenho dessa função (Orsolon, 2003).

3.1.5 Considerações sobre as descrições da função do coordenador pedagógico

Nas reformas educacionais das décadas de 20 e 30, a atribuição dos especialistas (inspetor escolar, assistente pedagógico e supervisor) tinha como objetivo garantir a eficiência e padronização de métodos científicos por meio do controle burocrático. O coordenador pedagógico, na atualidade, mantém o mesmo compromisso de promover as mudanças anunciadas pelas últimas pesquisas metodológicas, embora não mais pela vigilância burocrática, pois sua função passou a ser a de promover que os professores se tornem sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, e portanto capazes de compreender as necessárias mudanças na educação.

Bauman (2001) nos possibilita uma maior compreensão da atualidade em que estamos imersos e nos ajuda a identificar o possível lugar das hierarquias tão delineadas nas instituições escolares. Ao se referir à presente fase da história da modernidade, utiliza-se das palavras “fluidez” e “liquidez” como metáfora na qual

distingue os líquidos e gases dos sólidos na possibilidade de mudarem constantemente de forma ao serem submetidos à tensão. Remete-nos, assim, a uma atualidade em que prevalece a mobilidade, a inconstância e a facilidade para os deslocamentos rápidos no tempo e no espaço (2001:7-8).

Os conceitos de tempo e espaço sofreram alterações na modernidade e passaram a ser categorizados de maneira distinta e independente da estratégia e da ação da experiência vivida:

O tempo adquire história uma vez que a velocidade do movimento através do espaço (diferentemente do espaço eminentemente inflexível, que não pode ser esticado e que não encolhe) se torna uma questão de engenho, da imaginação e da capacidade humanas.
(Bauman, 2001:16)

O convívio humano e as condições sociais, segundo Bauman (2001), vêm sofrendo uma mudança radical pela aceleração da velocidade do movimento. O tempo requerido para o movimento das informações, objetos, imagens ou mesmo dos corpos se reduziu à instantaneidade, pois cada vez mais se rompe com a diferença entre “próximo” e “distante”.

A situação presente emerge pela busca de superar a rigidez das ordens nas sociedades que limitavam a liberdade individual de escolha e de ação. As instituições existentes estão sofrendo alterações rápidas, como a família, que vem se modificando pelo divórcio. No núcleo de vida familiar atual, a paternidade e a maternidade apresentam distintas possibilidades e configurações antes não imaginadas, possibilitando a redistribuição e a realocação dos poderes e dependências.

Para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais, e em particular uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado. Os poderes globais se inclinam a dismantelar tais redes em proveito de sua contínua e crescente fluidez, principal fonte de sua força e garantia de sua invencibilidade. E são esse derrocar, a fragilidade, o quebradiço, os imediatos laços e redes humanas que permitem que esses poderes se operem. (Bauman, 2001:22)

Bauman (2001), no entanto, chama atenção para o fato de que nenhum molde foi quebrado, apenas substituído por outros. A liberdade individual resume-se em acomodar-se e adaptar-se a regras que são logo identificadas como corretas, conforme o grupo a que se deseja pertencer. Os pontos estáveis de orientação, os códigos e regras selecionados como pontos estáveis não são dados de antemão – já não são

visíveis e claramente perceptíveis e devem ser tateados e lidos nas entrelinhas. As possibilidades e a liberdade de escolher são acesas a todo o momento nos discursos, mas o fracasso ou o sucesso dessas escolhas recai principalmente na responsabilidade dos indivíduos.

A coordenadora-autora do trecho do diário que abre este trabalho entende seu papel como uma possibilidade de auxiliar a professora na liberdade de escolha das concepções e teorias que se alteraram fluidamente, quase que instantaneamente, nas novas metodologias de ensino, na busca de maior certeza das opções – como se tivesse a garantia das escolhas certas e infalíveis, ou como se tivesse conquistado a capacidade de discernir a resposta certa. No diário, a coordenadora pedagógica defende a liberdade, reflexão e autonomia crítica das professoras, mas ao mesmo tempo oferece prescrições de liberdade, como se já soubesse o caminho a ser trilhado. O coordenador coloca-se, assim, no lugar do especialista que promete a liberdade de escolha sem risco de erro, como se pudesse retirar o sentimento de ansiedade, oferecendo a “escolha correta”. O seu cargo se justifica pelo cumprimento dessa promessa, isto é, por ter respostas às inquietações diante das possibilidades ou mesmo das impossibilidades (Bauman, 1998:250).

Bauman chama atenção para o fato de que os moldes não foram quebrados, mas oferecidos como possibilidade de escolha. Quais as reais possibilidades de escolha?

Na descrição da função do coordenador pedagógico, temos a impressão de que este se diferencia dos professores pela possibilidade de entender e discriminar os discursos, como se estivesse mais preparado para identificar a melhor opção em meio a diferentes possibilidades. Nessa configuração de papéis, a instituição ou o coordenador pedagógico já não definem, com precisão, a atuação que o professor deve seguir, mas enfatizam-se as diferentes possibilidades de atuação e a importância de ele conquistar, de forma reflexiva e consciente, a sua opção de educador.

Na sociedade em que vivemos – sociedade de “indivíduos livres” – tornou-se obrigatório e inevitável sermos indivíduos reflexivos, atentos aos nossos próprios movimentos. Conforme Bauman (1998), no entanto, o que se chama de reflexão não atinge os complexos mecanismos que conectam e determinam os nossos movimentos. A reflexão mostra-se insuficiente para a compreensão das condições que mantêm os

mecanismos em operação. Apesar da predisposição à crítica, trata-se, ainda em comparação a outros momentos da história, de uma percepção frágil e insuficiente. Na sociedade contemporânea, em que se vive uma liberdade sem precedentes, vive-se também uma sensação de impotência sem precedentes.

A “hospitalidade à crítica” na era da “modernidade líquida” é marcada por uma preocupação individualizada que o autor nomeia como “crítica ao estilo consumidor”, distinta da “crítica ao estilo do produtor”. Segundo Bauman (2001:32), essa crítica, na atualidade, se distancia do que os fundadores da escola crítica de Adorno e Horkheimer formularam como teoria crítica clássica, que defende o modelo de uma sociedade em que as normas e regras institucionalizadas e as atribuições de dever giram em torno do ideal de uma reforma social pelo bem comum, em que prevalece a autonomia, a liberdade de escolha e o direito de ser e permanecer diferente.

... a teoria crítica, no início, via a libertação do indivíduo da garra de ferro da rotina ou sua fuga da caixa de aço da sociedade afligida por um insaciável apetite totalitário, homogeneizante e uniformizante como o último ponto de emancipação e o fim do sofrimento humano – o momento da ‘missão cumprida’. (Bauman, 2001:34)

No século XXI, ser moderno apresenta modificações e passa a significar a busca desenfreada e compulsiva por uma modernização que se mostra sempre incompleta, necessitando de aperfeiçoamento sem limites. A própria idéia de identidade deixou de ser sólida e passou a ser construída, lapidada e transformada constantemente.

Segundo Bauman (2001), vivemos a impossibilidade de atingir a satisfação, pois os objetivos, ao serem alcançados, perdem sua atração. As alterações na atual configuração da modernidade, segundo esse autor, se devem a dois fatores. Primeiro, já não temos a antiga ilusão moderna de um fim do caminho em que se alcançava uma mudança histórica, a conquista do Estado de perfeição, isto é, de justiça, de uma ordem perfeita e de completo domínio do futuro. Já não se vê como possível esse final feliz – já não se acredita em finais, pois o futuro sempre está além do que se pode prever no presente. O segundo fator se deve à desregulamentação e privatização das tarefas e deveres modernizantes, o que significa:

O que costumava ser considerado uma tarefa para a razão humana, vista como dotação e propriedade coletiva da espécie humana,

foi fragmentado ('individualizado'), atribuído às vísceras e energia individuais e deixado à administração dos indivíduos e seus recursos. Ainda que a idéia de aperfeiçoamento (ou de toda modernização adicional do status quo) pela ação legislativa da sociedade como um todo não tenha sido completamente abandonada, a ênfase (juntamente, o que é importante, com o peso da responsabilidade) se trasladou decisivamente para a auto-afirmação do indivíduo.(2001:37)

Na sociedade atual observa-se uma preocupação constante com a “individualização”, que tem um significado distinto de cem anos atrás e do sentido que adquirira nos primeiros tempos da era moderna, em que se exaltava a emancipação humana. Hoje, emerge um discurso compulsivo e obrigatório da autodeterminação; enfatiza-se a possibilidade da escolha e da opção do sujeito quanto ao seu destino. Por força desse discurso, temos a ilusão, nesse contexto, de que se pode alterar o destino pelo esforço, pela capacidade de aprender e aproveitar as oportunidades e, assim, melhorar as condições de vida. A maneira de enfrentar os riscos e as contradições socialmente produzidas passou a ser individualizada. Na realidade, esse discurso emerge desde o início do capitalismo, e o olhar arguto de Alexis de Tocqueville já identificava sua difusão na sua crítica à democracia na América. O que é novo é a descrença ou a ignorância geral de uma saída do fracasso individual por uma via social. Assim, diante do fracasso, presenciamos o sentimento de impotência. Não se tem a quem culpar pela miséria, a não ser identificar a incompetência individual (indolência, preguiça) de gerenciar a vida conforme os desejos idealizados. Segundo Bauman (1998), trata-se de desconfiar da promessa de liberdade quando está alicerçada em condutas individuais que apenas alguns poderão desfrutar. Devemos apostar, ou melhor, refazer nossas apostas no conjunto de indivíduos mediante uma realização comum – enfim, em uma comunidade política (Bauman, 1998:255).

...harmoniza-se com a ausência de soluções perfeitas e estratégias garantidas, com o infinito das suas próprias tarefas e com a provável inconclusividade dos seus esforços: é talvez esta a proteção mais acessível contra a armadilha que as tentativas da política moderna na construção da comunidade se acostumaram a cair tão freqüentemente – a de promover a opressão sob o disfarce da emancipação. (1998:257)

A tarefa da teoria crítica, para Bauman, já não é a mesma. Não se trata mais de defender a autonomia do Estado onipotente e impessoal e sua burocracia. Hoje, trata-se de defender e reerguer o espaço público que se esvazia rapidamente, onde os indivíduos reforçam apenas a sua individualidade; trata-se de resignificar o lugar do

encontro, do debate e da negociação entre o indivíduo e o bem comum, privado e público.

A verdadeira libertação requer hoje mais, e não menos, da 'esfera pública' e do 'poder público'. Agora é a esfera pública que precisa desesperadamente de defesa contra o invasor privado – ainda que paradoxalmente, não para reduzir, mas para viabilizar a liberdade individual. (1998:62)

Talvez não se trate de discutir as habilidades do professor e suas condições de refletir e ser crítico – como se o sucesso do projeto educacional dependesse de capacitações para o desenvolvimento de sua boa vontade, persistência, desejo, estudo, análise e compreensão dos métodos eficientes e atualizados – e, sim, as suas reais condições de trabalho e de esforço coletivo para as mudanças que se fazem necessárias.

Alguns artigos enfatizam o papel do coordenador pedagógico na constituição da capacidade reflexiva dos professores, conforme a descrição da autora Eliane Bambini Gorgueira Bruno (1998), que enfatiza que o coordenador deve promover o “crescimento real autônomo intelectual” desses profissionais. Na descrição desse objetivo a ser perseguido pelos coordenadores pedagógicos, que implica o investimento na capacidade reflexiva para o exercício da liberdade, não há, por parte da autora, a preocupação com o esclarecimento do que se compreende por *crescimento real ou capacidade reflexiva*.

Giddens (1991), porém, alerta para o fato de que a capacidade reflexiva de monitorar, dependendo do contexto, diferentes ações dos homens, foi se modificando e, ao mesmo tempo, transformando as práticas sociais no decorrer da história.

Nas culturas tradicionais, a reflexividade limitava-se ao esclarecimento e à manutenção das experiências das gerações passadas na maneira de organizar as suas ações no tempo e espaço. A continuidade da tradição dependia de sua reinterpretação por parte de cada nova geração ao assumir a herança cultural.

A invenção da escrita, para Giddens (1991), teria criado novas perspectivas e compreensão da noção de passado, presente e futuro. Retomando um conceito antropológico hoje bastante difundido, explica que a escrita modificou a maneira da apropriação reflexiva do conhecimento, diante da expansão do nível de distanciamento do tempo e espaço (1991:44).

A reflexividade, para esse autor, assume na modernidade um outro caráter. A tradição é preservada apenas quando os homens não a colocam como objeto de reflexão, quando subjaz inconsciente diante de conhecimentos sempre renovados. As formas de vida social seriam, segundo o autor, parcialmente constituídas pelos conhecimentos que os indivíduos possuem da sociedade em que vivem:

A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter. (1991:45)

A modernidade é reconhecida pela sua busca da novidade. Giddens, no entanto, explica que não é característico da modernidade a busca do novo pelo novo, mas sim uma assimilação do novo pela impossibilidade de reflexão sobre a natureza da própria reflexão. Giddens (1991:46) acrescenta que estamos imersos em um mundo em grande parte constituído e permeado por conhecimentos reflexivamente aplicados, em que sabemos que esses mesmos conhecimentos serão a quaisquer momentos revisados, pois já não concebemos o conhecimento como algo seguro e certo.

Os discursos das diferentes teorias da ciência social, principalmente os da sociologia e psicologia, influenciam, segundo Giddens (1991), as decisões e práticas sociais. Os conceitos das ciências e suas aplicações empíricas não são separados de sua aplicabilidade nas atividades e eventos sociais, mas tornam-se parte integrante da participação social. O indivíduo leigo não necessariamente tem compreensão das definições formais de muitos conceitos, dada sua complexidade, mas demonstram domínio prático dessas noções.

A modernidade é ela mesma profunda e intrinsecamente sociológica. Muito do que é problemático na posição do sociológico profissional, como o fornecedor de conhecimento perito sobre a vida social, deriva do fato de que ele ou ela está, na maior parte, um passo adiante dos leigos esclarecidos praticantes da disciplina. (1991:49)

Giddens (1991) chama atenção para a falsa relação estabelecida segundo a qual o amplo conhecimento sobre a vida social, ou melhor, uma reflexão crítica do que nos cerca, nos possibilitaria um controle sobre o destino. Ele identifica quatro fatores que interferem no conhecimento reflexivamente aplicado nas atividades sociais. Nesses fatores, de certo modo, Giddens (1991:59-60) retoma, em termos mais simples, a ampla discussão marxista sobre o conceito de ideologia:

O *poder diferencial*, isto é, as relações de poder que se estabelecem hierarquicamente contribuem para que a apropriação do conhecimento ocorra de maneira heterogênea, já que alguns terão acesso a ele e outros, não. O conhecimento é colocado em prática, dessa forma, pelos que têm acesso, contemplando os seus diferentes interesses.

A segunda influência diz respeito ao *papel dos valores* que se vinculam aos conhecimentos empíricos, que fazem parte de uma rede de influências. O conhecimento não se estabelece numa base racional, isento dos valores que circulam na vida social.

O terceiro fator é *o impacto das consequências não-pretendidas*, o que significa dizer que não temos domínio das consequências das intervenções quando inseridas nas atividades sociais.

Como último fator, temos *a circulação do conhecimento social na hermenêutica dupla*, o que significa dizer que o conhecimento reflexivamente aplicado às condições de reprodução dos sistemas altera e contribui para seu caráter instável e mutável. O próprio conhecimento dos peritos, ao reunir-se a seu objeto, passa a alterá-lo:

A expansão de nosso entendimento do mundo social poderia produzir uma abrangência progressivamente mais elucidativa das instituições humanas e, daí, o crescente controle 'tecnológico' sobre elas, se a vida social fosse inteiramente separada do conhecimento humano ou se esse conhecimento pudesse ser filtrado continuamente nas razões para a ação social, produzindo passo a passo aumentos na 'racionalidade' do comportamento em relação a necessidades específicas. (1991:50)

Giddens (1991) contribui, dessa forma, para o questionamento do objetivo dos coordenadores pedagógicos em constituir um professor autônomo, com domínio dos diferentes conhecimentos das ciências sociais que o capacitam a controlar o destino de seu trabalho. Por várias razões o coordenador se coloca como perito, com um conhecimento que está sempre um passo à frente do professor. As bases valorativas atendem a interesses determinados, suas ações têm consequências não pretendidas e cria-se essa dupla hermenêutica de onde advém essa crescente incerteza e mutabilidade.

Tomaz Tadeu da Silva (1996) traz para a Educação algumas teses da filosofia que têm por objeto a pós-modernidade, ligadas também à crítica antropológica do

sentido colonizador da racionalidade ocidental. Argumenta que na atualidade devemos questionar a possibilidade da consciência unitária, auto-idêntica, auto-reflexiva, racional, homogênea e centrada. Na pós-modernidade, segundo o autor, a subjetividade se torna fragmentada, descentrada, contraditória e sempre incompleta. Não existe, portanto, esse estado privilegiado de consciência totalmente lúcida, e nem a ciência nem qualquer grupo específico podem ocupar essa posição privilegiada (1996:147).

O papel do coordenador como agente libertador de uma consciência reflexiva dos professores, dentro dessa perspectiva, deve ser questionado, pois assumi-la significa colocá-lo nesse lugar privilegiado de detentor de uma compreensão coerente e global da dinâmica e do mundo social. Deve-se questionar a suposição da existência de uma consciência unitária e autocentrada, momentaneamente alienada, que caracterizaria os professores, diante dos quais o coordenador pedagógico cumpriria o papel de despertar, desalienar, e, assim, libertar (Silva, 1996:163, 239).

Enquanto sujeitos, os professores e coordenadores pedagógicos estão imersos na ordem do discurso, como sujeitos instáveis e provisórios diante das múltiplas posições dos efeitos dos discursos cambiantes que compõem o seu cotidiano complexo. Foucault (1996:8-9) nos convida a interrogar e mergulhar nessa complexidade para alcançarmos maior compreensão das lutas, vitórias, ferimentos, servidões e rituais discursivos presentes nos jogos de interdição que se cruzam, se reforçam ou se compensam numa rede que constantemente se altera e se modifica nos discursos, desestabilizando as posições únicas.

É necessário, portanto, investigar os discursos investidos de verdades e apoiados institucionalmente, reforçados e reconduzidos por um conjunto de práticas em que são valorizados, aplicados, distribuídos e repartidos (Foucault, 1996:17); duvidar dessas verdades, que constituem os papéis que deveremos desempenhar para atingir a competência profissional, seja no papel de professor ou de coordenador pedagógico; e buscar compreender como essas verdades foram se constituindo na história e quais foram excluídas desses discursos homogêneos, que se apresentam enfaticamente nos cursos e nos livros de abrangência com edições e reedições.

Trata-se de localizar, segundo Foucault (1996:36-46), nos discursos legitimados, quais as qualificações, conjunto de signos e até mesmo gestos para poder

falar, pois os papéis estão pré-estabelecidos. O jogo não é explícito, ao contrário, é ambíguo, traçado por segredos e divulgações.

E se quisermos, não digo apagar esse temor, mas analisá-lo em suas condições, seu jogo e seus efeitos, é preciso, creio, optar por três decisões às quais nosso pensamento resiste um pouco, hoje em dia, e que correspondem aos três grupos de funções que acabo de evocar: questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania significativa. (1996:51)

A atitude crítica, nesse contexto, seria a de investigar os discursos que constituem como sujeitos os professores e coordenadores pedagógicos, como se formaram e a partir de que demandas, quais as condições de aparição, crescimento e variação, quais regularidades e limites interferem nas formações reais destes papéis.

Tomaz Tadeu da Silva (1996) sugere uma posição de mais modéstia por parte dos intelectuais e professores – e, por que não acrescentar, coordenadores pedagógicos –, em que o alcance da teoria seja mais modesto e limitado, sem a pretensão de grandes resoluções, prescrições e transformações. Poderiam assumir, assim, a tarefa política de participantes no coletivo e no social com todas as limitações e vulnerabilidades que constituem qualquer sujeito (1996:250).

A descrição da função dos coordenadores pedagógicos ou mesmo dos professores, na atualidade, diferentemente das descrições das reformas educacionais das décadas de 20 e 30, enfatiza a constituição de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, “capazes”, portanto, de *compreender* e *optar* frente às necessárias mudanças na educação. Quais as reais possibilidades de liberdade e de autonomia nas escolhas? A desconfiança diante desses atributos, tão enfatizados nesses discursos hegemônicos, talvez seja o início de uma forma de localizar as possibilidades de resistência, ou melhor, de liberdade.

3.2 Produção de identidades

Nas descrições do papel do coordenador pedagógico presentes na coleção *O coordenador pedagógico*, percebe-se uma preocupação com a descrição do perfil dos professores quando se trata dos objetivos da formação continuada. Isso nos leva a perceber que o perfil do professor segue parâmetros definidos e que o espaço de liberdade de escolha de atuação, talvez, não seja tão amplo.

Para compreendermos melhor essa delimitação, apresentamos neste item um resumo de trechos dos artigos em que podemos identificar as competências esperadas no desempenho do professor em sala de aula, organizado nos seguintes tópicos: *ser um educador leitor e autor de sua experiência; revisar constantemente sua concepção de ensino; e preocupar-se com a metodologia de ensino.*

3.2.1 Educador leitor/autor da experiência

Formar um professor leitor/autor da sua experiência é um aspecto pontuado com ênfase em muitos dos artigos da coleção. Parece que a maioria dos autores concorda que essa é uma das qualidades essenciais a serem conquistadas pelos professores. Na leitura de alguns artigos, percebe-se uma visão de que os professores muitas vezes não conseguem compreender o que se espera das leituras recomendadas, pois poucos conseguem traduzi-las em práticas na sala de aula. Uma rara exceção são os artigos de Cecília Hanna Mate.

O artigo de Luiza Helena da Silva Christov (1998), “O enriquecimento da própria experiência”, dedica-se a analisar as dificuldades de desenvolver nos professores essa habilidade de *leitor/autor*, tarefa tão cara e vista como essencial nas descrições do papel do coordenador pedagógico.

Christov (1998:31) defende a importância de possibilitar, nos processos de formação dos professores, a compreensão de que teoria e prática não estão dissociadas. A autora seleciona frases que representam o pensamento dos professores e dos coordenadores frente a essa temática. Nessas frases, podemos analisar uma resistência dos professores à teoria, pois, conforme argumentam, pouco os ajuda em sua prática: “Não queremos tanta teoria... Precisamos é de prática...”. Christov analisa que os coordenadores, por sua vez, se vêem imobilizados frente à resistência dos professores em ler e estudar os textos sugeridos e percebem a dificuldade dos mesmos em colocar em prática a teoria. Sugere, então, aos coordenadores, que auxiliem os professores nesse processo de refletir sobre a relação entre teoria e prática, que às vezes é consciente ou inconsciente nas ações do trabalho. A formação continuada, segundo a autora, deve ter como uma das ações a construção do educador leitor/autor da experiência (1998:32-33).

Esse artigo vem enfatizar uma idéia corrente de que os professores necessitam de uma intermediação para se aproximar e compreender as teorias divulgadas para a melhoria da prática escolar. A hipótese de que as teorias sejam realmente distantes do que é possível e necessário realizar em sala de aula parece nem sequer ser colocada em questão, e muito menos a possibilidade de que os professores tenham uma postura crítica frente às novas teorias e uma não aceitação das metodologias propostas. Prevalece a visão de uma incapacidade dos professores em compreender as teorias e, portanto, viabilizar as mudanças esperadas.

Nas reformas educacionais das décadas de 20 e 30, abordadas anteriormente, as novas teorias, longe de nascerem das inquietações e de problemas abordados pelos professores, eram traçadas por especialistas. Apple (1989) chama atenção para a desqualificação dos docentes frente à introdução de técnicas *sofisticadas* de base comportamental inspiradas nos modelos industriais. Os professores eram convidados a ser aplicadores de prescrições minuciosas de como deveriam proceder. Em suas pesquisas, Mate enfatiza também que aos especialistas cabia pensar o trabalho que deveria ser desenvolvido pelos professores.

Passadas algumas décadas, conforme a abordagem do artigo de Christov (1998), já não se enfatiza o *enquadramento* dos professores às regras estabelecidas pelos especialistas, ou seja, a função dos coordenadores pedagógicos não é vista pela autora como a solução para *treinar* os professores para a adequação às prescrições metodológicas. O coordenador pedagógico é apresentado como o especialista que ajudará os professores na reflexão da teoria que consciente ou inconscientemente se traduz na sua prática. Quais teorias prevalecem como constituídas de verdade? Como são selecionadas? Como foram se configurando historicamente?

No artigo de Christov (1998), somos levados a acreditar que o coordenador tem em mãos essas respostas e que as teorias selecionadas são condizentes e essenciais. Ao enfatizar que o coordenador deve vencer a resistência dos professores à teoria, questiona pouco os motivos dessas resistências e explicita uma crença quase inabalável de que os especialistas possuem a compreensão das teorias essenciais a serem compreendidas pelos professores. O papel dos coordenadores pedagógicos parece se justificar pelas dificuldades de aplicação, pelos professores, das teorias eleitas.

Enfatiza-se que o professor tem liberdade para criar práticas que cabe a ele próprio nomear e transformar em teoria. Algo soa incoerente, no entanto, pois o mesmo professor que é convocado a ser leitor/autor de sua prática é apresentado como um profissional que resiste às teorias selecionadas e tem dificuldade de teorizar a sua prática.

Será que os professores não conseguem nomear e defender o que realizam em sala de aula, ou será que o que nomeiam é considerado inadequado às expectativas das reformas em educação? Será que possuem a liberdade de contradizer as teorias selecionadas como verdades científicas ou ainda prevalece a visão de que os professores são leigos e, conseqüentemente, resistentes às mudanças, por se negarem a reconhecer as normas da ciência e persistirem em práticas “indeterminadas”, “empíricas”, “dispersas” e “espontâneas” (Mate, 1991)? Pode-se deduzir que as teorias ainda nascem distantes do interior das salas de aula e que os professores são profissionais poucos consultados e autorizados a ocupar esse lugar. Se os professores, no entanto, apresentam de fato uma resistência que desqualifica as teorias propostas pelos coordenadores pedagógicos, seria por falta de capacidade interpretativa ou por uma opção pela resistência?

3.2.2 Saberes para ensinar

A ênfase em novas metodologias e técnicas modernas foi amplamente divulgada nas reformas educacionais de 20 e 30 e cabia aos especialistas capacitar os professores a fim de se conquistar a eficiência pretendida.

A intenção de inovar e transformar a prática dos professores é amplamente proposta em muitos dos artigos, mas três em especial se dedicam a explicitar os saberes essenciais a serem objetivados na formação dos professores.

Placco e Maristela Lobão de Moraes Sarmiento¹⁴ (1998:42), em “Outro jeito de dar aulas: orientação de estudos”, defende que formar professores significa provocar seu universo cognitivo, afetivo e social, para que eles se desestabilizem, se mobilizem a novas atitudes, a novas práticas, para promover um pensar crítico:

¹⁴ Doutora em Educação pela PUC-SP e professora da Faculdade de Mogi das Cruzes.

...ajudando o professor a relacionar conhecimentos elaborados com aqueles de sua própria experiência e reflexão sobre a prática docente, que ele (e nós, por consequência) conseguirá provocar mudanças na sua prática docente, recriando um outro jeito de dar aulas, um jeito novo, em que professor e aluno, aprendem a estudar e a aprender.

Vera Placco e Sylvia Helena Souza da Silva¹⁵ (2000), no artigo “A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas”, preocupam-se em relatar os pontos centrais do processo complexo e multi-determinado de formação do professor, que não se resume a cursos e/ou treinamentos para que se alcance as mudanças necessárias no perfil dos professores. As autoras chamam atenção para as dimensões a serem contempladas na formação dos professores para que sejam cada vez mais envolvidos e comprometidos com a tarefa de ensinar:

- trabalhar na construção coletiva do projeto pedagógico (clareza nos objetivos de formação do aluno e do cidadão, considerando a necessidade e possibilidade da transdisciplinariedade);
- ter saberes para ensinar (diagnóstico dos alunos, procedimentos didáticos, conhecimento dos aspectos afetivos e emocionais, reconhecimento sobre os objetivos educacionais e seus compromissos como cidadão e profissional);
- ser crítico e reflexivo (perceber as ações que realiza, para avaliar e modificar – reflexão metacognitiva);
- saber avaliar (habilidades de coletar, trabalhar, analisar e levantar hipóteses a respeito dos dados na busca de soluções frente às questões evidenciadas) (2000:26-28).

As autoras, nesses dois primeiros artigos, enfatizam a importância de mudanças, mas não especificam quais as mudanças necessárias e seus motivos. Supõe-se que a prática dos professores ocorra de maneira ineficaz e acrítica. Essa idéia é defendida como uma certeza que já não demanda maiores explicações ou argumentações sobre o que e por que mudar.

¹⁵ Professora da UNICAMP.

No artigo “O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores”, Vera Lucia de Souza¹⁶ (2001) defende que o coordenador tem como função formar os professores dentro da instituição em que atua para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos, superando, dessa forma, as fragmentações tão comuns na escola. Souza (2001:29) enfatiza a necessidade de os professores mudarem a prática, mas propõe aos coordenadores, na abordagem dessas mudanças, que os professores sejam respeitados para que assim possam ouvir as críticas ao seu jeito de trabalhar:

É preciso muito cuidado para abordar com os professores questões relativas a sua atividade docente. Não se podem apontar os erros diretamente, antes da construção de vínculos. Só quando os vínculos estão estabelecidos é que se torna possível lidar com as críticas, expor os saberes, confrontá-los com as faltas.

Nesse artigo fica explícito que os coordenadores devem ser sensíveis e habilidosos na construção de vínculos afetivos com os professores no lugar de impor uma prática pré-estabelecida – como era o papel dos especialistas nas reformas educacionais de 20 e 30 –, para que os professores aceitem e entendam o que precisam melhorar em suas aulas.

A criação de vínculos afetivos, assim, não contradiz a imposição – trata-se daquilo que Snyders classifica de “tirania sorridente”; a liberdade de optar e escolher formas de conduzir a aula parece ter moldes bem estabelecidos e o papel do coordenador pedagógico é o de formar os professores dentro de padrões considerados coerentes e eficientes.

Tomaz Tadeu da Silva (1996) analisa o discurso hegemônico na educação em torno de um conjunto de idéias com base nas teorias de Piaget, Vigotsky, Luria e Emilia Ferreiro (nas especificidades do ensino da leitura e escrita), amplamente divulgado como construtivismo. De maneira predominante, os educadores e professores adotaram o construtivismo como sinônimo de “vanguarda” na prática educacional, como uma análise do sistema educacional e de seu funcionamento, em que prevalece a crítica à situação existente e a necessidade de alterações para uma aproximação do que deveria ser a verdadeira educação (1996:213-214).

...o construtivismo fornece uma direção relativamente clara para a prática pedagógica, além de ter como base uma teoria de

¹⁶ Professora da Faculdade Integrada da Zona Oeste e das Faculdades Oswaldo Cruz.

aprendizagem e do desenvolvimento humano com forte prestígio científico. (1996:215)

O construtivismo acentuou o predomínio da Psicologia na educação (teoria do currículo, didática e metodologia) em que a ênfase no raciocínio e na gênese mental das crianças em um âmbito universal não considera as condições históricas e de bases sociais para seu desenvolvimento. A pedagogia embasada no construtivismo requer da Psicologia (Epistemologia) orientações de *como a criança aprende*, em que ritmo, tempo e espaço. A ênfase recai em *como se aprende* e não no que se deve aprender, sendo que as questões de ordem política, histórica e sociológica não permeiam essas discussões (Silva, 1996:217, 227).

A incursão do construtivismo na educação do Brasil mereceria maior dedicação e explicações, que, no entanto, não cabem no recorte proposto para este trabalho. É importante se demarcar, no entanto, que o construtivismo influenciou de forma mais abrangente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, e que as professoras das primeiras letras foram cercadas por capacitações para a compreensão da concepção e metodologia desse discurso, que passou a se incorporar na escola como símbolo de progresso e democracia. O perfil dos professores, ou melhor, das professoras desses ciclos, passou portanto a ser direcionado conforme as orientações construtivistas.

A concepção construtivista ou sócio-interacionista (influenciada principalmente por Vygotsky e seus discípulos) inspirou uma série de artigos que indicam as habilidades a serem desenvolvidas nos professores para adentrarem em uma concepção dita construtivista: ensinar a aprender e a estudar; diagnosticar as fases da aprendizagem em que se encontram os alunos; proceder didaticamente, segundo as teorias de Emilia Ferreiro, Délia Lerner etc.; desenvolver conhecimento sobre a evolução dos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais do aluno; reconhecer os objetivos educacionais e seus compromissos com o desenvolvimento dos alunos como “cidadãos e profissionais competentes”; estimular nos alunos a reflexão metacognitiva; saber avaliar as habilidades dos alunos em coletar, trabalhar, analisar e levantar hipóteses a respeito dos dados na busca de soluções frente às questões evidenciadas.

Nos três artigos analisados neste subitem, os *saberes para ensinar* estão claramente definidos e mapeados dentro de uma perspectiva de educação, assim como

estão extremamente delineadas as possibilidades de crítica e de opções diferenciadas. Não são tão amplas, portanto, as possibilidades de se diferenciar as práticas, como se sugere. Os professores precisam se adequar às possibilidades eleitas e conferidas como cientificamente verdadeiras.

3.2.3 Revisar constantemente as concepções

O apelo à renovação das práticas em sala de aula se repete em muitos dos artigos, conforme apontado, o que revela uma extrema valorização das novas metodologias. Os trechos dos artigos destacados ou resumidos a seguir foram selecionados por explicitar uma das competências a ser valorizada no perfil dos professores: a capacidade de refletir acerca de sua prática e, assim, transformá-la constantemente.

Eliane Bambini Gorgueira Bruno (2003:80), em seu artigo “Desejo e condições para mudança no cotidiano de uma coordenadora pedagógica”, estabeleceu, como papel do coordenador, “seu compromisso de preparar o professor para uma atuação que incorpore essas novas formas de acesso ao conhecimento e de comunicação, além da constante necessidade de revisão das concepções”.

No artigo “O coordenador pedagógico e a avaliação da aprendizagem: buscando uma leitura interdisciplinar”, Sylvia Helena Souza da Silva Batista¹⁷ e Otília Maria Barbosa Seiffert¹⁸ (2003) explicam o lugar do coordenador como sujeito que pergunta e desencadeia questões, ao mesmo tempo em que escuta e aponta para novas alternativas. Sugerem que, em vez de ter as respostas, o coordenador desempenhe o lugar de “mediar as interrogações” (2003:164).

Luzia Angelina Marino Orsolon¹⁹ (2001), no artigo “O coordenador/formador como um agente de transformação da/na escola”, enfatiza também o coordenador como um agente de transformação da escola, para desvelar e explicitar as contradições subjacentes às práticas dos professores. A autora demonstra as ações do

¹⁷ Professora Pesquisadora do CEDESS/UFESP.

¹⁸ Professora Pesquisadora do CEDESS/UFESP.

¹⁹ Orsolon traz, nesse artigo, uma síntese de seu mestrado de 2000 na PUC-SP.

coordenador, capazes de, junto aos professores, desencadear um processo de mudança, aqui expostas de forma organizada nesta listagem:

- Promover uma gestão participativa, na qual os profissionais dos diferentes setores possam efetivamente participar da construção do projeto político pedagógico da escola e assim propiciar que as relações de trabalho sejam menos compartimentadas e mais integradas;
- Articular o trabalho coletivo, integrado entre os atores escolares. Deve ler, observar e agregar as necessidades dos que atuam na escola para introduzir inovações;
- Mediar a competência docente: o saber, o saber ser e o saber agir do professor, disponibilizando recursos para modificá-los com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões;
- Investir na formação continuada do professor na própria escola, propiciando condições para que o professor problematize seu cotidiano e assim possa transformá-lo;
- Auxiliar o professor a estabelecer parceria com os alunos, incluindo-os no planejamento do seu trabalho docente, pois o olhar dos alunos instiga o professor a refletir e avaliar, com frequência, seus planos de trabalho e redirecioná-lo;
- Possibilitar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola, criando espaços para compartilhar as suas experiências;
- Procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor;
- Estabelecer parceria de trabalho com o professor, respeitando e atendendo os diferentes ritmos de cada um (2001:23-26).

Essas exposições sugerem uma crença em que os coordenadores devem possibilitar um olhar crítico aos professores sobre sua prática para que possam transformá-la. Parece, no entanto, que essa análise fica restrita a um olhar prisioneiro de um presente permanente. Na proposta de revisão da concepção vigente, não se aponta a compreensão de um passado e de uma tradição. A impressão que fica é a de que os rastros foram apagados.

Azanha (1992) aponta para as fragilidades dos discursos na educação aparentemente vistos como bem-sucedidos mas que, desacompanhados de estudos e de descrições necessárias, acabam por cair em um “opinismo”. O fundamento empírico das análises, geralmente, é quase impalpável, resultando na defesa de jargões e criação de jogos verbais para encobrir a ausência de um estudo pautado em uma teoria e ou em dados empíricos. As pesquisas, na sua maioria, não são de fato a identificação de autênticos problemas e, sim, fruto de uma vaga delimitação do assunto. O autor nomeia de “abstracionismo pedagógico” o estilo de investigação educacional que prevalece nos estudos acadêmicos sobre educação:

...entendendo-se a expressão como indicativa da veleidade de descrever, explicar ou compreender situações reais, desconsiderando as determinações específicas de sua concretude, para ater-se apenas a 'princípios' ou 'leis' gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas.
(1992:42)

A abstração, nesse contexto, não é compreendida pelo autor enquanto operação intelectual, mas uma denúncia ao “processo de deturpação ou escamoteamento do real pela via – ingênua ou astuciosa – da discussão abstrata transvestida de discussão teórica” (Azanha, 1992:43).

O “abstracionismo pedagógico” se constitui, na sua maioria, de análises não fundamentadas em cuidadosos e preliminares estudos descritivos e de uma permanência a-histórica da instituição escolar.

Retornando às descrições do artigo da autora Orsolon (2001), constata-se descrições com a ênfase na missão de transformar a escola. Falta, no entanto, a localização dos problemas que permearam a sua pesquisa: das inadequações a serem superadas e do que se entende por adequado ou inadequado; do grupo de professores e escolas aos quais está se referindo e de seu contexto histórico, social e econômico; e de quais os aportes teóricos que sustentam suas posições.

A autora (2001) afirma, como uma verdade inquestionável, que o professor necessita estabelecer parceria com os alunos para que estes possam participar do planejamento dos professores. Não explicita, porém, a partir de que sustentação teórica chega a essa conclusão. Compartilhar as decisões do que deve ser ensinado, em vez de almejado, pode ser justamente questionado. Não seria propor uma similaridade indevida entre o papel de aluno e professor? Outra prescrição totalmente

vaga trata da orientação de que o coordenador pedagógico deve “procurar atender as necessidades reveladas pelos desejos do professor”. Cabe atender a esses desejos? Como? Trata-se de algo tão vago e geral que paralisa ou reduz as possibilidades de pensamento:

...queremos chamar atenção para o fato de que essa espécie de discurso abstrato sobre a educação tem um efeito paralisante sobre a própria ação educativa. Pois, negando-se qualquer grau de autonomia às práticas escolares concretas e considerando-as invariavelmente como mero resíduo de forças exteriores a elas, eventuais características que assumam num certo momento só seriam modificáveis por alterações nessas forças e nunca por uma mudança interior nas próprias práticas. (Azanha, 1992:48)

Conforme anteriormente mencionado, as prescrições da autora Orsolon (2001) se pautam na busca de uma urgente transformação da escola. Bauman (2000:136) observa como a palavra “tradição” tornou-se sinônimo de “hábito” ou “costume” e ajuda a resgatar a tradição como algo opcional que demanda pensamento, raciocínio, justificação e, acima de tudo, escolha – a escolha de uma conduta dentre muitas possibilidades.

A tradição, conforme Bauman (2000), não saiu de moda; ao contrário, há um excedente de tradições, o que significa um excesso de leituras do passado competindo para serem eleitas. Não é possível a confiança em leituras universais diante de tantas tradições competindo pela autoridade suprema e adesão duradoura. A confiança tornou-se “volátil”, o que gerou nela uma instabilidade:

... num cenário policêntrico somos continuamente expostos a variadas imagens do que vem a ser uma vida boa e correta, a diversos padrões de ideal pessoal, a diferentes noções do que ‘deve’ ou ‘não deve’ ser feito, a inúmeras visões de mundo dignas de crédito, passadas ou atuais, todas buscando justificar uma proposta alternativa combinada com a rejeição de outras. (2000:138)

Diante das opções, surge um constante e inevitável sentimento de incerteza frente às escolhas, apesar do desejo de se acreditar nos *experts* que apontam os caminhos verdadeiros e infalíveis. Apesar dos inúmeros especialistas que se apresentam, no entanto, não é possível fugir das escolhas e muito menos da responsabilidade em assumi-las. Não se pode escapar dessa liberdade. Não existem externamente fundamentos prontos a serem aplicados. A responsabilidade da escolha é da ordem da condição humana.

Orsolon (2001) demonstra defender, em seu artigo, uma tradição da escolanovista. Caberia uma maior precisão de sua parte sobre a tradição sobre a qual está falando e legitimando.

Benjamin aconselharia a não se adivinhar o futuro, mas convocar o passado como possibilidade de se libertar do presente e, assim, traçar com mais consciência as possibilidades de escolha que se descortinam na amplidão do futuro.

Bauman (2000:142-143) acrescentaria que a autonomia individual pode se constituir preferencialmente pelo resgate da “herança comum”, pela constituição e reconhecimento dos diferentes legados constituídos coletivamente, pelas maneiras e jeitos “partilhados no passado por um grupo de pessoas com as quais gostaríamos de nos identificar, grupo que reivindica esses jeitos e maneiras como seu dom e legado coletivos”.

3.2.4 Considerações sobre a produção de identidades

No diário da coordenadora-autora de *Magnólia: a flor exótica*, percebemos a sua preocupação ao identificar a dificuldade da professora em estabelecer conexão entre a teoria e o seu trabalho. Seria uma dificuldade real, dos professores em geral, estabelecer conexões entre a teoria e prática?

Nas descrições da maioria das pesquisas, os professores são apresentados como profissionais que atuam sem a dimensão real da concepção que desencadeia as suas ações, como se fossem desprovidos da capacidade de compreender e rever criticamente a sua atuação com os alunos. As descrições permitem supor que os professores seguem prescrições e, portanto, não são autores do trabalho que realizam. Cabe perguntar se a estrutura hierárquica estabelecida nas escolas proporciona, realmente, a possibilidade de um trabalho de liberdade e autoria por parte dos professores. No depoimento da professora Maria Ilza Mendonça Santos, da Prefeitura de São Paulo, apresentado no início deste trabalho, existe um pedido de que os saberes dos professores sejam considerados nas reformas.

O professor, na maioria dos artigos, é apresentado como alguém resistente às mudanças e às transformações, mas as mudanças ditas necessárias não são identificadas ou problematizadas como fruto de pesquisas, não se localizam os aportes teóricos de referência, não se apontam dados empíricos fidedignos e não se explicitam

as resoluções a serem alcançadas, em que prazo. Afirma-se, apenas, sem argumentos concretos, a necessidade da presença do coordenador pedagógico na instituição escolar para ajudá-lo a “problematizar” e a “questionar” a realidade e, assim, revisar as suas concepções e mobilizar novas atitudes. A aceitação das inovações necessárias para a melhoria da qualidade de ensino parece depender da presença do coordenador pedagógico, que deveria ter uma formação que lhe permitisse diagnosticar e prescrever as soluções. A sua presença tentaria garantir que os alunos fossem considerados com suas necessidades atuais e um parceiro do professor no planejamento da aula, com o objetivo de transformá-lo num “cidadão consciente e crítico” na sociedade. Prevalece uma visão de que o aluno seja parceiro do professor numa simetria de papéis, como se fosse uma relação entre iguais. Mas como propor essa parceria se o aluno é o fim da intervenção?

Saber trabalhar em grupo mostra-se uma das competências, apontada em muitos dos artigos, fundamentais do professor para a gestão coletiva do projeto político-pedagógico, pois as instituições são julgadas como responsáveis pelo sucesso ou fracasso de suas opções. Parece que o sucesso depende de um professor crítico e reflexivo, portanto do investimento na sua formação continuada para que leia os textos adequados conforme as indicações do coordenador pedagógico. O que se entende por fracasso ou sucesso é julgado de maneira absoluta, como se existisse uma concordância inquestionável sobre o assunto.

As condições de trabalho como salário, tripla jornada, instalações e recursos materiais, organização do tempo e espaço, número de alunos nas salas de aula, entre outros aspectos, que são decisões que não dependem do professor ao assumir uma classe, parecem ser irrelevantes no diagnóstico das demandas para a melhoria da qualidade de ensino. Na definição da concepção e implantação do projeto político-pedagógico para a melhoria do ensino, a figura do professor aparece como elemento dificultador, pois é percebido como desprovido de sua capacidade crítica e reflexiva. O investimento na formação continuada dos professores se apresenta, dessa forma, como solução aos problemas enfrentados pela escola.

Martim Lawn (2000) analisa a produção e alteração de identidades dos professores do ensino público nas reformas educacionais e curriculares na Inglaterra em anos recentes. Apesar de seu relato corresponder a outro país, ele nos ajuda a entender a realidade que pretendemos analisar, já que o projeto educativo da

Inglaterra tem sido influenciado por redes de privatização e, no Brasil, podemos também presenciar uma grande influência da rede particular – principalmente das escolas reconhecidas como de vanguarda.

Lawn (2000) defende que as alterações na identidade dos professores têm se traduzido em uma preocupação na gestão do sistema educativo. As reformas, com ares de avanço e de modernidade, apresentam as competências esperadas em relação aos professores por meio de descrições detalhadas para um fazer eficiente. Esse autor explica que a identidade é um aspecto central da tecnologia do trabalho para desenvolver as atitudes esperadas no ensino:

Sendo circular, o discurso é também potencialmente manipulado, usurpado e silenciado. As suas fronteiras precisam ser policiadas mas, mesmo assim, as suas ambigüidades e sofisticadas nuances, podem ainda ser invertidas. A linguagem do profissionalismo e responsabilidade, por exemplo, poderia ser utilizada, quer para justificar greves, quer para as atacar. A eficácia de um discurso oficial, utilizado para gerir os professores ou para promover mudanças estruturais, deve ser garantida através de sua constante reformulação. As suas fronteiras têm mesmo de ser policiadas. (2000:75)

Conforme Lawn (2000), o discurso regularizado, traduzido por palavras que vão sendo incorporadas pelos professores, é um método sofisticado de controle e uma forma eficaz de gerir as mudanças previstas e homogeneizadas pelas reformas.

Popkewitz (1998) pesquisou as reformas educacionais e as conseqüentes mudanças nas arenas educacionais da Suécia, Estados Unidos, Rússia e África do Sul. Investigou as semelhanças e as distinções históricas na constituição das relações de poder nesses diferentes países. O autor conceitua *arena educacional* como uma superfície social única em que o poder se configura de forma relacional e histórica pela conjunção de práticas institucionais e discursivas. Nessa análise, procurou compreender como essas reformas foram inscrevendo novas racionalidades políticas no auto-governo dos professores (1998:98, 100).

Popkewitz, assim como Lawn, tem como preocupação problematizar as categorias que são utilizadas para a “construção” dos professores nas suas práticas escolares. A sua pesquisa dirige também um olhar atento às palavras selecionadas, pois são como que representativas das ações esperadas e que devem ser introjetadas como “regras de raciocínio” para o auto-exame dos professores frente às suas capacidades e habilidades. As palavras afetam as subjetividades dos vários atores implicados na arena educacional (1998:101).

Popkewitz (1995:38,49) observa, no entanto, que as palavras utilizadas nas reformas educativas não têm significado estabelecido, pois convidam a despertar crenças e esperanças que dependem do contexto, do tempo e do espaço em que se constituem as condições e padrões sociais e cenários institucionais. As palavras importadas de um país para o outro são interpretadas no interior dos padrões de relações do horizonte histórico local e, portanto, não possuem caráter universal.

As mudanças na construção dos professores não ocorrem através de diretivas governamentais formais mas, em vez disso, através de mudanças no programa e nos discursos, à medida que certas estratégias são consideradas como 'educação profissional'. Essas estratégias incluem noções tais como 'professor reflexivo' e 'pesquisa em ação'.

(...) Essas estratégias governam à distância, através da arte do auto-exame. (Popkewitz, 1998:104)

A arte do auto-exame significa a regulação das próprias ações e condutas como atores “autônomos”. As reformas educacionais nesses países pesquisados por Popkewitz são marcadas pelo discurso do construtivismo, em que se busca a construção da “identidade” dos professores como sujeitos “autônomos” e “flexíveis”, desde que sejam construtivistas. Outro aspecto parecido nessas reformas educacionais é a introdução de uma série de práticas de gerenciamento (processo de gestão empresarial exportada para a escola) com o objetivo de liberalizar a escola, aumentar a responsabilidade dos professores e compartilhar processos de decisão (planejamento curricular e trabalho com as comunidades locais). Os professores são chamados a aprender a estudar sistematicamente, a refletir sobre sua prática e relacioná-la com os objetivos curriculares – “pesquisa em ação” (1998:116-117).

O discurso construtivista, segundo o autor, é sedutor, pois traduz o ideal democrático no qual os professores são convidados a investir na construção da sua identidade profissional, na cooperação com seus parceiros e na iniciativa individual. Enfatiza-se a capacidade de um profissional “auto-governado” com responsabilidade nas decisões curriculares, dentro dos limites do controle dos objetivos por parte do Estado. As categorias de aprendizagem são apresentadas como se fossem da ordem do universal, em que todas as crianças, independentemente das dimensões espaciais ou temporais, passam pelas mesmas etapas de aquisição na compreensão de conteúdos fundamentais (alfabetização e compreensão da lógica dos números etc.). Nesse raciocínio, nem sempre se identificam as bases históricas e sociais do conhecimento,

pois o construtivismo naturaliza o conhecimento mediado pelos *experts* em que se valorizam as distintas formas e maneiras da aquisição das aprendizagens.

A alquimia ‘transfere’ o trabalho disciplinar das ciências, da matemática, das ciências sociais, por exemplo, para problemas de aprendizagem, desenvolvimento infantil e gerência escolar. A alquimia deixa de questionar o fato de que as categorias disciplinares das matérias escolares são, elas próprias, representações que são socialmente construídas e vinculadas a uma configuração saber-poder - isto é, a matemática, as ciências, as ciências sociais são constituídas de métodos rivais e de paradigmas múltiplos para governar a forma como o mundo deve ser visto, compreendido e transformado. (1998:121)

O discurso construtivista quer se impor como de circulação universal, mas seu sentido varia, e não ocorre apenas por meio das instituições formais envolvidas com políticas públicas, mas pelas associações profissionais, periódicos, conferências e congressos.

Nos relatos que abrem este trabalho, é notória a expectativa daquelas educadoras, independentemente de seus papéis de professora ou coordenadora pedagógica, em corresponder às prescrições de ação para atender às competências, capacidades, habilidades, rendimentos e conhecimentos determinados como “eficientes”. Nos relatos dessas personagens, se evidenciam suas tentativas de não serem excluídas do que foi se constituindo nos “mapas” como plausível e adequado. Popkewitz utiliza a metáfora de “mapa” de um país em função da idéia de fronteiras. Ao serem traçadas, definem-se os cidadãos que fazem parte do território. Os “mapas” classificam a pertinência ou exclusão, o que faz com as identidades sejam alteradas historicamente ao se redefinirem os padrões de normalidade, que são justificados como universais e aplicáveis a todos.

As reformas constroem distinções que separam o “normal” do “não normal”. Popkewitz explica que a pedagogia construtivista pressupõe uma normatividade silenciosa na medida em que é vista como universal e “natural” para todos os grupos que fazem parte do conjunto da escola, sejam alunos, professores, coordenadores ou diretores.

Os professores são convocados, nesse cenário, a ser “reflexivos” sobre suas práticas, mas a reflexão nem sempre é acompanhada pela compreensão do tempo histórico ou da localização social.

O medo da exclusão relatado por aquelas educadoras em seus diários não é algo fictício, pois os que não compartilham dessa linguagem e idéias acordadas nas reformas são colocados em espaço de oposição ou de marginalidade. A pedagogia é uma tecnologia de poder vinculada a racionalidades políticas nas quais os atores são construídos e reconstruídos em sistemas de reconhecimento que geram as normalidades de como “ver”, agir e avaliar a si próprio (Popkewitz, 1998:128).

A pedagogia vincula racionalidades políticas com auto-exame autônomo, auto-reflexão e autocuidado do indivíduo. Mas sua importância no problema do governo está não apenas na produção. Isso ocorre, como argumentei, através de práticas de normalização que aplicam disposições e sensibilidades ‘locais’ como universais e ‘naturais’ para todas as pessoas. As normalizações e práticas de inclusão/exclusão na pedagogia não deveriam ser vistas como um epifenômeno de outras e mais primárias ‘causas’. A exploração de homologias políticas, na arte, na economia e na arena educacional bem como nas tecnologias de governo da pedagogia construtivista sugerem relações que não são relações de correspondência ou processos evolutivos, mas constituem trajetórias históricas múltiplas, nas quais são construídas tecnologias que governam as subjetividades, não tendo uma única origem. (1998:134)

Os professores, hoje em dia, já não são julgados pelo que ensinam, mas pela maneira como compreendem e realizam a transposição da técnica em moda para a sala de aula. Os discursos passam a ser homogêneos e fonte de intensas discussões para a garantia de sua aplicabilidade. Os “bons professores” são julgados pela sua eficiência no discurso, na maneira de operar as suas práticas, demonstrando a aplicabilidade dessas tecnologias a serviço da eficiência da escola. Não demoram muito para perceber a importância do domínio de uma gramática e de um vocabulário discursivamente estabelecido na composição e recomposição dessas relações.

A linguagem, nessas análises, é vista como ‘fala’, como constituída de significados situacionalmente negociados entre indivíduos. (1998:158).

Esses discursos, nas reformas, não são impostos; ao contrário, busca-se o convencimento pois são associados à autoridade da ciência e são apresentados como progressistas, isto é, visando à renovação da educação. Passam a ser, portanto, um bem de consumo disponibilizado em cursos, capacitações e livros avidamente consumidos, sempre apresentados como a tecnologia de ponta que confere autonomia e liberdade a quem a consome.

Diante desse excesso de discursos e desse consumo desenfreado de cursos e livros, Nóvoa (1999), em seu artigo “Os professores na virada do milênio: do excesso

dos discursos à pobreza das práticas”, evidencia que, ao contrário do que aparenta, na verdade existe diante de um empobrecimento das práticas pedagógicas.

Ao analisar a “realidade discursiva” dos muitos textos em educação no final do século, Nóvoa mapeia os *excessos* de *retóricas políticas*, de *linguagens dos especialistas internacionais*, de *discursos científicos – educacional*, de *formações continuadas aos professores* e de engrandecimentos à *voz dos professores*. Aponta, no entanto, o conseqüente **empobrecimento** das políticas educativas, dos programas de formação de professores, das práticas pedagógicas e das práticas associativas docentes. Nos discursos vigentes em várias organizações internacionais, os professores ganham papel de importância sob o argumento de que a sua ação é fundamental na formação das futuras gerações em uma sociedade de informação e de globalização. Os discursos nas reformas educacionais remetem à necessidade de se valorizar e colocar os professores no centro do cenário da educação. Nesses excessos de discursos, nem sempre se evidencia a intencionalidade declarada, pois diante de tantos investimentos pronunciados, deveria se ter um quadro de muitas transformações. Nóvoa, no entanto, possibilita a análise de que há pequenas alterações nas instituições escolares e quase nenhuma mudança no que diz respeito a uma real valorização dos professores (1999:13).

O excesso de discursos encobre a pobreza das práticas políticas que nem sempre são coerentes com a profissão docente. Ao mesmo tempo em que se enaltece a importância dos professores para o futuro social e cultural, esses profissionais são vistos como medíocres pela sua formação deficiente. Os mesmos textos que trazem a valorização dos professores e sua centralidade enaltificada nos processos educativos são os desencadeadores de “mercados de formação”. A formação de professores consiste em um mercado rentável, um grande negócio para as instituições e grupos científicos, que produzem quantidades de textos, documentos, pesquisas, revistas, congressos, cursos etc.

...não espanta que também os pedagogos sejam excessivos nas referências aos professores, pois esta é a melhor maneira de valorizarem o seu próprio trabalho. A conseqüência é uma recorrente ‘responsabilização’ dos professores pelas resistências que põem à razão científica tal como lhes é servida pelos investigadores.
(Nóvoa:1999:15).

A contradição é difícil de ser evidenciada, pois os movimentos são realizados em nome da potencialização da “voz do professor”, na constituição do “professor

reflexivo”. Nesses discursos, os professores são investidos de *missões vastas e desmedidas*, relativas a aspectos que as próprias instituições sociais e familiares não alcançam, em nome da valorização social de seu papel. Diante de tantas expectativas traçadas aos professores, acentua-se a sua dependência frente aos poderes públicos, às entidades privadas e às instituições universitárias; em paralelo, há uma crescente dificuldade de se estabelecerem alianças na partilha profissional e colaboração entre os pares (Nóvoa, 1999:16):

Ao olharmos para a história, verificamos que nunca a fragilidade associativa dos professores foi tão grande, o que não deixa de ser preocupante . Ora, sem um reforço das dimensões coletivas e colegiais no seio do professorado, não vale a pena levantar a voz (as vozes), pois não é por falarmos mais alto que temos mais razão ou que defendemos melhor nossos interesses.

Na descrição do perfil dos professores, quando se trata dos objetivos da formação continuada das professoras do Ensino Fundamental I, vimos que, geralmente, as palavras que se destacam giram em torno do conceito de liberdade, autonomia e reflexão. Há uma ênfase na importância de os coordenadores “darem voz” às professoras. As palavras, no entanto, parecem não estar dissociadas de uma ação de fato. Os discursos demonstram um descompasso ao serem colocados em prática, pois, ao mesmo tempo em que se enaltece um professor autônomo e reflexivo, o que prevalece é o sentimento de incompetência entre as professoras. O depoimento da professora Maria Ilza Mendonça Santos convida à análise das incoerências dos discursos, ao demonstrar que as professoras são apresentadas como desprovidas de conhecimento e de ação reflexiva e são apontadas, com frequência, como profissionais desinformadas ou desatualizadas frente às novas demandas da educação. Apesar de atuarem por tantos anos na educação, as professoras são convidadas a assimilar as novas propostas no lugar de analisar e averiguar criticamente as novas metodologias.

Nicolas Rose (2001) contribui para a compreensão desse mal-estar docente pelo conceito de agenciamento, explicando como as identidades vão se constituindo na pós-modernidade. A palavra agenciamento, no seu texto, tem o sentido de arranjo: de combinações que montam as identidades / subjetividades.

O humano não é nem um ator essencialmente dotado de agência, nem um produto passivo ou marionete de forças culturais; a 'agência' é produzida no curso das práticas, sob toda uma variedade de restrições e relações de forças mais ou menos onerosas, mais ou menos disciplinares ou passionais. Nossa própria 'agência' é, pois, a resultante da ontologia que nós dobramos sobre nós mesmos no curso de nossa história e de nossas práticas. (2001:181)

Imagens de liberdade e autonomia inspiram o agenciamento e o pensamento político, pois se acredita que a todo momento se escolhe um modelo de vida, um estilo de pensar e de agir. Os indivíduos são influenciados por essas imagens como se fossem únicos e imbuídos de uma subjetividade individualizada marcada pela busca da auto-realização – uma imagem de ser humano que tem como foco as orientações da psicologia para compreender a biografia pessoal e maximizar uma idéia de identidade autêntica (Rose, 2001:140).

Segundo Bauman (2001), quando se fala em identidade é necessário ter em mente uma tênue imagem de harmonia, lógica e consistência diante do que parece faltar à própria experiência. A busca da identidade se mostra na incessante tentativa de encontrar forma no que se mostra fluido e disforme, nas constantes e desesperadas tentativas de apego às coisas sólidas e tangíveis, que prometem ser duradouras.

Quase todas as identidades são voláteis e intrinsecamente instáveis. Podemos falar de “supermercados de identidade”, devido à suposição das inúmeras possibilidades de fantasias e experimentação para a construção da própria identidade, pelo uso de objetos produzidos e comercializados em massa. Tem-se a ilusão do controle de fazer, desfazer ou até mesmo manter as identidades conforme a liberdade de escolha (Bauman, 2001:97-98).

A obediência aos padrões (uma maleável e estranhamente ajustável obediência a padrões eminentemente flexíveis, acrescento) tende a ser alcançada hoje em dia pela tentação e pela sedução e não mais pela coerção – e aparece sob o disfarce do livre arbítrio, em vez de revelar-se como força externa. (2001:101)

Essa identidade, no entanto, se constitui de forma quase prevista, interligada a um jogo de poder que a influencia e quase determina. Trata-se de personalidades intensivamente governadas por convenções sociais, vigilância comunitária, normas legais, obrigações familiares e religiosas, pelas tentativas de ação exercidas sobre o invisível mundo interior.

Da leitura de Nicolas Rose (2001) é importante destacar os seguintes aspectos, organizados para este trabalho:

- Identificar, na história, como foi se configurando toda uma gama de *práticas de subjetivação* a partir das quais passamos a nos localizar e relacionar conosco e com os outros e a estabelecer a maneira como compreendemos e falamos de nossos *eus*;
- Observar como nos colocamos em ação;
- Desconfiar dessa suposta naturalidade de nossas opções, de nossos relacionamentos e configurações;
- Refletir acerca de nossa memória e notar como ela é montada em uma linha de desenvolvimento da emoção, do intelecto, da vontade e do desejo, e produzida por tecnologias cada vez mais sofisticadas (*máquinas de lembrar*: álbuns de fotografia da família, histórias recontadas num ritual, dossiê dos boletins escolares...);
- Não menosprezar a psicologia como um corpo de técnicas, discursos e sistemas de julgamento, como um componente da ética e como um elemento de extrema importância nos agenciamentos contemporâneos de subjetivação;
- E saber, enfim, o quanto estamos sujeitados na busca desenfreada de nos situar e nos reconhecer no padrão da normalidade, dependendo do grupo eleito que melhor se ajuste às nossas ambições.

...a subjetivação em questão não é um produto nem da psique nem da linguagem, mas de um agenciamento heterogêneo de corpos, vocabulário, julgamentos, técnicas, inscrições, práticas. (2001:166)

Nessa relação terapêutica conosco, têm se multiplicado, conforme Rose (1998:32), as autoridades que apontam verdades sobre nós e que dizem saber da forma como agimos, da nossa própria existência, dos nossos medos, fragilidades, sonhos, desejos e esperanças. Alegando todo esse conhecimento, passam a discorrer um receituário de passos para que se atinjam essas idealizações por meio de respostas que aplacam nossas angústias e dúvidas na promessa de preencher nossos vazios. Fornecem receitas que garantem a competência e o sucesso para viver um futuro que já está dado. Assiste-se, a cada momento, ao nascimento de diferentes *experts* da

subjetividade que afirmam sua capacidade em classificar, medir a psique, prever diagnósticos e prescrever remédios. As idéias que temos de nós mesmos têm sido constantemente revolucionadas, o que nos torna seres intensamente subjetivos.

Na educação, sabe-se que a Psicologia, a Psiquiatria e as ciências “psi” cada vez mais têm exercido importância nos discursos das reformas, na promessa de técnicas que ensinam a todos com eficiência, ao mesmo tempo em que se respeitam as diferenças e os processos individuais dos alunos e dos professores. Nesse discurso, que tem como alvo o processo educativo dos alunos, dos professores e dos coordenadores pedagógicos, prevalecem as palavras liberdade e autonomia. Esses novos vocabulários fornecidos pelas ciências da psique possibilitaram, segundo Rose (1998:38), que as aspirações de governo alcançassem uma administração das profundezas da alma humana baseada justamente em seu conhecimento.

...a disciplina da Psicologia está longe de ser homogênea: ela está dividida por escolas rivais e alimentadas por conflitos entre modelos explicatórios incompatíveis, tácita ou explicitamente assentados em bases filosóficas opostas. Essa diversidade e heterogeneidade da Psicologia têm sido uma das chaves para sua contínua inventividade conceitual e sua aplicabilidade social generalizada. Longe de solapar suas asserções de verdade, ela tem permitido uma frutífera diferenciação em seus pontos de aplicação, possibilitando que ela opere com uma diversidade de contextos e de estratégias para o governo da subjetividade – diferentes formas de articular o poder social com a alma. (1998:42)

O presente trabalho teve início com as vozes de uma professora e de uma coordenadora que registraram suas idéias e até mesmo impressões e sentimentos em diários ditos como reflexivos. Os diários poderiam ser considerados uma das formas de tecnologia sofisticada, nomeada por Nicolas Rose como máquina de lembrar? Essa máquina de lembrar possibilitaria aos professores ou coordenadores pedagógicos se remeterem e questionarem suas práticas? Diários “reflexivos” seriam uma das práticas pedagógicas que, em uma análise foucaultiana, nos remeteriam a uma *tecnologia de si* (colocar em ação dispositivos para a auto-observação, constituindo sujeitos que objetivam a si mesmos)?

Larrosa (1994) analisa os dispositivos²⁰ pedagógicos – isto é, as práticas pedagógicas, em uma perspectiva foucaultiana – dentro de um conjunto de

²⁰ Foucault (1979) descreve *dispositivo* como um conjunto heterogêneo de diferentes discursos institucionais, organizações arquitetônicas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, estabelecendo-se uma rede de ditos e não ditos destes

dispositivos que constroem e intermedeiam a relação do sujeito consigo mesmo. O autor sinaliza, no discurso pedagógico, a obrigatoriedade da busca constante da auto-identidade, do auto-conceito e de uma consciência de si próprio (1994:43).

As professoras de Ensino Fundamental I, conforme colocado anteriormente, são incentivadas, ou até mesmo obrigadas, na formação inicial ou nas formações continuadas, a dedicar um tempo de seu trabalho à confecção de seus diários (nesse caso não podemos falar de diário e, sim, de relatórios). A demanda dessa prática se justifica pelo fato de ser identificada como possibilitadora de uma relação da pessoa consigo mesma, do desenvolvimento da capacidade de autoconsciência e autodeterminação na constituição de uma autonomia profissional.

A partir de uma perspectiva foucaultiana, o autor convida a um outro pensar das “práticas de si” ao evidenciá-las como uma das possibilidades da produção de identidades pessoais e profissionais, analisando as condições históricas de sua formação e eminência. Os diários, nesse contexto, poderiam ser vistos como reguladores e transformadores das relações das professoras e coordenadoras pedagógicas com suas práticas, constituindo experiências de si controladas.

Em algumas instituições, os diários que relatam o cotidiano das professoras com seus alunos são considerados instrumentos de diálogo entre estas profissionais e as coordenadoras pedagógicas. Eles são lidos e comentados pelas coordenadoras, deixando de ser um instrumento da ordem dos recursos profissionais privados das professoras, e transformando-se em um relatório descritivo de sua conduta, com a justificativa da necessidade das coordenadoras pedagógicas acompanharem a evolução da “capacidade reflexiva” das professoras nas suas pesquisas e nos desafios em suas práticas educacionais com seus alunos.

O diário é visto do ponto de vista de algumas coordenadoras como um construtor da reflexão das professoras, no desafio de registrarem e explicarem seu próprio comportamento por meio da auto-observação, de aprenderem a falar de si mesmas em suas práticas (se observar, se decifrar, se interpretar, se julgar, se narrar), para que possam se transformar em função dos parâmetros normativos implícitos ou

elementos. Os elementos, discursivos ou não, segundo Foucault, variam as posições e sentidos em um tipo de jogo de poder, ligando as diferentes possibilidades de configurações de saber. O dispositivo tem uma função estratégica dominante em um determinado momento histórico. O dispositivo de poder composto por objetivos estratégicos está a serviço de disciplinar e regulamentar os sujeitos.

explícitos na pedagogia. O “auto-exame” seria possibilitador da transformação da “experiência de si” e da própria subjetividade (Larrosa, 1994:51-52).

Aqui mediam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes, não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes, não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir. (1994:55).

Apesar do argumento de se tratar de um instrumento para ampliar a capacidade de reflexão, a partir do momento em que é lido pelo coordenador pedagógico seria ingênuo não identificá-lo como instrumento de avaliação. O diário, no entanto, nem sempre é solicitado pelo coordenador pedagógico, mas mesmo assim muitos professores se empenham em realizá-lo pela crença de que ele constitui uma possibilidade de ampliarem sua capacidade de reflexão.

Azanha (1992:75) contribui, nas suas críticas, para o reconhecimento da fragilidade da crença de que esse instrumento por si só seja um possibilitador de ampliação da capacidade crítica, pois para isso não basta um esforço espontâneo de observação de como se dá o cotidiano, mas uma operação conceitual e o exercício cognoscitivo de um ponto de vista:

... este ponto de vista é teórico, num sentido bem amplo, que pode variar desde um quadro perceptivo pessoal, rudimentar e emotivo, até um explícito e sofisticado conjunto articulado de hipóteses. O que é essencial, em qualquer caso, é a existência de um ponto de vista capaz de estabelecer uma configuração àquilo que sem ele seria inteiramente desconexo e até caótico.

Esse instrumento metodológico-pedagógico, nessa perspectiva, não pode ser visto como espaço neutro e possibilitador da melhoria do autoconhecimento, mas, sim, como mais um constitutivo da subjetividade no qual os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular. Não podemos perder de vista algumas problematizações. Nessa estrutura básica de *ver-se* e de *autoconhecer-se*, como se estabelece a visão? O que permanece oculto e na sombra? Nesse ideal de transparência, que ideais pedagógicos e/ou terapêuticos permeiam e direcionam o auto-olhar? (1992:60)

Foucault (1988:59-60) alerta para:

A obrigação da confissão nos é, agora, imposta a partir de tantos pontos diferentes, já está tão profundamente incorporada a nós

que não a percebemos mais como efeito de um poder que nos coage; parece-nos, ao contrário, que a verdade, na região mais secreta de nós próprios, não ‘demanda’ nada mais que revelar-se; e que, se não chega a isso, é porque é contida à força, porque a violência de um poder pesa sobre ela e, finalmente, só se poderá articular à custa de uma espécie de liberação.

Essa prática pedagógica dos diários constitui um incentivo para a linguagem como veículo para a exteriorização de estados subjetivos, para elaborar, expressar e assim tornar públicos certos conteúdos interiores. Larrosa possibilita não perder de vista que o funcionamento do discurso é inseparável dos dispositivos materiais, já que tanto o sujeito como o objeto são funções do enunciado. Nessas exposições discursivas, as regras se estabelecem como verdadeiras e são variáveis dos regimes de visibilidade, dependentes de suas condições. As professoras e coordenadoras produzem textos, mas os textos, ao mesmo tempo, produzem as identidades das professoras e das coordenadoras (1988:62):

Um regime de visibilidade composto por um conjunto específico das máquinas óticas abre o objeto ao olhar e abre, ao mesmo tempo, o olhar que observa. Determina aquilo que se vê ou se faz ver, e o alguém que vê ou que faz ver. Por isso o sujeito é uma função da visibilidade, dos dispositivos que o fazem ver e orientam seu olhar. E esses são históricos e contingentes.

As narrativas que emanam dos diários na busca da autoconsciência constituem um dos dispositivos históricos e normativos pedagógicos que possibilitam um olhar do profissional a si mesmo de determinada forma, em determinados contextos e para determinadas finalidades. A prática dos diários tornar-se-ia, segundo seus defensores, uma possibilidade de “auto-reflexão crítica” das professoras e das coordenadoras pedagógicas, como personagens de uma narração atual ou possível, de acordo com outros registros narrativos na produção de suas identidades. As práticas discursivas nos diários não podem, porém, ser consideradas autônomas, mas como discursos gestados social e politicamente pelos poderes que os cercam, já que o poder permeia o discurso, induzindo interpretações e reconhecimentos de si mesmo. (Foucault, 1988:71-73).

Nesse processo reflexivo de desenvolver a capacidade de ver-se, desencadeiam-se critérios e padrões impostos ou construídos que possibilitam, segundo seus defensores, atribuir valor para estabelecer o que está correto ou precisa ser melhorado. Possibilitam ainda, segundo essa crença, uma capacidade de narrar-se com autocrítica, “prestando conta” a si mesmo, isto é, governando-se a si próprio

segundo a lógica de determinados critérios pedagógicos. Busca-se atender a um modelo ideal de professor ou de coordenador pedagógico, inspirado dentro de modelos normativos próprios da pedagogia. O olhar está menos livre do que se pensa, pois são muitos os aparatos que o direcionam, “o fazem ver e ver de uma determinada maneira” (Foucault, 1998:74).

A produção de verdades científicas é assim explicada por Foucault (1988:65):

A verdade não está unicamente no sujeito, que a revelaria pronta e acabada ao confessá-la. Ela se constitui em dupla tarefa: presente, porém incompleta e cega em relação a si própria, naquele que fala, só podendo completar-se naquele que a recolhe.

É preciso desconfiar dessa suposta liberdade dos olhares e dessa prática de subjetivação em que se fala de *nossos eus*.

Em uma conferência intitulada *La experiencia y sus lenguajes*, Larrosa (2006) não traz respostas a essas inquietações, mas possibilidades para aprofundar essas questões. O autor convida inicialmente a uma compreensão da palavra *experiência* de uma outra forma que a utilizada pelos positivistas ou pela perspectiva da teoria crítica. De um lado, a educação é considerada uma ciência aplicada e, portanto, uma práxis reflexiva da eficácia, da qualidade, dos objetivos didáticos e do acompanhamento dos especialistas com seus saberes e seus poderes. De outro, se propõe o exercício constante da reflexão da prática e da consciência do cenário político em que ela se estabelece, como forma de desvelamento da realidade que permitiria uma ação autônoma.

Larrosa convida, então, a uma exploração de outras maneiras de se pensar em uma tentativa de reinvenção da palavra *experiência* e seus sentidos, já que foi menosprezada pela racionalidade clássica e moderna, tanto na ciência como na filosofia, pois passou “a ser objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida em experimento.”

A dignidade da experiência, no entanto, seria justamente, segundo Larrosa, o que a filosofia e a ciência tradicionais tanto menosprezaram: “na subjetividade, na incerteza, na provisoriedade, no corpo, na fugacidade, na finitude, na vida”. A experiência, portanto, não pode se tornar em experimento previsível, fabricado cientificamente, isto é, tecnicamente, pois a experiência é única e nos permite saber da finitude de qualquer experiência, de sua relatividade e contingência. Caberia pensar a

experiência pelo princípio da receptividade, abertura, disponibilidade e pelo reconhecimento das próprias fragilidades, vulnerabilidades, ignorâncias, impotências diante do saber, poder e vontade. Isso torna necessário agüentar o não compreender e o não ter conceitualizações prontas diante das demandas constantes para processos rápidos e objetivos, pois a experiência significa vida/existência e, conseqüentemente, se define pela indeterminação e pela abertura. Nesse exercício de resgate do sentido da experiência, o autor tem como preocupação salvaguardá-la do perigo de ela ser transformada em um receituário que a tornaria algo compreensível e, portanto, exercitável e aplicável pela pedagogia, como mais um imperativo ou obrigação, o que a tornaria completamente neutralizada.

À medida que passaram a ser tratados, no campo pedagógico, como mais um componente da prática de transformação frente a modelos definidos e idealizados para a atuação dos professores, os diários “reflexivos” não promoveriam justamente a impossibilidade da constituição da experiência no exercício profissional?

Larrosa vai além dessa questão, concluindo que, na atualidade, se vive o funcionamento intenso de uma série de dispositivos que falsificam e impossibilitam a experiência. O autor traz para a pedagogia a conhecida tese da morte da experiência na modernidade remetendo-se a três autores – Imre Kertész,²¹ Walter Benjamin (principalmente conhecido pelo admirável texto “O narrador”) e Giorgio Agambem,²² que formulam teses radicais sobre o desaparecimento da experiência na modernidade, pela incapacidade que nos encontramos, de entendermos o que nos acontece, pela impossibilidade de termos uma vida e uma morte próprias.

...hemos sido despojados de nuestra muerte, nuestras vidas también son anónimas, insignificantes, intercambiables, ajenas, vacías de sentido, o dotadas de un sentido falso, falsificado, algo que se nos vende en el mercado como cualquier otra mercancía, piensen si no en todos los dispositivos sociales, religiosos, mediáticos, terapéuticos que funcionan para dar apariencia de sentido, piensen si no en cómo compramos constantemente sentido, en cómo seguimos a cualquiera que nos venda un poco de sentido, porque la experiencia de lo que nos

²¹ Imre Kertész é um escritor húngaro, nascido em 1929, de religião judaica e sobrevivente do Holocausto. Autor de uma trilogia sobre o destino, ganhou o prêmio Nobel de literatura em 2002 pela obra *Por tratar da fragilidade da existência humana na história*. A sua obra mais conhecida é *Sem destino* (Sorstalanság), que descreve a experiência de um rapaz de quinze anos nos campos de Auschwitz.

²² Giorgio Agambem é um filósofo nascido em Roma em 1942. Tradutor de Walter Benjamin, participou no seminário que Heidegger dirigiu, *Le Thor*, em 1968. A sua reconhecida obra abordada por Larrosa é *Infância e história*.

pasa es que no sabemos lo que nos pasa, porque la experiencia de nuestra lengua es que no tenemos lengua, que estamos mudos, porque la experiencia de quién somos es que no somos nadie. (Conferencia: La experiencia y sus lenguajes)

O que fazer, já que fazemos parte desses dispositivos, já que estamos emudecidos em nossas práticas?

Cabe lembrar que Nicolas Rose propõe o estranhamento, a desconfiança, a desnaturalização da forma com que falamos de nossos *eus*. Larrosa acrescenta que, mesmo sem palavras, existe a possibilidade de se abrir espaços para pensar o que seria a experiência na atualidade, não como algo perdido que precisa ser recuperado, mas pela possibilidade de se agüentar a indeterminação e a falta de palavras, para, quem sabe, a experiência poder acontecer de outras maneiras ainda não conhecidas nem imaginadas.

3.3 Professoras e coordenadoras pedagógicas: identidades idealizadas

Na apresentação do volume *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*, as organizadoras Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco identificam – pela oferta de cursos de especialização e programas de educação continuada nas redes municipais e estaduais de ensino – uma preocupação crescente com a formação do coordenador pedagógico.

Neste item, foram selecionados os textos que trazem como preocupação analisar os problemas que o coordenador pedagógico enfrenta no seu cotidiano e as recomendações para um desempenho eficiente frente à *resistência dos professores às mudanças na sua atuação com os alunos, às resistências e dificuldades na formação continuada e aos desafios do coordenador pedagógico em auxiliar os professores a implantar as novas tecnologias*. Apesar de esses artigos identificarem as “resistências” por parte dos professores como algo negativo a ser superado, alguns analisam uma “resistência” às mudanças também por parte dos coordenadores pedagógicos, classificada como um “desvio da função”. A partir dessas constatações, buscam-se, em muitos artigos, *orientações para que o coordenador pedagógico não se desvie da essência da sua função*. Nas descrições e orientações, percebemos algumas definições que devem permear a *identidade do coordenador pedagógico*.

3.3.1 Resistências às mudanças

Luiza Helena da Silva Christov (2001), no artigo “Intenções e problemas em práticas de coordenação pedagógica”, destaca a tarefa do coordenador na construção intelectual dos professores e na reflexão sistemática sobre a prática.

Nesse artigo, divulga a sua pesquisa de doutorado, em que aponta críticas à coordenação pedagógica, que nem sempre consegue viabilizar a oportunidade para que os professores percebam a importância de planejar, e assim consigam:

- Analisar teorias de ensino e de educação;
- Elaborar suas próprias teorias de ensino e educação;
- Avaliar e planejar suas práticas;
- Viver a experiência da divergência, sustentar a diferença entre concepções e situar seus modos de ver a escola, os alunos e a profissão.

A autora aponta que muitas vezes a coordenação busca transmitir a coerência de suas concepções frente aos professores, como se, necessariamente, a concepção correta estivesse com a coordenação.

Christov, ao acenar com a possibilidade de as professoras “elaborarem suas próprias teorias de ensino e educação”, traz uma proposta pretensiosa para ser demandada aos professores. Corre-se o risco de uma visão simplista e leviana do que se compreende por teorizar.

Elsa Garrido²³ (2000), no artigo “Espaço de formação continuada para o professor-coordenador”, comenta os desafios do coordenador pedagógico em promover a atividade reflexiva para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, e, dessa forma, propiciar que os professores sejam autores de suas próprias práticas. A autora comenta que essa função do “professor coordenador pedagógico” é complexa, pois significa lidar com as resistências às mudanças, que implicam o abandono de jeitos de ensinar que são muito familiares, e portanto constituintes da identidade pessoal e profissional. Mudar práticas, além disso, gera desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos e desgastes na comunidade escolar.

²³ Professora de Didática da Faculdade de Educação da USP.

Essas dificuldades por si só tornam compreensíveis as atitudes de resistência à mudança por parte dos professores. Elas se originam em grande parte do risco a que expõe o corpo docente e a instituição ao introduzirem novas práticas, que ainda não dominam, e cujos resultados no aluno são incertos. (2000:10)

Cabe chamar atenção para a ambigüidade do discurso no artigo de Garrido ao propor aos coordenadores pedagógicos que propiciem aos professores serem autores de suas práticas, o que pressupõe a conquista de uma grande autonomia, ao mesmo tempo em que orienta o coordenador a encontrar formas para lidar com a “resistência” das professoras em abandonar as “práticas familiares”. As práticas familiares, afinal, não seriam a autoria conquistada pelos professores? O que se está classificando como resistência ou como autoria?

O professor coordenador, acrescenta Garrido, nem sempre está preparado para lidar com os obstáculos. Perde-se na resolução de urgências do cotidiano escolar e nem sempre conta com o apoio da unidade escolar para desempenhar sua função e vencer o isolamento. Para amparar os coordenadores desse isolamento, a autora propõe a formação continuada para os professores coordenadores, por meio de reuniões mensais de uma mesma delegacia, congressos, *workshops* anuais de professores coordenadores, pela criação de redes, via Internet, ou edição periódica de boletins informativos (2000:14).

No artigo de Christov (2001), e mesmo no de Garrido (2000), percebe-se uma busca para identificar os motivos que não propiciam ao coordenador pedagógico atingir seu objetivo central que, segundo as autoras, é “ampliar a capacidade reflexiva dos professores”. Christov chama atenção para o fato de que o coordenador, em muitas situações, julga-se detentor da concepção de educação mais eficiente e correta. No entanto, na maioria dos artigos, delineia-se uma expectativa, justamente, de que o coordenador pedagógico tenha consciência das mudanças a serem incorporadas e de que seu papel seja ajudar o professor nesse percurso.

A presença da resistência dos professores frente às propostas e às novas demandas metodológicas seria decorrência da incompetência dos coordenadores pedagógicos em exercer sua função? Elsa Garrido chega a propor formação continuada aos coordenadores pedagógicos para que alcancem maior compreensão de seu papel e, assim, maior sucesso junto aos professores para que estes superem o estágio da resistência. A resistência, nesses dois artigos, é tratada como algo negativo

e que, portanto, precisa ser superado. Segundo Garrido (2000:10-11), a resistência ocorre por medo dos riscos diante do novo, pois implica o “abandono de jeitos de ensinar que são muito familiares, e, portanto constituintes da identidade pessoal e profissional”. É possível entender que os professores, ou melhor, as professoras são, nesse caso, profissionais apegadas a jeitos caseiros de ensinar que constituem as suas identidades. Teriam identidades precárias?

Shilling (1991), em sua pesquisa sobre a resistência em diferentes situações de risco (escravidão no desenvolvimento da ordem industrial; nos campos de concentração; conflitos, poder e resistência nas escolas e a resistência na prisão) e a “busca dos significados dos ‘nãos’ contidos nos gestos e nas falas resistentes”, possibilita outras formas de se compreender a resistência dos professores (1991:4).

Eis a nossa questão colocada: a resistência efetiva das pessoas. Algo que realmente existe? Ou mero sonho, fruto do desejo de ver liberdade no interior do sonho-pesadelo de Bentham, no interior do mundo meticulosamente previsto e lógico da sociedade disciplinar desenhada por Foucault? A naturalização das disciplinas nos remete inevitavelmente à eterna servidão voluntária? (1991:3)

Shilling identifica a resistência dos professores “às mudanças, tanto curriculares quanto organizacionais, sua resistência à introdução de novos materiais e novas metodologias de ensino”, mudanças apontadas pelos coordenadores pedagógicos como necessárias. A resistência, segundo a autora, acaba por ser interpretada, na maioria das vezes, de maneira negativa, o que provoca desânimo e perplexidade nesses agentes de mudanças, os coordenadores, tão dedicados e cheios de intenções pela melhora na educação. A palavra resistência, nesse contexto, é compreendida como “embaraço, empecilho, estorvo, obstáculo”. O “resistente” pode ser visto como “teimoso, obstinado, contumaz”²⁴ (1991:11-12).

A autora possibilita pensar a resistência por outro prisma, como um ato de “força, luta, defesa, oposição, reação, movimento, processo que acontece dentro de um contexto qualificado como sendo de opressão, desgaste, invasão, ataque e também introdutor de novidades (uma nova ordem)”. Shilling (1991:11-12) amplia, assim, a possibilidade do pensar frente às resistências das professoras e abre outras questões para serem interpretadas:

24 Shilling consultou o *Novo Dicionário Aurélio*, Ed. Nova Fronteira, e o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 2ª edição, Ed. Nova Fronteira, 1994.

É possível pensar em termos de defesa, de reação, de luta a um contexto invasivo e opressor? O que está sendo defendido? Qual é a invasão a ser combatida? Ou mais vale pensar estas pessoas que resistem como pessoas teimosas, obstinadas, contumazes, como obstáculos que deverão ser cuidadosamente contornados, ou, desconstruídos, ou, destruídos.

Resistir é: opor-se, fazer face, fazer frente, defender-se, recusar-se, negar-se, não sucumbir, sobreviver, subsistir, durar, conservar-se (...).

Recusar-se para sobreviver? Opor-se para não sucumbir? Defender-se para durar?

A “resistência” das professoras das primeiras letras não deveria ser analisada pelo senso comum e, portanto, tratada como teimosia ou obstinação, pois abre perspectiva para o questionamento dos lugares estabelecidos e das certezas nos discursos.

Conseguiremos nos colocar no papel que tanto recusamos, o papel do que é investido de poder por seu saber especializado e como tal, quando se apresenta como promotor de mudanças, significa a possível perda do saber do outro, uma ameaça real à sua autonomia enquanto profissional? (1991:11-12)

Segundo Foucault (1995), somos constituídos na relação de poder com os outros, nas relações de produção e de significação complexas nas diferentes condições históricas. A resistência estabelece uma possibilidade de esclarecer, localizar posições, descobrir pontos de aplicação e métodos utilizados diante das diferentes formas de poder. A investigação das resistências, segundo o autor, possibilita uma compreensão do que se compreende por determinadas verdades constituídas (1995:234).

No início deste trabalho, foi relatado o episódio em que as professoras de uma determinada escola pública, em uma das “capacitações”, concluíram ser interessante abolir as borrachas da escola, já que, por recomendação da teoria “sócio-construtivista”, o erro deveria ser valorizado, pois demonstra o processo de aprendizagem dos alunos. Apenas uma professora resiste à recomendação e guarda as borrachas, com a certeza de que todos mudariam de idéia. Para a compreensão do que se estava conceitualizando como verdade diante do processo ensino/aprendizagem, caberia talvez investigar e refletir, justamente, sobre a resistência manifestada por apenas uma das professoras. O que a levou a guardar as borrachas e não tomar como verdade o que estava sendo decidido pelo coletivo? A concepção piagetiana sobre o erro parece ter sido traduzida em atitudes anedóticas, como jogar ou guardar

concretamente as borrachas. Cabe perguntar como uma questão tão complexa pode ter sido reduzida a ações tão concretas. Uma possível explicação seria a extrema ansiedade dos profissionais em compreender a teoria e traduzi-la, imediatamente, na prática.

Foucault (1995) relembra que o estatuto do indivíduo afirma o direito de sermos diferentes, mas em paralelo ataca o que separa o indivíduo da relação com os outros, fragmenta a vida comunitária e coercitivamente força o indivíduo a ligar-se à sua própria identidade. As lutas, portanto, não são a favor ou contra o “indivíduo”, mas contra o “governo da individualização”, contra os privilégios do saber que são impostos às pessoas como verdades (1995:234-235).

...a conclusão seria que o problema político ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos. (1995:239)

A resistência se estabelece, segundo Foucault (1979), como uma possibilidade frente a uma relação de poder. Não somos aprisionados pelo poder, pois sempre podemos modificar as formas de dominação, segundo uma estratégia precisa. Para resistir, é necessária a resistência como uma forma de poder: “inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente” (1979:241).

Shilling (1991:21,36) propõe explorar a relação “resistência-autonomia”, lembrando que “autos” significa em grego “si mesmo” e “nomos” é “lei”, portanto, a capacidade de conferir e constituir a própria lei. A autora defende, portanto, a resistência como uma defesa da constituição da própria lei, que recupera o tempo (lento e necessário para se localizar e verificar o novo que emerge), que constrói um diálogo com o saber da experiência. A resistência, então, apoiada em um saber, passa a ser processo, movimento, ação, tal qual como o poder com que interage. O processo emerge da ambigüidade, pois surge da heteronomia do saber do outro e de si próprio:

‘Tomar a palavra’ seria o que permitiria a relação entre o que tinha sido dividido e aparecia como impossível de relacionar, seria o que introduziria a diversidade dentro do que era apresentado como naturalmente uniforme. Isto porque a palavra, a lei, é, nas organizações e instituições marcadas pela heteronomia, privilégio do ‘Um’, portador da fala inaugural, da fala fundadora do mundo. ‘Tomar a palavra’ significa criar um saber. Um saber sobre o outro e sobre si

mesmo: falar a organização e não ser mais falado por ela; falar sobre o conceito de trabalho, sobre o seu processo e sua organização, sobre o tempo da vida e o tempo do trabalho; falar sobre si mesmo, sobre seu papel de produtor-consumidor-reprodutor e não mais ser falado pelos outros. Tentar formular palavras novas, mesmo sabendo dos seus limites. (1991:35)

A autora defende que os grupos de professores que resistem devem ser ouvidos em suas razões, para que seja possível compreender o contexto ameaçado e localizar o que está sendo defendido. Analisa como o professor foi desaparecendo como uma autoridade no cenário da educação e sendo substituído pelos materiais didáticos, métodos pedagógicos, instruções programadas, planejadores de ensino e de currículos. (1991:83-84).

Shilling faz referência à leitura de Giroux (1986) para afirmar a importância de se evitar “posturas ingênuas frente aos comportamentos que dizem ‘não’, para afinar o olho para a percepção das reproduções contidas nas contestações, da mesma forma como já fomos capazes de perceber as contestações contidas nas reproduções” (1991:92).

Giroux (1989) observa que o conceito de resistência é relativamente novo na teoria da educação. Os conservadores, a partir de categorias psicológicas, definem esse comportamento como uma inadaptação ou uma ação destrutiva e inferior, um defeito do indivíduo ou de um coletivo. Os “educadores radicais”, conforme a definição do autor, manifestam como preocupação as noções de dominação, conflito de classes e hegemonia, com ênfase na análise de como determinadas estruturas promovem desigualdades econômicas e culturais, mas fazem silêncio diante da relação entre professores e alunos no cotidiano escolar. Nesses dois diferentes contextos, não existe aposta na capacidade humana de resistir à lógica do capital e de suas práticas sociais. Na teoria da resistência, as tensões e conflitos que perpassam as relações na escola são importantes para análise, pois configuram elementos de oposição aos mecanismos de reprodução (1989:56-57).

Giroux, no entanto, chama atenção para o fato de que nem todo comportamento de oposição é uma forma de resposta clara à dominação. O comportamento de resistência pode ser uma manifestação reacionária ou progressista, ou melhor, tanto pode encarnar a ideologia da estrutura de dominação como a lógica necessária para a superação da dominação.

...ni todo comportamiento de oposición tiene una 'significación radical', ni todo comportamiento de oposición es una respuesta clara a la dominación. Lo que sucede es que ha habido muy pocos intentos, por parte de los teóricos de la educación, por comprender como los grupos subordinados encarnan y expresan una combinación de comportamientos reaccionarios y progresistas, comportamientos que encarnan ideologías que tanto subyacen en la estructura de la dominación social como tienen la lógica necesaria para superarla.

El comportamiento de oposición puede no ser una simple reacción a la falta de poder, sino que puede ser una expresión de poder que reproduce la más poderosa gramática del poder y se nutre de ella.
(1989:59)

Na análise das resistências das professoras, conforme Giroux, faz-se necessário cuidar das homogeneizações e não perder de vista a complexidade das respostas, conscientes ou inconscientes, frente às diferentes experiências e estruturas de domínio, coação, âmbitos sociais e condições históricas (1989:62).

A resistência, segundo o autor, não pode estar associada a qualquer “comportamento de oposição”, pois demanda intencionalidade, consciência, significado de sentido comum e valor de comportamento discursivo. A resistência deve ser vista como decorrência da compreensão de que o poder nunca é unilateral e, portanto, resistir pode ser um ato de poder com conseqüências de emancipação individual e emancipação social (1989:63).

Giroux (1986:143) salienta que não se deve perder de vista, nos estudos da resistência, as questões de gênero:

...a dominação não é unicamente inspirada ou esgotada pela lógica da opressão da classe; nem a dominação toma uma forma que afete homens e mulheres de maneira semelhante. As mulheres, embora em graus variados, experimentam formas duplas de dominação, tanto em casa quanto no local de trabalho. O modo pelo qual a dinâmica disso é interconectada, reproduzida e mediada nas escolas representa uma área importante de pesquisa que deve ser continuada. Por outro lado, esses estudos não contêm nenhum espaço teórico para explorar formas de resistência que são específicas de raça e gênero, particularmente na medida em que medeiam as divisões sexuais e sociais de trabalho em vários espaços sociais como a escola. A não inclusão das mulheres e das minorias de cor em tais estudos tem resultado em uma tendência teórica bastante não-crítica de romantizar modos de resistência, mesmo quando ele contém visões reacionárias a respeito das mulheres.

A resistência aqui localizada refere-se às professoras do Ensino Fundamental I, ensino das primeiras letras, profissão em que prevalece o universo feminino. Esse aspecto não pode ser colocado de lado, pois implicaria uma análise simplista em que

não se consideram os aspectos históricos e as variáveis sociais de classe, raça, etnia e idade. O olhar diante das resistências precisa ser mais cuidadoso, lento e reflexivo, pois, nesse contexto, muitas vezes, se encontra a oportunidade de experiência e transformação.

3.3.2 Formação continuada

Paulo César Geglio²⁵ (2003), em “O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço”, enfatiza que a formação do professor se dá no seu ambiente de trabalho “com o coletivo, e no coletivo dos pares”. A tarefa central do coordenador seria a de proporcionar esses encontros de forma eficiente e produtiva, isto é, planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição (2006:115).

As reuniões pedagógicas organizadas e coordenadas dentro de uma periodicidade determinada nas escolas, têm como finalidade promover a formação continuada dos professores que, segundo Geglio, é a tarefa central do coordenador. Alguns artigos trazem como objeto de estudo a avaliação desse recurso e demonstram uma preocupação em analisar os motivos que levam alguns coordenadores a falharem na função de formadores.

José Cerchi Fusari²⁶ (2000), no artigo “Formação contínua de educadores na escola e em outras situações”, pretende discutir aspectos da formação continuada de educadores a partir dos dados colhidos com coordenadores pedagógicos da rede municipal de São Paulo. Chama atenção para o fato de que, antes da definição dos espaços em que deve ocorrer a educação continuada, existe uma discussão ainda mais premente no que diz respeito à jornada e às formas de contrato dos professores, para assim haver possibilidade de organizar o tempo e o espaço para o estudo e a configuração do projeto pedagógico da escola.

Para ser bem-sucedido, qualquer projeto de formação contínua realizado na escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, idéias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja

²⁵ Doutorando do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e Professor das Faculdades Oswaldo Cruz.

²⁶ Professor da Faculdade de Educação da USP.

valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades. (2000:22)

Acrescenta:

A formação contínua na escola e fora dela dependem, como dissemos, das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas depende também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional. Não podemos relegar a formação contínua exclusivamente à responsabilidade do Estado. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional. (2006:23)

No artigo “Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber”, as autoras Bruno e Christov (2000) apresentam as dificuldades e queixas dos professores e dos coordenadores referentes às reuniões pedagógicas destinadas a promover momentos de reflexão da equipe, em que se espera que avaliem sua prática, troquem experiências com os colegas e aprofundem conhecimentos relativos ao processo de ensino.

As queixas das professoras giram em torno da ausência de organização e de conteúdos que sejam significativos e que contribuam para seu cotidiano; queixam-se, enfim, do fraco desempenho do coordenador pedagógico. Os coordenadores pedagógicos culpam os professores pela qualidade das reuniões, pois afinal são eles que não gostam de ler, que se negam a falar das dificuldades de sua prática e que desejam apenas falar dos problemas das classes (Bruno; Christov, 2000:56).

As autoras defendem a importância dessas reuniões, pois, além de significarem uma conquista dos professores para a compreensão da própria experiência e possibilidade da autoria de seu trabalho (formação pessoal e profissional), representam a oportunidade para a construção do projeto da escola (2000:62).

Acrescentam que as reuniões pedagógicas, dessa forma, de “palco de negociações”, acabam por se configurar em “palco de encenações”, cumprindo, muitas vezes, um papel meramente formal. Para o sucesso da atividade, as autoras orientam os coordenadores na construção de uma metodologia que organize o tempo e crie uma rotina que favoreça, nos encontros, a reflexão dos professores. Explicam as

metodologias interessantes que vêm sendo implementadas por diversas instituições formadoras:

A primeira diz respeito à metodologia identificada por 'homologia dos processos', segundo a qual recomenda-se que o formador ou coordenador pedagógico utilize, nos encontros de reflexão com os professores, as mesmas dinâmicas e os objetivos que deveriam ser trabalhados com os alunos. Por exemplo, se o projeto pedagógico de certa escola postula avaliação constante por meio de diferentes instrumentos para os alunos, o coordenador poderia utilizar esse princípio de avaliação para os professores nas reuniões pedagógicas. Embora utilizada por diversos educadores há anos, essa proposta vem sendo bastante divulgada nos trabalhos de formação do Centro de Estudos da Escola da Vila, em São Paulo.

Outra metodologia para análise e sistematização dos saberes elaborados sobre a prática docente vem sendo implementada e divulgada nos trabalhos de formação do Espaço Pedagógico, instituição coordenada por Madalena Freire e equipe. Essa metodologia fundamenta-se em uma reflexão problematizadora sobre a prática a partir de observações do real e de registros sistematizadores dessas observações. Observar a prática, registrando percepções, problemas, avanços, dúvidas e dificuldades pode ampliar a habilidade de leitura reflexiva sobre o real e favorecer a autonomia compreensiva e de intervenção do sujeito que observa e escreve sobre seu fazer pedagógico. (2000:60-61)

Em seu artigo “Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática?”, Suzana Rodrigues Torres²⁷ (2001) pesquisou a opinião dos professores sobre as reuniões pedagógicas e verificou que os coordenadores são citados como responsáveis pela condução e qualidade das reuniões. Essas expectativas, portanto, demonstram que, para eles, o resultado da reunião se deve mais à habilidade de quem a conduz do que à participação efetiva de todos.

Caracterizam-se bem o papel e o contra papel: o professor, cada vez mais expropriado de seu saber, delega ao coordenador o papel do especialista. (2001:50).

Torres, portanto, chama atenção para o fato de o professor atribuir o sucesso do encontro ao desempenho do coordenador e pouco se responsabilizar por suas contribuições para o coletivo.

Esses artigos relatam outras formas de resistência por parte das professoras e das coordenadoras pedagógicas. Eles possibilitam identificar a dificuldade de estabelecer um espaço de encontro e de estudo entre essas personagens e suas

²⁷ Professora da FAAP-SP.

hierarquias no espaço escolar, bem como a dificuldade de se estabelecer o convívio e da construção do pronome “nós”. Há uma busca de culpados pelos resultados, nem sempre satisfatórios, do encontro do grupo de professoras e suas respectivas coordenadoras pedagógicas: aponta-se, de um lado, “o fraco desempenho do coordenador pedagógico”, em contraposição à reclamação dos coordenadores ao tipo de participação das professoras, resistentes a leituras e propostas de discussões e reflexões.

As reuniões pedagógicas instituídas como espaço de aprendizagem, como se a reunião em si fosse formadora, parece que vieram se transformando em um ritual esvaziado de sentido. As queixas de ambas as partes, professores e coordenadores, portanto, denotam que ela pode ser, também, “deformadora”. As reuniões pedagógicas, em muitos casos, parecem padecer de uma qualificação, seja pela falta de um projeto comum ou pela indeterminação dos problemas a serem enfrentados e solucionados.

Sennett (2003:166) analisa como o uso do pronome “nós”, no regime de tempo em que vivemos, tornou-se um ato de proteção, em que se efetiva uma postura defensiva de culpar os outros no lugar de voltar-se para si próprio. O “nós” é utilizado como uma referência contra o mundo externo, como uma defesa a uma nova forma de capitalismo.

Apesar desses usos do pronome, o autor convida a usar o pronome para exames mais minuciosos e positivos: “Que tipo de relações constantes pode conter o uso de ‘nós’?” ou “Que espécie de partilha é necessária para resistir, em vez de fugir, diante da nova economia política?”

Existe a possibilidade da construção do pronome “nós” entre as professoras e coordenadoras no desafio de pensar o cotidiano escolar?

Como possibilidade de superação do conflito entre professores e coordenadores, Bruno e Christov (2000) se remetem a práticas metodológicas de instituições que se intitulam como formadoras de professores que buscam instituir para os “encontros de reflexão com os professores, as mesmas dinâmicas e os objetivos que deveriam ser trabalhados com os alunos.”

As professoras seriam convidadas como alunas para as reuniões pedagógicas? Seria essa uma maneira de se promover o “nós” nas reuniões pedagógicas? Ou esse

convite reforçaria, justamente, o que Torres (2001) identifica como um dos motivos do mal-estar instalado nesses encontros, em que “o professor, cada vez mais expropriado de seu saber, delega ao coordenador o papel do especialista”?

Sennett (2003) afirma que a ligação social se estabelece pelo senso de mútua dependência entre os indivíduos. A palavra dependência, no entanto, foi sendo associada, na nova ordem social, à condição de vergonha, de forma que a conduta estabelecida é a de libertar as pessoas da dependência. A ênfase se estabelece na auto-afirmação como contraponto à submissão. O autor contribui para uma visão positiva para a perspectiva da dependência, o que causa estranheza em primeira instância, já que as palavras de ordem são autonomia e independência, tanto para o sucesso afetivo como profissional. A visão positiva dos próprios limites e da dependência mútua, conforme o autor, foi se restringindo à área da ética religiosa.

...mas vergonha da dependência tem uma consequência prática. Corrói a confiança e o compromisso mútuos, e a ausência desses laços ameaça o funcionamento de qualquer empreendimento coletivo.
(2003:169)

O coordenador pedagógico, nessa hierarquia estabelecida, desempenha o papel de orientar as professoras na conquista de uma autonomia intelectual, de onde se deduz que ele já tenha conquistado a própria autonomia intelectual. As professoras são demandadas a conquistarem autonomia reflexiva intelectual. Nessa perspectiva, fica difícil a possibilidade da construção do “nós”, pois a competência para ambas as funções está no lugar da conquista da independência/autonomia. A confiança seria possível nesses moldes estabelecidos entre professoras e coordenadores?

O laço de confiança como vimos desenvolve-se informalmente nas brechas da burocracia à medida que as pessoas aprendem de quem podem depender. Os laços de confiança são testados quando as coisas dão errado e a necessidade de ajuda se torna aguda. (2003:169)

Ao visualizarmos sem medo a própria vulnerabilidade, segundo o autor, temos condição de estabelecer a confiança nos outros. A confiança se estabelece, portanto, quando se abandona a ilusão da completude individual. O silêncio ou discordância do outro, então, deixa de ser uma ameaça.

Sennett cita o ensaio de Lewis Coser, *The Functions of Social Conflict*, e sua visão de comunidades que se mantêm unidas. O que possibilita que as comunidades se mantenham unidas não se estabelece pela concordância verbal, mas pelo conflito

verbal, pois o conflito promove o movimento do aprender a argumentar e saber expressar as discordâncias e ser compreendido pelo outro.

O trabalho em equipe, por exemplo, não reconhece diferenças em privilégio ou poder, e por isso é uma forma fraca de comunidade, supõe-se que todos os membros da equipe de trabalho partilham uma motivação comum, e é exatamente essa suposição que enfraquece a verdadeira comunicação. Fortes laços entre as pessoas significam enfrentar com o tempo suas diferenças. (2003:171)

Na condução das reuniões pedagógicas, seria então necessário o cuidado para avaliar se todos têm direito de “voz”. A voz da experiência, como anteriormente mencionado, nem sempre é bem-vinda, pois está associada ao envelhecido, ao resistente às mudanças anunciadas como necessárias. Essas “vozes” discordantes, muitas vezes, são silenciadas e reprimidas. Sennett chama atenção para a persistência dessas vozes:

Mas ainda assim, por que algumas pessoas têm o desejo de voz; por que estariam dispostas a continuar discutindo e deliberando, mesmo em prejuízo próprio? (2003:173)

Esse desejo é alimentado pela “fidelidade a si próprio, em ser honesto sobre os próprios defeitos”, o que possibilita a responsabilidade por outras pessoas. O autor se remete ao filósofo Paul Ricoer: “Para sermos dignos de confiança, devemos nos sentir necessários, que esse Outro tem de estar em necessidade” (2003:174).

As verdadeiras ligações, segundo Sennet (2003), estão cada vez mais reduzidas, pois nas relações está faltando o outro e assim estamos desligados. No capitalismo moderno: “Há história, mas não narrativa partilhada de dificuldade, e portanto tampouco destino partilhado” (2003:176).

O autor indica uma possibilidade de concretização do “nós”: assumir junto a responsabilidade pelos fracassos e insuficiências, para construir uma narrativa das experiências. Uma possibilidade de olhar as resistências das professoras diante das reuniões pedagógicas seria oferecer espaços para as incertezas e insuficiências, tanto das professoras como da coordenação, para assumir junto a responsabilidade frente às dúvidas, aos fracassos e insuficiências.

3.3.3 Desafio da implantação das novas tecnologias

No artigo “O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias”, Maristela Lobão de Moraes Sarmiento (2000) demonstra concordar que a principal função do coordenador pedagógico é a de contribuir na formação continuada e em serviço dos professores. Nessa tarefa, os coordenadores precisam ajudar os professores a trabalharem de forma qualificada com as novas tecnologias e, para tanto, precisam preparar-se para realizar essa tarefa. O seu artigo busca orientar o coordenador pedagógico neste sentido: ele deve conhecer alguns dos *softwares* chamados de aplicativos, conhecer o maior número possível de *softwares* educacionais, ler e difundir materiais produzidos sobre essa temática e conhecer a maior rede de informações do mundo, a internet (2000:65). Julga que os professores também necessitam dessa mediação para a incorporação das novas tecnologias no seu trabalho.

Será que os professores necessitam de mais essa mediação? Os professores apresentam resistência às novas tecnologias? Dependem da divulgação dos coordenadores para conhecer a internet ou as possibilidades dos *softwares*?

O artigo de Sarmiento é o único a trazer essa temática, mas é significativo pois parece reforçar uma visão preconceituosa ao apontar as professoras do Ensino Fundamental I como resistentes às tecnologias de ponta. Caberia perguntar em que dados o autor se baseia para deduzir que as professoras necessitem dessa mediação por parte dos coordenadores pedagógicos.

3.3.4 Desvios da função

Em *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* (2003), alguns artigos trazem como pesquisa os fatores que desviam os coordenadores pedagógicos das suas principais funções.

Christov (2003), em “Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada”, constata as interrupções que os coordenadores pedagógicos sofrem no exercício de sua função principal, que, segundo a autora, seria a de orientar o processo de educação continuada da equipe escolar. Diante da interrupção constante de sua função, observa estresse e impotência:

Nós coordenadores somos bombeiros ou médicos de pronto-socorro. Vivemos apagando incêndios e socorrendo emergências. Somos na verdade auxiliares da direção... (2003:65)

Segundo Christov, um dos motivos do desvio da função dos coordenadores se deve a uma disputa de poder da direção, que leva os supervisores a interromperem as ações de formação. Aponta como solução o desenvolvimento de um planejamento estratégico para enfrentar as relações de poder.

Nem sempre existe, segundo a autora, uma compreensão dos professores acerca do papel do coordenador, o que contribui também para o distanciamento da sua função principal. Os professores vêem o coordenador como um profissional que auxilia na gestão da disciplina junto aos alunos (dá bronca), apresenta sugestões de atividades didáticas (propõe boas aulas) e intercede junto aos pais (defende professores e orienta os pais na educação dos filhos) (Christov, 2003:68).

Acrescenta que a própria falta de compreensão do coordenador sobre seu valor como formador dos professores, por fim, é outro fator para que atue de maneira pouco consciente e planejada, porque passa a atuar conforme a demanda e expectativas dos professores (2003:69).

Trevisan de Souza²⁸ (2003), em “O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade”, considerando suas reflexões enquanto coordenadora pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental I ao longo de quinze anos, traz como questão: “Como tornar viável a função de coordenar? Como coordenar na complexidade?” Identifica, em seu texto, a falta de clareza da complexidade da função do coordenador e a conseqüente dificuldade para mudanças significativas de suas atribuições, sendo que ele é colocado, pelo sistema de ensino, como agente de transformação do ato de ensinar na escola.

Penso que é negada não só a diversidade de alunos, mas também a de professores. De alguma forma, o coordenador pedagógico espera que seu grupo seja homogêneo e que aceite enquadrar-se no que o sistema entende como professor, padronizando seus saberes ou mesmo recusando-os para impor os seus, negando suas individualidades, suas crenças e seus valores. É de esperar que essa tensão de relações gere conflitos entre o grupo de professores e a coordenação; entre o grupo de professores, a coordenação e a direção; entre a escola e o sistema de ensino. (2003:98)

Acrescenta:

²⁸ Professora da Faculdade Integração da Zona Leste e das Faculdades Oswaldo Cruz.

O maior desafio, no entanto, é superar a maneira de pensar por classe – que faz o coordenador se colocar de fora do grupo de professores e da própria escola ou sistema educativo – e passar a pensar segundo a lógica da relação, que propicia exercitar a intersubjetividade, ou seja, o compartilhamento de pontos de vista, de sentimentos, de emoções decorrentes da interação e somente da interação. (2003:98)

Paulo César Geglio (2003), em “O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço”, denuncia que o coordenador vem efetuando outras funções (acompanhamento dos alunos e dos pais, preparação das reuniões pedagógicas, realização de relatórios de atividades curriculares e análise de materiais e livros didáticos) que o desviam de sua função pertinente, a de propiciar a formação continuada do professor. Questiona, no entanto, sobre quem cuida da formação continuada do próprio coordenador pedagógico: Como ela se dá? Onde ocorre? Quem contribuiu para seu desenvolvimento? Conclui, no final, que, à medida que contribui para a formação do professor em serviço, ele reflete também sobre sua atuação e, conseqüentemente, está realizando a sua autoformação continuada (2003:118).

Vera Placco (2003:47), em “O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola”, afirma que, na atuação do cotidiano, com frequência o coordenador atua de maneira “desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética”.

A autora defende como central o papel da coordenação na construção e reconstrução coletiva do projeto político-pedagógico da escola e no cuidado com a formação e o desenvolvimento profissional de professores críticos e com a prática transformadora, a partir destas ações: responsabilidades partilhadas; interlocução partilhada; confronto cotidiano na percepção da prática, na busca da conscientização e mudança; e atenção ao tempo e movimento que envolve retrocessos, avanços e circularidades. Assim, “poderá confrontar, questionar, ajudar, orientar, intervir, enfim!” (2003:55).

A autora leva à última conseqüência a metáfora do olhar ao descrever os olhares necessários a um coordenador: olhar da constatação (realidade da escola, alunos e professores); olhar da investigação (análise e reflexão); olhar da ação (indicando, analisando caminhos); re-olhar da avaliação (do projeto político-pedagógico e na proposição de valores e significados); olhares de curiosidades,

invenção, espanto; e olhares de “amorosidade” e respeito (intermediados pelo ato reflexivo).

Ao auxiliar os professores a estabelecer os vínculos entre sua prática social e a prática docente, o(a) coordenador(a) pedagógico(a)-educacional estará possibilitando a inserção da prática escolar na realidade social mais ampla, amparada sobre os fundamentos teóricos, resgatando continuamente o caráter alienante do cotidiano e propondo como referência imprescindível a construção da consciência crítica.
(Placco, 1994:115)

3.3.5 Formação do coordenador

Diante dos desvios no desempenho adequado da função do orientador/coordenador, alguns artigos passam a sugerir a sua formação continuada.

No artigo “A voz dos outros e a nossa voz – Alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador”, Nilba Clementi²⁹ (2001:53) explica que, em sua dissertação de mestrado, buscou como fonte de pesquisa contatos formais com coordenadores e informais com educadores de maneira geral, e afirma:

Cabe ao coordenador fazer a interlocução com os professores, ajudando-os a amadurecerem suas intuições e superar as contradições entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem dos alunos.

Propõe que os coordenadores e professores sejam parceiros na organização de projetos, estudos e busca de soluções para dificuldades do cotidiano. Vários agentes, no entanto, como os pais, a comunidade e outros funcionários que permeiam as rotinas, interferem na atuação do coordenador, acabam sobrepondo-se e não contribuem para um enfrentamento adequado desses profissionais.

Clementi (2001) identifica que a prática dos coordenadores de julgar os professores gera inseguranças que se tornam enraizadas e difíceis de serem revertidas. Nas escolas particulares, o poder de avaliar o professor parece ser maior, pelo fato de o coordenador poder interferir sobre o emprego, o ganha-pão das professoras. Depara-se com os receios dos professores, o que tem acarretado uma barreira a ser quebrada pelo coordenador que quer desenvolver um trabalho em parceria. Nas escolas públicas, por não poder ser demitido, o professor é marginalizado e o coordenador “desiste” de investir em sua formação (2001:60).

²⁹ Professora da Faculdade ICT DOMUS e da FIEO – Faculdades Integradas de Ensino de Osasco.

A autora avalia que, pelo fato de se encontrar hierarquicamente acima do professor, pode se instalar no coordenador um receio de ser superado ao perceber o desenvolvimento dos professores com quem atua, o que pode gerar pouco investimento no crescimento da equipe docente. Considera que é comum o comodismo ou autoritarismo se instalar na sua atuação (Clementi, 2001).

Acrescenta que os coordenadores que pretendem cumprir com o papel de formador dos educadores nem sempre conseguem, pois no meio de tantas demandas ficam ansiosos e com estresse diante de tudo que deveria ser realizado.

Sugere que, para formar os professores, os coordenadores devem planejar e registrar reuniões para cada professor e para o coletivo, pensando em procedimentos específicos e nas necessidades de seu grupo; atualizar-se e planejar etapas para atualizar os professores; organizar protocolos de observação das salas de aula para dar conta das reflexões necessárias; e ler registros dos professores, como relatórios e planejamentos (Clementi, 2001).

Já no trabalho com os alunos, Clementi (2001) acredita que os coordenadores devem encaminhar e falar com os especialistas, conversar com os pais e dar retorno sobre os encaminhamentos, colocar aos professores os retornos dos profissionais, preencher as fichas de dados dos alunos e as fichas das entrevistas.

No trabalho com a equipe de direção e coordenadores de outros ciclos, a autora diz que o coordenador deve participar dos projetos coletivos da escola e cuidar das questões burocráticas e organizacionais, como a seleção de alunos, o preenchimento de papéis requisitados pela secretaria de Educação e a atualização quanto às políticas educacionais vigentes (2001:62).

Clementi (2001) recorre ao uso do registro e do preenchimento de papéis solicitados pela escola ou secretária da Educação como solução para o distanciamento que ela descreve entre os professores e coordenadores. O registro burocrático, dessa forma, passa a ser visto como remédio para mudar esses vínculos em que prevalece o autoritarismo.

Ao questionar sobre quem forma o educador, Clementi (2001) afirma que a formação continuada do coordenador depende mais da mobilização pessoal do que de um investimento das escolas, e que a falta de preparação formal dos coordenadores não tem contribuído para a melhora da qualificação dos docentes que atuam na escola.

Eliane Bambine Gorgueira Bruno (2001), no artigo “Tornar-se professora coordenadora pedagógica na escola pública”, relata sua pesquisa que se constituiu da análise do processo de formação continuada de uma professora coordenadora pedagógica da rede estadual de São Paulo. Objetivou-se desenvolver habilidades e atitudes que auxiliassem a coordenadora a ter uma ação formadora com seu grupo de professores. As ações apontadas pela autora foram:

- Levantar as expectativas dos professores para mapear necessidades;
 - Elaborar um plano de trabalho a partir das expectativas;
 - Planejar a sua prática como formadora;
 - Registrar todos os acontecimentos (o que se aprendeu e o que precisa ser aprendido);
 - Tematizar a experiência para discussão conjunta;
 - Promover a autonomia intelectual;
 - Manter coerência entre a metodologia utilizada junto ao professor e a metodologia que se pretende ver utilizada pelo professor junto os alunos.
- (Bruno, 2001:89, 86)

Nessas prescrições cabe questionar se é possível algum profissional “registrar todos os acontecimentos”.

Conforme escreve Azanha (1992:74-75), acredita-se indevidamente, muitas vezes, que o simples fato de se registrar o dia-a-dia é, em si mesmo, algo cientificamente importante:

Mesmo no caso de uma singular vida individual, a cotidianidade inclui uma tal multiplicidade de aspectos, de elementos, de episódios e de suas inter-relações que o seu registro total é empiricamente quase impossível. Aliás, atualmente, somente a alguma versão primária de empirismo poderia ocorrer que a edificação da ciência tenha algo a ver com o registro completo de todos fatos.

3.3.6 Identidade do coordenador

Cecília Hanna Mate (1998), em “Qual a identidade do professor coordenador pedagógico?”, diferentemente dos artigos citados, não se preocupa tanto em definir o papel do coordenador e nem em especificar orientações para o seu sucesso junto aos

professores. Ao contrário, chama a atenção para os riscos de se definir a função dos PCPs (Professores Coordenadores Pedagógicos), já que esse cargo está em construção e várias possibilidades se configuram frente às diferentes culturas de cada escola e região e suas singularidades, que demandam respostas específicas (1998:18).

A autora sugere que se busque o significado histórico da hierarquia de funções na instituição escolar:

Penso que quando tomamos consciência desses fios históricos como contingência que permitiu a trama da fabricação de discursos de modos de pensar, de hábitos e atitudes, não estaríamos concebendo nosso eterno enredamento numa teia histórica sem saída. Pelo contrário, ao compreendermos que certas regras e normas que delimitam e burocratizam nosso fazer pedagógico foram produzidas sob contingências determinadas e por sujeitos em luta disputando projetos sociais bastante concretos, entendemos que nosso olhar pode ser bem mais livre do que pensamos. Ou seja, ao descobrirmos que tal condição pertence a contingências históricas entendemos que é possível ensaiar novas formas de ver e fazer.(1998:19)

Em outro artigo, denominado “O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas” (2000:72), Mate chama atenção para o fato de que o cargo de PCP faz parte de uma série de inovações realizadas no âmbito da Secretaria da Educação de São Paulo que vêm se acelerando desde 1980, como sala-ambiente, classes de aceleração, flexibilização, ciclos, redefinição da HTPC, entre outras:

...as reformas, ao mesmo tempo em que lançam e/ou reformulam programas e métodos de ensino, também alteram modos de pensar/fazer, de organizar o tempo, o espaço e o saber escolar, sugerem modos de pensar/fazer educação, estabelecem padrões de comportamento.

E acrescenta:

Assim, ao historicizar o processo de escolarização no âmbito de reformas de ensino, procurei mostrar que a função do PCP pode significar um elo de reforço na hierarquia escolar já estruturada, não necessariamente uma transformação em si mesmo. Posta dessa forma, a questão se torna controversa pois entende o espaço do PCP como uma responsabilidade que não é unicamente da função mas de todo um funcionamento em que se interpenetram formas de poder de professores, administradores escolares, funcionários cujas práticas muitas vezes reproduzem relações autoritárias que os discursos da atual reforma pretendem criticar. (Mate, 2000:75)

Mate nos chama atenção para a excessiva necessidade de delinear a função do coordenador como se isso garantisse uma maneira de atingir os resultados esperados junto aos professores.

3.3.7 Considerações sobre a idealização dos professores e coordenadores pedagógicos

O coordenador, na maioria das descrições, parece assumir o lugar de quem também necessita ser formado para que, assim, amplie sua capacidade reflexiva e sua possibilidade de autoria frente ao seu trabalho e ajude os professores “resistentes” a enxergarem as promissoras transformações no ensino.

Aceita, dessa forma, a sua função, no entanto, o coordenador pedagógico parece não estar cumprindo com seu objetivo, pois, conforme foi apresentado em alguns artigos, nem sempre se pode contar com a habilidade e competência dos que exercem a função. Os professores, em geral, reclamam da sua fraca atuação e os coordenadores, de sua parte, argumentam que a baixa qualidade das reuniões pedagógicas se deve à resistência e à pouca habilidade para o estudo por parte da maioria dos professores. Alguns artigos, no lugar de descrever a postura esperada dos professores, passam a orientar o coordenador na busca de sua eficiência. A formação continuada passa a ser destinada não apenas aos professores, mas aos coordenadores, para que cuidem de sua atualização, conheçam as novas tecnologias da informática e as novas pesquisas.

Na busca de tornar viável a função do coordenador, são apontados os possíveis desvios da função e diagnosticados vários problemas que impedem a sua atuação, como: a competição de superiores (direção e supervisão); a incompreensão dos professores da função do coordenador (solicitando ações que não seriam de sua alçada, como cuidar da disciplina, sugerir atividades, interceder junto aos pais); e até mesmo o fato de o coordenador nem sempre ter a compreensão de sua função. Nota-se que nas pesquisas não há um consenso em relação ao papel a ser desempenhado pelo coordenador, pois as atividades apontadas como desviantes (cuidar da disciplina, sugerir atividades, interceder junto aos pais) em outros artigos são apresentadas como sendo da competência do coordenador. O que, afinal, pode ser considerado como “desvio da função”, já que a função não está determinada?

Na atualidade moderna “leve”, segundo Bauman (2001), valores absolutos e “sólidos” já não são reconhecidos. Prevalece a liberdade de considerar e de decidir diante dos possíveis fins que se deseja alcançar. Diante da escolha e dos riscos previstos ou não, vive-se agoniado, segundo Bauman, na busca de autênticos valores.

Destituídas as certezas das regularidades que separavam o certo do errado, apresentam-se infinitas possibilidades a serem exploradas ou até mesmo perdidas. A dúvida da melhor opção persegue a maioria das pessoas (2001:75).

Bauman (2001) recorre à imagem de um bufê ao se referir ao mundo cheio de possibilidades no qual nem o comensal mais dedicado poderia provar todos os pratos. Compara os comensais aos consumidores que necessitam desempenhar a tarefa de restringir e de priorizar diante das inúmeras opções, já que a infelicidade dos consumidores advém do excesso e não da falta de escolha.

Na modernidade “leve” não foram abolidas as autoridades que ditam as leis e os procedimentos desejáveis, mas, segundo o autor, coexistem muitas possibilidades de autoridades sem a exclusividade de nenhuma. Diante de tantas autoridades, o que presenciamos é um cancelamento mútuo dos discursos. O consumidor elege e escolhe a sua autoridade ao ser seduzido pelos conselheiros que afirmam ter a melhor opção. Não se trata de lideranças, o que implicaria seguidores disciplinados, mas de conselheiros que são contratados e demitidos quando ineficazes. Nessa relação, prevalece a bajulação do cliente e sua boa vontade em atender às solicitações e o cuidado de se ater à esfera do privado. Os conselhos se referem à “política vida” (individualidade), não à política que se remete ao que se pode realizar para o bem estar comum.

A consequência que pode ser considerada mais interessante é o desaparecimento da ‘política como a conhecemos’ – da Política com P maiúsculo, a atividade encarregada de traduzir problemas privados em questões públicas (e vice-versa). É o esforço dessa tradução que hoje está se detendo. Os problemas privados não se tornam questões públicas pelo fato de serem ventilados em público; mesmo sob o olhar público não deixam de ser privados, e o que parece resultar de sua transferência para a cena pública é a expulsão de todos os outros problemas ‘não privados’ da agenda pública. (Bauman, 2001:83)

A busca de conselhos e de orientação, segundo Bauman, tornou-se um vício que tem consequências danosas em quem o aplica em doses ininterruptas, pois destroem a possibilidade de se chegar à satisfação diante das ofertas de aperfeiçoamento na solução dos problemas. A liberdade de escolha vem acompanhada do receio da escolha errada e das consequências danosas. Para exercer nossa competência profissional, portanto, são inúmeros os estímulos para o aperfeiçoamento do desempenho – somos incentivados a consumir (2001:86-87).

No caso dos educadores, assistimos à proliferação de cursos, assessorias, livros e manuais que prometem a teoria atualizada e mais eficiente.

O consumo já não se move pela necessidade e, sim, pelo desejo, “entidade muito mais volátil e efêmera, evasiva e caprichosa, e essencialmente não-referencial que a ‘necessidade’, um motivo autogerado e autopropelido que não precisa de outra justificativa ou ‘causa’” (Bauman, 2001:88).

Os consumidores guiados pelo desejo são “produzidos” sempre por ofertas novas e com alto custo. O ritmo, no entanto, demanda um estímulo mais poderoso e mais versátil para acompanhar a oferta. Bauman menciona que, hoje, domina o “querer” mais imediato, inesperado e espontâneo, para liberar o princípio do prazer da realidade. No princípio do prazer, a tentativa é reduzir instantaneamente a espera, a distância entre o “hoje e amanhã”.

A vida se organiza, hoje, na busca de uma aptidão que promete uma série de vitórias, mas, ao mesmo tempo, está sempre em falta com o que almejamos. Sempre distantes do ideal promissor, vive-se em permanente estado de auto-exame minucioso, auto-recriminação e auto-depreciação e, conseqüentemente, de ansiedade e culpa. Estamos fadados à insatisfação constante e à permanência da dúvida em relação à opção correta (Bauman, 2001:93-94).

Estamos diante de um mundo em que o volume de mudanças nunca foi tão grande, profundo e rápido, o que torna cada vez mais difícil a tarefa humana de auto-orientação. Hoje, o que chamamos de crise mundial da ordem ou crise de valores, segundo Bauman (2000:149), não é apenas o choque de forças conflitantes, mas, sim, a imprevisibilidade do formato novo que a vida vai adquirir, e saber que nenhum formato novo se consolida e dura:

*O mundo não é mais o marco de ‘realidade’ contra o qual medir a correção de cada lance jogado; o próprio mundo é um dos jogadores como todos os demais escondendo o jogo, com uma manga cheia de cartas, blefando e – havendo a oportunidade – trapaceando. Ou, como a **web**, o mundo não está apenas fora de controle: é incontrolável.*

Bauman (2000), remetendo-se a Anthony Giddens, comenta que a nossa incerteza é fabricada. Ao tentarmos repará-la na criação e recriação de um modo novo de superá-la, não temos mais o benefício da crença de que o conhecimento pleno advindo da ciência, quando alcançado, significaria o fim da crise e das incertezas.

O autor acena como possibilidade, diante da abundância de valores concorrentes, acreditar na possibilidade de discernir as próprias escolhas e, em vez de recorrer aos conselheiros, apostar, justamente por estar diante de vários caminhos a tomar, na capacidade de assumir responsabilidade frente às opções morais e amadurecer enquanto sujeito (2000:149-153).

Na educação, Bauman (2000) permite compreender de forma geral os problemas que nos atingem, como as constantes dúvidas: se temos o melhor projeto pedagógico, se estamos ensinando por meio do melhor método de ensino, se conseguimos atingir o perfil do professor atualizado e crítico, se conseguimos o coordenador ideal que transforma os professores em sujeitos reflexivos, críticos e autônomos, se conseguimos formar alunos como “cidadãos críticos e autônomos”. Busca-se a escola ideal, o professor ideal, o diretor ideal, o aluno ideal e sofre-se angústia diante das idealizações cada vez mais inatingíveis. Diante desse panorama, os conselheiros na educação também proliferam.

Nos artigos apresentados no primeiro livro da coleção *O coordenador e a educação continuada*, de 1998, é possível perceber a crença na importância da presença do coordenador pedagógico na escola para propiciar a formação continuada dos professores. Como foi demonstrado, muitos artigos definem, por formação continuada, o tempo destinado para as reuniões pedagógicas, com espaço para reflexão a partir das sugestões de leituras e o acompanhamento do planejamento dos professores, acreditando-se de que, dessa forma, o coordenador pedagógico possa cobrir as eventuais faltas dos professores. No entanto, em alguns artigos dos livros seguintes da coleção, começam a se delinear as dificuldades para o desempenho da função e, como solução, se aponta a formação continuada para os coordenadores. Quem poderia ser, então, o formador dos especialistas na educação, já que se acredita que ele deve ter as respostas e a capacidade de análise para os problemas que se apresentam na realidade?

As descrições do papel do coordenador enfatizam a importância de auxiliar os professores a modificar e inovar as suas práticas junto aos alunos, ajudando-os a refletir e aprender outras possibilidades de ensinar, além do previsto como “tradicional”. Não há amálgama, porém, entre o novo e a tradição: a revisão dos métodos de ensino parece não buscar subsídios na memória e na história. Nessa sociedade de optantes, somos chamados a superar o antigo. Somos convocados a

modificar e a incorporar as novas metodologias. A tradição burocratizada pela constante necessidade de transformação se desencadeia em metodologias vazias. A liberdade de escolha se impõe nas práticas escolares e um dos investimentos prioritários do papel do coordenador pedagógico é o de promover oportunidades para que o professor amplie o seu potencial de reflexão. Seria como inserir, ou melhor, capacitar os professores a participar nesta sociedade de optantes.

O que seria liberdade nos dias de hoje? Bauman (2000) acredita que liberdade seria, justamente, reduzir os desejos e sonhos individuais e ampliar a capacidade de ação coletiva, de reinventar o espaço público. A tarefa política seria defender o esvanecente domínio público que se esvazia a cada dia.

O coordenador, na atualidade, já não está preocupado em definir os conteúdos que serão ministrados e a forma como serão abordados, mas, sim, com a organização de uma técnica para aulas eficientes que formem alunos “com autonomia de pensamento” e com as habilidades necessárias para dar continuidade a seus estudos. Nesse caso, essa função centra-se em “vigiar”, ou melhor, controlar como a prática escolar forma os alunos.

As palavras que organizam e definem essa estrutura escolar são as de liberdade, autonomia e avanço metodológico, de forma que fica difícil ver, por trás desse discurso, a homogeneização de identidades e a implementação das mudanças previstas pela reforma.

Não é fácil descortinar essa estrutura e perceber o quanto o lugar dos professores e dos coordenadores pedagógicos passou a ser idealizado e quase inatingível, pautado em uma técnica que se sustenta pela figura do especialista, que é visto como detentor do conhecimento da ciência. As escolas particulares vendem essa estrutura e a legitimam pelo discurso da tecnologia moderna de ensino com eficiência. Nesse caso, o coordenador pedagógico garante a homogeneização das práticas, de forma que elas se estruturam em um padrão. Os discursos, em sua maioria, passam a ser homogêneos. Nicolas Rose chama atenção para não nos fixarmos apenas no domínio dos significados e das comunicações, mas considerarmos também a análise das técnicas, da sua intensidade, dos aparatos e da hierarquia das autoridades.

Sabemos do mal-estar das professoras frente à demanda constante dos novos discursos. Considerando Nicolas Rose, talvez devêssemos nos ater à estrutura que

sustenta esse discurso e que cada vez mais desqualifica as professoras na sua possibilidade de educar os alunos sem a presença do especialista. Nessa estrutura, a figura do especialista geralmente está relacionada a uma qualificação superior que dá condições para o trabalho do professor, pois nesse cenário o coordenador pedagógico mostra-se como aquele que tem as respostas, pois domina as novas técnicas, o novo discurso. No entanto, ele é, também, uma peça dessa engrenagem complexa para a produção dessas identidades.

Alterar ou romper as estruturas e não fazer parte dessa engrenagem de poder não é tarefa possível, mas ao tomarmos consciência dessa maquinaria, segundo Nicolas Rose, passamos a desconfiar dos discursos e das ações, já tão demarcados, em que nos vemos envolvidos. Passamos a questionar, independentemente do cargo exercido (diretor, coordenador ou professor), as idealizações sutilmente impostas por meio de técnicas modernas para a solução dos problemas; e, principalmente, a desconfiar e perder a ingenuidade quanto ao nosso real poder de controle nesse jogo calculado.

Bauman (1999) nos fala da possibilidade de recusa aos modelos de ação divulgados como corretos e da opção por uma maneira indefinível e indeterminada, isto é, por sermos um pouco de todos os papéis previstos e, assim, nem uma coisa nem outra. Essa seria uma possível força, porque põe fim ao poder ordenador, de forma que a definição passa a não ser tão externa e previsível:

... põem fim ao poder ordenador da oposição e, assim, ao poder ordenador dos narradores da oposição. As oposições possibilitam o conhecimento e a ação: as indefinições os paralisam. Os indefiníveis expõem brutalmente o artifício, a fragilidade, a impostura da separação mais vital. Eles colocam o exterior dentro e envenenam o conforto da ordem com a suspeita do caos. (1999:65)

Essa escolha pressupõe agüentar o caos interno de não se saber de imediato os caminhos corretos; agüentar a angústia da dúvida e de uma construção trabalhosa de respostas, com todo o risco que isso implica; voltar-se para dentro e localizar os possíveis caminhos a cada momento, sabendo que não é possível eliminar os riscos e que ninguém pode fazê-lo; saber que não existe um elemento externo que possa substituir uma busca pessoal, e que as certezas que vêm do outro são apenas ilusões nas quais, muitas vezes, se prefere acreditar, pois, assim, é possível apaziguar a dor. Cabe, então, duvidar das respostas já tão prontas, na eficiência das orientações

prescritivas tão bem organizadas e sedutoras, que, magicamente, organizam o caos interno das dúvidas.

Para resistir às formas de governo introjetadas e tão pouco conscientes, Bauman (2001) sugere a recusa em adentrar nos “corredores rápidos”, em que fazer tudo na máxima velocidade representa o acesso à segurança e ao sucesso. Propõe uma diminuição da velocidade para possibilitar o pensar, que demanda tempo, pausa, descanso para recapitular, examinar de perto os passos, examinar os resultados obtidos e analisar os motivos do sucesso ou do insucesso.

Bauman (2001:238) remete-se à atitude do exilado, na qual se exercita o olhar de “fora” e distante da língua materna, que permite um passo além do presente conhecido, indo para longe e até mesmo para o desconhecido, mesmo correndo o risco que esse representa:

A resoluta determinação de permanecer ‘não-socializado’; o consentimento a integrar-se apenas sob a condição de não-integração; a resistência – muitas vezes penosa e agonizante, mas em última análise vitoriosa – à grande pressão do lugar, tanto o antigo quanto o novo; a áspera defesa do direito de julgar e de escolher; a adesão à ambivalência ou a invocação dela – essas são, podemos dizer, as características constitutivas do ‘exilado’. Todas elas – note-se – referem-se a atitudes e estratégias de vida, à mobilidade espiritual mais que à física.

A recusa do lugar de especialista, dos que “detêm o direito exclusivo de definir a diferença entre realidade e fantasia e de separar o possível do impossível” (Bauman, 2001:241), tantas vezes, definida para os coordenadores pedagógicos, talvez seja uma outra forma de resistência. Um dos papéis do coordenador pedagógico, apontados em alguns dos artigos como central junto aos professores, é a sua emancipação crítica; não seria coerente, portanto, manter esse vínculo de quase tutela da sua formação. Seria importante, assim, romper com o discurso que coloca os professores em situação de formação continuamente monitorada, como se a falta dessa estrutura o mantivesse desprovido de optar de maneira consciente e crítica, e ser livre de fato.

Nesse estado de exílio, caberia reinventar um espaço novo, ou melhor, reaprender a capacidade de pensar buscando o conhecimento, o estudo, e negando-se à tutela, cuidando para não se distrair no meio de tantos apelos externos e facilitadores que impossibilitam agir com maior liberdade.

4. Bibliografia

ALARCÃO, Isabel. (1996) *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Reflexão crítica sobre o pensamento de Dr. Shön e os programas de formação de professores, (p. 11-39). Porto: Editora Porto.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (1998) O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (2001) O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola.

ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. S. (2001) O sucesso da coordenação pedagógica no Projeto Classes de Aceleração. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (2003) Um dia de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola.

ALONSO, Myrtes. (2006) A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Syria C. N. (org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez

AMORIM, Marília. (1989) A Escola e o terceiro Excluído, *Revista da UERJ*, n. 1, p. 81-95.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (1994) *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. São Paulo: Edições Loyola.

APPLE, Michel W. (1982) *Ideologia e Currículo*. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense.

_____. (1989) *Educação e Poder*. Trad. Maria C. Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1995) *Trabalho Docente e textos: Economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Trad. Tomaz T. da Silva, Tina Amado e Vera M. Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (2000) *Política Cultural e Educação*. Trad. Maria José do A. Ferreira. São Paulo: Cortez.

ARENDT, Hannah. (1954) *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.

ÁRIES, Phillippe. (1981) *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC.

AUAD, Daniela. (1998) *Formação de professoras: Um estudo dos cadernos de pesquisa a partir da referencial de gênero*. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP.

AZANHA, José Mário P. (1992) *Uma idéia de Pesquisa Educacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

BATISTA, Sylvia Helena S. S.; SEIFFERT, Otília Maria Lúcia B. (2003) O coordenador pedagógico e a avaliação da aprendizagem: buscando uma leitura interdisciplinar. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola.

BAUMAN, Zygmunt. (1998) *O Mal-Estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama e Cláudia M. Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

_____. (1999) *Modernidade e ambivalência*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

_____. (2000) *Em busca da política*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

_____. (2001) *A Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

BENJAMIN, Walter. (1975) Alguns temas em Baudelaire. In: *Textos Escolhidos*, série *Os Pensadores*. São Paulo: Abril.

_____. (1996) O narrador. In: *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas*, vol. 1. São Paulo: Brasiliense.

BENTHAM, Jeremy. (2000) *O panóptico*. Org. e trad. Tomás da Silva. Belo Horizonte: Autêntica.

BOSI, Ecléa. (1994) *Memória e Sociedade: lembranças dos velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.

BRANDÃO, Carlos R. (org.). (1984) *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

BRUNO, Elaine B. G. (1998) O trabalho coletivo como espaço de formação. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola.

BRUNO, Elaine B. G.; CHRISTOV, Luiza Helena S. (2000) Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (2001) Tornar-se professora coordenadora pedagógica na escola pública. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (2003) Desejo e condições para mudança no cotidiano de uma coordenação pedagógica. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. (1988) Estudos sobre a mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 64, p. 4-13.

CARVALHO, Maria de Lourdes R. S. de. (1975) *Orientação Educacional: contribuição para uma análise da função*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP.

CARVALHO, Marília P. (1999) *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas series iniciais*. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP.

CLEMENTI, Nilba. (2001) A voz dos outros e a nossa voz. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola.

COMÊNIO, João A. (1985) *Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (1998a) O enriquecimento da própria experiência. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (1998b) Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (2001) Intenções e problemas em práticas de coordenação pedagógica. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (2003) Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola.

DANTAS, Rachel T. e S. (2003) *Processos de Educação Continuada e seus significados para professores*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC.

DEWEY, John. (1959) *Vida e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

DURKHEIM, Emile. (1995) *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. (2003) *A invenção da sala de aula – Uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna.

ELIAS, Norbert. (1952) *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Volume 1, Rio de Janeiro: Jackson Inc.

FERREIRA, Naura S. C. (org.). (2006) *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez.

FERREIRA, Emilia; TEBEROSKY, Ana. (1985) *Psicogênese da língua escrita*. Trad. D. M. Lichtenstein, L. Di Marco e M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERNANDEZ, Mariano Enguita. (1989) *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz T. da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (2004) *Educar em tempos incertos*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

FRANCA, Padre Leonel S.J. (1952) *O método pedagógico dos jesuítas (Ratio Studiorum)*. Rio de Janeiro: Agir.

FRANCO, Francisco Carlos. (2000) O coordenador pedagógico e o professor iniciante. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (2003) A indisciplina na escola e a coordenação pedagógica. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola.

FOUCAULT, Michel. (1979) *Microfísica do Poder*. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (1984a) *Vigiar e punir – Nascimento das prisões*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (1984b) O que é iluminismo? Trad. W. Nascimento. *Magazine Littéraire* n.207.

_____. (1990) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Introducción de Miguel Morey. Barcelona: Paidós/I.C.E.-U.A.B.

_____. (1996) *A ordem do discurso*. Trad. Laura F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (2000) O que é a crítica? *Cadernos da FFC*, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP Marília, v.9, n.1.

_____. (1979) *História da Sexualidade – A vontade de saber*. Vol. I. Trad. Maria Albuquerque e José Augusto G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (1984c) *História da Sexualidade – O uso dos prazeres*. Vol. II. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (1985) *História da Sexualidade – O cuidado de si*. Vol. III. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal.

FREIRE, Madalena; DAVINI, Juliana; CAMARGO, Fátima; MARTIM, Mirian C. (1997) *Avaliação e Planejamento – A prática educativa em questão – Instrumentos Metodológicos II*. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico.

FUSARI, José Cerchi. (2000) Formação continuada de educadores na escola. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. (2006) *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34.

GARRIDO, Elsa. (2000) Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola.

GEGLIO, Paulo César. (2003) O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola.

GIDDENS, Anthony. (1991) *As conseqüências da modernidade*. Trad. Rauk Fiker. São Paulo: Editora UNESP.

GIROUX, Henry. (1986) *Teoria crítica e resistência em educação. Para além das teorias de reprodução*. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (1989) Teorías y la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. In: *Cuadernos Políticos*, México, n.44, jul-die, p. 36-65.

GUIMARÃES, Ana A.; VILLELA, Fábio C.B. (1998) Sobre o diagnóstico. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (2000) O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola.

HALL, Stuart. (2005) *A identidade na cultura na pós-modernidade*. Trad. Tomaz T. da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&.

HERBART, Johann Fredrich. (2003) *Pedagogia geral – A multiplicidade de interesse*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montse. (1992) *La Organización del Currículum por proyectos de trabajo – El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Grao.

KANT, Immanuel. (1989) Resposta à pergunta: que é o Iluminismo? In: *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições.

_____. (2002) *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Editora Unimep.

LARROSA, Jorge. (1998) A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (1994) Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomás T. da. *O sujeito da educação – Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.

_____. (2002) Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. n.19, Anped.

_____. La experiencia y sus lenguajes. Conferencia del Seminario Internacional “La Formación Docente entre el siglo XIX e XXI. <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf> (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina). Disponível em 20/10/2006.

LAWN, Martim. (2000) Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (orgs.). *A difusão da Escola*. Lisboa: Educa.

MANTOVANI, Maria C. (2001) *Professores e alunos problemas: um círculo vicioso*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MATE, Cecília H. (1991) *Dimensões da educação paulista nos anos 20: inquirindo, reformando, legitimando uma escola nova*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC.

MATE, Cecília H. (1998) Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (2000) O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (2002) *Tempos Modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira*. Bauru, SP, EDUSC; Brasília, DF: INEP.

_____. (2003) O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola.

MATOS, Olgária. (2001) A experiência: narração e morada do homem. *Jornal de Psicanálise*, p. 69-75, dez. São Paulo.

NORA, Pierre. (1993) Entre Memória e História. Trad. Yara A. Koury. In: *Revista de Pesquisa Histórica*, São Paulo, 10/dez.

NÓVOA, António. (1991) Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, n.4.

_____. (org.) (1995) Os professores e as histórias da sua vida. In: *Vida de professores*. Portugal: Porto.

_____. (1995) Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). Trad. Cunha, G.; Hespanha, C.; Afonso, C. e Tavares, J.A. S. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

_____. (1999) Os professores na virada do milênio: excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v.25, jan./jun.

ORSOLON, Luzia Angelina M. (2001) O coordenador/formador como um agente de transformação da/na escola. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (2003) Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola.

OSGA, Jenny; LAWAN, Martim. (1991) O trabalho docente: Interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, n.4.

PAIVA, Edil de V.; PAIXÃO, Lea P. (1997) O Pabae e a supervisão escolar. In: SILVA JUNIOR, C.A. da; RANGEL, M. (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas,SP: Papirus.

PEREZ, Maria Aparecida G. (1992) *O papel do coordenador pedagógico nas escolas da Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo: expectativas e opiniões dos professores de 5ª a 8ª séries*. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEUSP.

PICCO, Giovanni D. M. (1999) *A dignidade do homem*. Campo Grande: Solivris/Uniderp.

PIMENTA, Selma G. (1988) *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Edições Loyola.

PLACCO, Vera M. N. S. (1994) *Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos*. Campinas: Papirus.

_____. (2003) O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola.

PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). (1998) *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (2000) *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (2001) *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (2003) *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola.

PLACCO, Vera M. N. S.; SARMENTO, Maristela Lobão M. (1998) Outro jeito de dar aulas: orientação de estudos. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola.

PLACCO, Vera M. N. S.; SILVA, Sylvia Helena S. (2000) A formação do professor: reflexões, desafios. Perspectivas. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola.

POLLAK, Michel. (1989) Memória, Esquecimento, Silêncio. In: *Estudos Históricos*, v.2, n.3. Rio de Janeiro.

POPKEWITZ, Thomas S. (1995) Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (coord.). Trad. Cunha, G.; Hespanha, C.; Afonso, C. e Tavares, J. A. S. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

_____. (1998) Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. (1995) O sujeito e o poder. In: FOUCAULT, M. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. São Paulo: Forense Universitária.

RANGEL, Mary. (2006) Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez.

ROSE, Nicolas. (2001) Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz T. da (trad. e org.). *Nunca fomos humanos – Nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (1998) Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes.

ROUANET, Paulo Sérgio. (1987) *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. (1983) Discurso sobre as ciências e as artes. In: *Os pensadores / Rousseau*. São Paulo: Victor Civita.

SAMPAIO, Maria Luisa C. de A. (2003) *Em busca de um sentido para a experiência escolar – histórias de crianças em escolas de elite*. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEUSP.

SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes. (2000) O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola.

SAVIANI, Demerval. (2006) A Supervisão Educacional Em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela medição da idéia. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez.

SCOTT, Joan. (1995) Gênero; uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre: Realidade. V.20, n.2.

SENNETT, Richard. (2003) *A corrosão do caráter*. Trad. de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro – São Paulo: Record.

SEVCENKO, Nicolau. (1995) *Literatura como Missão*. São Paulo: Brasiliense.

SHILLING, Flávia Inês. (1991) *Estudos sobre a resistência*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP.

SILVA, Adélia Mara P. da. (2005) *Vidas autônomas, almas controladas: avaliação como dispositivo de governamentalidade*. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEUSP.

SILVA JUNIOR, Celestino A. da; RANGEL, Mary (org.). (1997) *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papirus.

SILVA, Moacir da. (2003) O coordenador pedagógico e o cotidiano do Ginásio Vocacional. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola.

SILVA, Tomaz T. da. (1996) *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (org.). (1998) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2005) *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

SOUSA, Cyntia Pereira de; CATANI, Denice; SOUZA, Maria Cecília C. C. de; BUENO, Belmira de Oliveira. (1993) Docência e Memória e Gênero: Estudos Alternativos sobre a formação de professores. *Psicologia USP*, n.4. São Paulo.

_____. (1996) Memória e Autobiografia – Formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, n.2.

SOUZA, Maria Cecília C.C. (1997) Sob o silêncio da escola, a Memória. *Revista Brasileira de História*, v.17, n.33.

_____. (1998) A sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas. *Revista Estilo da Clínica*, dez. São Paulo: Ipusp.

_____. (1999) *A memória e a sombra – A psicologia e a experiência pedagógica: alguma memória*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2000) *Escola e Memória*. Bragança Paulista: EDUSF.

SOUZA, Vera Lucia T. de. (2001) O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (2003) O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola.

SPENCER, Herbert. (1881) *Educação intelectual, moral e physica*. Porto: Livraria Moderna.

TORRES, Suzana R. (2001) Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre os coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola.

VEIGA NETO, Alfredo. (2005) *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

VEYNE, P. (1983) *Acreditavam os gregos em seus mitos?* São Paulo, Brasiliense.

VIANA, Cláudia. (1999) *Os nós do “nós”: crise de perspectivas da ação coletiva em São Paulo*. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP.