

A performance do professor coordenador na escola burguesa

8

Márcia Natália Motta Mello*
José Luis Vieira de Almeida**

Resumo: O presente artigo tem por objetivo examinar a alienação que envolve a atividade do professor coordenador, relacionando esse profissional às expectativas do ideário neoliberal, reproduzido pela escola burguesa e comparar as atribuições destinadas a esse profissional com o seu fazer efetivo. O universo da pesquisa engloba a escola pública do Estado de São Paulo e a atividade do professor coordenador, especialmente as de Ciclo II. O referencial usado é o materialismo histórico dialético, e a categoria de análise é a teoria da alienação, formulada por Marx e estudada por Mészáros.

Palavras-chave: Professor coordenador. Alienação. Escola burguesa.

The performance of teacher coordinator at the bourgeois school

Abstract: This article aims to examine the alienation that involves the activity of the teacher coordinating, relating this work to the expectations of neoliberalism, in the bourgeois school. Understand how happens the separation between the activity of the teacher coordinating public school of Sao Paulo and his legal attributions, especially the Cycle II. The theoretical referential is the historical and dialectical materialism. and our category of analysis is the theory of alienation, Marx formulated and studied by Mészáros.

Keywords: Coordinator teacher. Alienation. Bourgeois school.

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo.

** Professor Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove, São Paulo.

Introdução

Iniciaremos este artigo definindo quais são as características da escola burguesa e como o professor coordenador atua a partir delas.

A seguir, analisaremos as expectativas que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem em relação às atividades que o professor coordenador deve desempenhar na escola e a alienação produzida por essas atividades.

A escola burguesa

Segundo Almeida (2003), a história da escola burguesa pode ser compreendida a partir de dois momentos: o primeiro, que é conhecido no Brasil como Escola Tradicional, e o segundo, que é denominado Escola Nova. A divisão em dois momentos não pode ser rígida, pois, no Brasil, ainda hoje há escolas tradicionais.

No período em que a Escola Tradicional foi implantada (séculos XVII, VIII e XIX), a burguesia era uma classe ascendente que aspirava a se tornar a classe dominante e, assim, necessitava do apoio das outras classes sociais e, para isso, defendia o acesso universal à escola, de acordo com o princípio da igualdade, para possibilitar as mesmas oportunidades de ascensão social a todos. Desse modo, o sucesso ou o fracasso era, e ainda hoje é, atribuído ao mérito individual.

Almeida (2003) afirma:

A Escola é a principal agência encarregada de igualar os estudantes oferecendo um ensino igual para todos. Assim, todos os estudantes são iguais no ponto de partida e se distinguem pelos seus méritos e esforços pessoais, no ponto de chegada, ou seja, no momento em que deixam a Escola. Assim, cada estudante é o único responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Individualiza-se o mérito do “bom aluno”, mas sobretudo a culpa pelo mau desempenho que, quase sempre, implicará outros fracassos pelos quais, por consequência, ele também será o único culpado. (p. 1-15).

A escola burguesa, fundamentada no princípio da igualdade formal, oculta a desigualdade real, responsabilizando o acesso às oportunidades ao indivíduo. Essa condição voltada à capacidade individual é expressa, por exemplo, no inciso V do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) no qual se afirma que o Estado tem o dever de assegurar a educação escolar pública, mas mediante a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Ou seja, cursar ou não uma faculdade ou um doutorado só depende do mérito de cada um, e se desconsideram outros fatores que interferem no acesso e na permanência nos estudos, por exemplo, as dificuldades enfrentadas pelo aluno trabalhador que não são as mesmas do aluno que não precisa trabalhar. O acesso ao Ensino Superior público é privilégio daqueles que têm condições de vida facilitadas pelo poder financeiro, e os alunos com menor poder aquisitivo e que têm esse acesso devem ter muita resistência para enfrentar a lógica do capital. Nesse sentido, o mérito é vencer os obstáculos do próprio sistema capitalista.

Atualmente a escola burguesa, voltada às políticas neoliberais que são impostas pelos órgãos internacionais de financiamento, está submetida ao controle dos gestores. Na rede estadual paulista, o controle direto é de responsabilidade do professor coordenador e do diretor da escola, e o indireto, por meio do sistema de premiação de acordo com o desempenho individual, bem como da equipe escolar. Esse controle indireto vincula-se ao cumprimento de metas baseadas em índices alcançados em avaliações externas, que, supostamente, medem o rendimento dos alunos e o fluxo escolar. Assim, a meritocracia também atinge os profissionais da educação. E com a mesma lógica do sistema atribui-se o sucesso ou insucesso da escola ao desempenho individual do docente e dos membros da equipe escolar. Da mesma forma, são desconsideradas outras variáveis que influenciam o processo de ensino e aprendizagem e o fluxo escolar. Por exemplo, a evasão dos alunos não deve estar atrelada somente ao desempenho da escola, mas a outros fatores sociais que podem levar os alunos a abandonar os estudos.

Caracterizando o professor coordenador da escola paulista

O profissional responsável pela gestão pedagógica da escola é conhecido por muitas denominações. Em todo o Brasil, há vários termos: supervisor, supervisor educacional, supervisor pedagógico, coordenador pedagógico, diretor pedagógico, orientador educacional, orientador pedagógico, coordenador de área, coordenador de disciplina e inspetor

pedagógico. Nas escolas estaduais paulistas, atualmente, esse profissional é o *professor coordenador*.

As tarefas próprias da coordenação pedagógica envolvem: a integração do trabalho dos professores de uma mesma série, dos professores da mesma disciplina, identificação de problemas cotidianos e elaboração do planejamento da escola. (RANGEL, 1999, p. 75).

No Brasil, existem diferenças em relação aos pré-requisitos necessários à atuação desse profissional. Por exemplo, no caso da cidade de São Paulo, as escolas particulares e as públicas da Rede Municipal de Ensino exigem a formação em Pedagogia ou Mestrado em Educação; já na Rede Estadual paulista, não há essa exigência. Para um docente ser designado professor coordenador, há a necessidade que ele seja licenciado, na modalidade plena, que apresente, no mínimo, três anos de experiência em magistério na Rede Estadual de Ensino e tenha sido classificado em prova de seleção. Outra diferença presente nessas redes de ensino é quanto à forma de seleção. Na Rede Municipal de Ensino, o coordenador pedagógico ingressa por meio de concurso para provimento de cargo. Na Rede Estadual de Ensino, é designado para o exercício de uma função e, assim, o seu cargo original permanece inalterado. O mesmo não ocorre com os supervisores de ensino e com os diretores de escola, que exercem cargos.

Após a análise da legislação estadual sobre o professor coordenador, dos últimos dez anos, agrupamos as atribuições e as expectativas que a Secretaria Estadual da Educação tem em relação ao profissional, em três dimensões: a primeira relaciona-se à melhoria do desempenho dos alunos, expressa nos índices de avaliação externa; a segunda diz respeito à articulação do trabalho pedagógico coletivo, e a terceira refere-se à melhoria da qualidade do ensino, com a formação continuada do professor, que é desenvolvida a partir da concepção de professor reflexivo.

As atribuições que o professor coordenador tem estão relacionadas às atividades de terceiros, com exceção da formação continuada, pois estabelece com os professores uma mediação direta, a qual tem por finalidade a promoção de estudos. Porém, em suas outras atribuições, só pode atuar como espectador, pois os resultados dependem das ações de outras pessoas. O professor coordenador pode ter uma postura crítica diante dessas atribuições e da realidade onde atua, como pode ser um mero reprodutor do discurso oficial, distanciando-se de seu potencial

criativo. Alienando-se, desconsidera as reais condições materiais, repete conceitos sem se apropriar deles, tentando convencer os professores por meio do palavreiro de outrem.

Alienação por Marx e por Mészáros

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (2006) desenvolve a problemática da autoalienação do trabalho. Os conceitos fundamentais para a abordagem da questão são: atividade, divisão do trabalho, intercâmbio e propriedade privada.

Para Mészáros (2006), nos *Manuscritos...* de 1844, Marx aborda o trabalho como uma determinação ontológica fundamental da humanidade, o que estabelece a distinção entre o homem e os animais. É por meio da atividade não alienada que o homem produz objetos que utiliza para sua fruição e desenvolvimento. O autor húngaro acrescenta que a alienação à qual Marx se refere é uma série de “mediações de segunda ordem”, relacionadas à propriedade privada, ao intercâmbio e à divisão social do trabalho.

Uma mediação de segunda ordem é o que Mészáros (2006) entende como uma mediação da mediação. Por exemplo: a mediação fundamental – a de primeira ordem – é a estabelecida entre o homem e a natureza. Quando existe outro mediador, como a divisão do trabalho, que é imposta externamente ao trabalhador, esse deixa de ter controle sobre o que produz, a forma como produz, a quantidade que produz, ou seja, o trabalhador é submetido a um poder estranho a ele, que, muitas vezes, lhe é hostil.

Marx aponta a quatro aspectos do trabalho alienado:

1. alienação do homem em relação à natureza: o trabalho é aquela atividade por meio da qual o homem transforma a natureza para seu próprio benefício, seja para comer, seja para vestir, seja para morar. Quando o homem trabalha para outrem, vende sua força de trabalho, distanciando-se da relação ontológica com a natureza. Na mediação do homem com a natureza, surge a atividade produtiva; na mediação do homem com a propriedade privada, resulta o trabalho alienado;
2. alienação do homem e de sua atividade produtiva: o homem não tem qualquer controle sobre o produto de sua atividade, sobre o processo e sobre a finalidade; o trabalho deixa de ser uma finalidade

e passa a ser um meio de sobrevivência, meio esse que atua hostilmente sobre ele. O homem separado do produto de seu trabalho, por um mediador estranho a ele, provoca no trabalhador um estranhamento de si mesmo, é o que Marx denomina “autoestranhamento do homem”;

3. alienação do homem e de seu ser genérico: o homem difere do animal por ter uma teleologia que implica ser capaz de planejar e realizar algo a que se propõe, apropriando-se dos conhecimentos para realizar a sua finalidade, objetivando-se em seu produto. Quando o homem se afasta de todo esse processo, fica alienado, afastando-se de sua genericidade, de seu prazer, de sua criatividade. Desse modo, aproxima-se somente do seu imediato, do seu cotidiano; e

4. alienação do homem e dos outros homens: relaciona-se com os outros a partir dos meios e das relações de produção: “Assim como aliena a própria atividade, também confere a um estranho a atividade que não lhe pertence.” (MARX, 2006). Nessa alienação, a relação que o homem tem com os outros homens é mediada pela divisão do trabalho, pela propriedade privada, pela troca, que atuam como mediadores da mediação entre os homens.

Indícios da alienação do professor coordenador em relação à sua atividade

Vários aspectos apontam à análise da atividade do professor coordenador, sob o foco da alienação: o primeiro ponto é a questão da falta de indefinição da função; o outro é a interferência dos problemas cotidianos nas suas atribuições legais, e terceiro é o da integração de um suposto trabalho coletivo.

A questão da falta de identidade¹ é debatida por Garrido (2000) e Mate (1998, 2001). Garrido justifica a indefinição de uma identidade própria em virtude de ser uma função nova. Mate (1998) argumenta que essa falta de identidade se deve a uma falta de espaço na escola em virtude da sobreposição de funções do diretor, do coordenador e do supervisor, e uma consequente disputa de poder em virtude de as

¹ Termo usado pelas autoras.

responsabilidades do professor coordenador não serem exclusivas dele. (MATE, 2001).

As autoras indicam o ponto em que a alienação se estabelece, mas não analisam a problemática da alienação decorrente da divisão do trabalho, imposta pela reforma dos cursos de Pedagogia, ocorrida em 1969, com a introdução de diferentes habilitações. O curso de Pedagogia com as habilitações é denominado, por Saviani, como “Pedagogia Tecniciста”, porque buscava aplicar a “taylorização” ao trabalho pedagógico, por meio da divisão técnica do trabalho e do parcelamento de tarefas. Com isso, a educação teria mais eficiência e mais produtividade. (SAVIANI, 1999).

Dividiu-se de tal maneira o trabalho, no interior das escolas, que uma função se sobrepõe à outra, colocando-se um falso mediador nas relações. Assim, essas relações são fundadas em mediações de segunda ordem, uma mediação da mediação.

De acordo com Mészáros (2006), as mediações de segunda ordem se interpõem entre o homem e sua atividade, entre o homem e a natureza e entre o homem e seu ser genérico, ou seja, na relação com os outros homens. Assim, por exemplo, o professor coordenador se interpõe na relação entre o professor e o aluno: o professor faz a mediação com o aluno, e o professor coordenador tenta mediar essa mediação, o que gera frustração nesse profissional já que não tem o controle dessa atividade. É esperado pela Secretaria da Educação e pela comunidade que o professor coordenador consiga melhorar o desempenho dos alunos e da prática docente, como se ele fosse o mediador direto dessa relação tanto de ensino como de aprendizagem.

A expectativa manifestada pela Secretaria da Educação na legislação é que um atributo valorizado no professor coordenador é o seu “poder comunicacional” para convencer os docentes das mudanças que foram introduzidas. Em 2008, a Secretaria da Educação do governo paulista introduziu um currículo unificado, com a distribuição de cadernos de alunos bimestrais e manuais do professor, ficando a cargo do professor coordenador e do diretor o convencimento dos docentes quanto ao uso desses materiais, assim, as resistências à adoção do novo currículo seriam minimizadas.

Guimarães e Villela (2000), Placco (2003), Clementi (2001) e Christov (2003) indicam os problemas do cotidiano escolar como

interferências na atividade do professor coordenador que é interrompido em sua atividade por emergências, tarefas burocráticas, desvios de função, o que atesta a falta de controle do professor coordenador sobre sua atividade. O cotidiano apontado pelas autoras diz respeito à própria organização da escola, às questões disciplinares, e aos atendimentos a pais e professores. O professor coordenador atua na improvisação, conforme vai passando o dia e os problemas vão surgindo, sem planejamento e sem teleologia. Esse descontrole sobre a própria atividade caracteriza o que Marx (2006) chamou “autoestranhamento”.

Na escola há muitos conflitos decorrentes do parcelamento das atividades. A pesquisa feita por Almeida (2003b) ilustra o autoestranhamento do professor coordenador diante de suas atribuições. A autora realizou pesquisa de campo com dez professores coordenadores pedagógicos e verificou que eles consideravam as tarefas cotidianas como obstáculos para o “atendimento ao pedagógico”. Verificou também a indefinição das funções desses profissionais em relação à atividade de coordenação. Uma das perguntas feitas na pesquisa era: como os coordenadores pedagógicos se sentiam em relação a um dia de trabalho? A maioria dos professores coordenadores expressou-se com metáforas: *“Me sinto um cego perdido no meio do tiroteio.”* *“O CP² de uma escola pública é um coringa. [...] Nada mais sou que um apagador de incêndio.”* *“O CP deve ser o elo entre vários segmentos da escola.”* *“O CP soma com a equipe escolar.”* *“O CP tem que afinar a linguagem pedagógica.”*

Essas falas retratam o autoestranhamento, pois expressam a alienação do homem em relação à sua atividade, uma vez que sua finalidade não é estabelecida por aquele que a realiza. Em outras palavras, o homem passa a desenvolver atividades cuja finalidade é estabelecida por terceiros. No caso do professor coordenador, ele faz mediações estranhadas: ele é usado pelo professor para impor a disciplina na sala de aula; e é utilizado pelo sistema educacional para convencer os professores das práticas pedagógicas que devem ter.

A articulação do trabalho coletivo é tratada por Orsolon (2001), Batista (2001) e Souza (2003). As autoras demonstram a dificuldade apresentada pelo professor coordenador na construção do Projeto Político-Pedagógico. Existe a expectativa de que o professor coordenador consiga

² CP – abreviatura usada pela autora que corresponde a Coordenador Pedagógico.

homogeneizar os trabalhos dos professores num trabalho coletivo, com a construção de um Projeto Político-Pedagógico. Essa coletividade é difícil de ser alcançada, sobretudo, devido ao parcelamento próprio da divisão social do trabalho. O parcelamento das atividades dos professores verifica-se, por exemplo, pela divisão em disciplinas, turmas e períodos. Dessa forma, o trabalho coletivo (que é esperado) tem a conotação de ser a soma das partes, que são organizadas sob a liderança de alguém. No caso da escola, é o professor coordenador quem deve, com a colaboração das partes (professores das diversas disciplinas), organizar uma proposta pedagógica que retrate as concepções do grupo.

Um aspecto que dificulta essa articulação é que as pessoas que formam esse grupo estão nessa escola por necessidades individuais e intenções diferentes. Não é um trabalho em que as pessoas se reuniram com um propósito inicial convergente e que, em cooperação, trabalhem para esse fim. No caso da escola, o que as une é o fato de trabalharem no mesmo ambiente. Essa tarefa é difícil, pois o professor coordenador precisa estabelecer um propósito comum ao grupo que foi formado por interesses diversos. Cada parte desse todo tem sua concepção sobre o ensino, a aprendizagem, a escola, o homem e o mundo. Nessa articulação, as relações entre as pessoas são alienadas, porque cada um vê no *outro* a sua utilidade: o pessoal de Português, o pessoal da Matemática, e o professor coordenador que serve para “segurar” a disciplina. Em função das disputas inerentes a essas relações, ocorrem muitos conflitos, visto que cada participante é orientado por seus interesses individuais.

Outro fator que gera a alienação em relação ao ser genérico é o tipo de gestão educacional em vigor, que está em consonância com as reformas recomendadas pelo Banco Mundial, pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco): a administração performática:

Com a utilização de uma matriz educacional influenciada pelos organismos internacionais, as reformas apoiaram-se em princípios gerencialistas e performáticos que introduziram amplas mudanças na organização das escolas e no trabalho de seus sujeitos, principalmente pela reconstrução do setor público mediante a introdução da competitividade e a adoção de diferentes métodos de regulação que empregam julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle e mudanças. (BALL apud FERNANDES, 2008, p. 44).

Esse controle leva à competição, ao isolamento e ao individualismo. Tal controle vincula o desempenho da escola ou do indivíduo a bonificações ou a aumento de salários, gerando conflitos, frustrações e, sobretudo, mecanismos de burla. Além de premiar os que alcançaram os índices, culpam os profissionais da educação pelos resultados e fluxos escolares como se o êxito ou o fracasso dependesse exclusivamente deles.

Essa culpabilização e responsabilização dos profissionais da educação pelos fracassos do sistema de ensino causam um afastamento ainda maior por parte deles de sua genericidade, pois devem se comportar conforme o que lhes é preconizado, posto que se espera uma padronização de ensino, de atitudes e de comportamentos. Com essa generalização, desenvolve-se o que Fernandes (2008) denomina “escola do espetáculo”. Nela, projetos são inseridos na Proposta Pedagógica, sem elaboração por parte dos professores, importando apenas o registro por meio de fotos e da internet, ou seja, a divulgação. Essa “escola do espetáculo”, em geral, é encabeçada pelo professor coordenador, que apresenta os resultados “de seu trabalho” nas instâncias superiores.

A vulgarização, própria de uma homogeneização de condutas, como, por exemplo, os projetos interdisciplinares que são realizados em torno de uma temática da moda, o ensino é reduzido ao imediato do aluno. Desse modo, em ano de Copa do Mundo de Futebol ou de Olimpíada, confecciona-se um projeto no qual o produto é uma Feira das Nações, com comidas típicas que são vendidas para fazer caixa para a APM.³ Nesse projeto, é comum os professores de Geografia fazerem mapas com os alunos e solicitarem “pesquisas” (geralmente copiadas da internet); o professor de Matemática faz gráficos sobre população (baixados da internet), o de Português propõe redações, o de Arte ensaia números em conjunto com o de Educação Física. No fim do projeto interdisciplinar, o produto é a Feira das Nações, o processo e o andamento dele são realizados da forma mais tradicional possível: com giz, lousa e apagador. Essa Proposta Pedagógica é inovadora, porque introduziu um projeto? Qual foi a real aprendizagem do aluno? Será que esse projeto possibilitou que o aluno sáísse do seu imediato, do seu cotidiano e tivesse acesso a novos conhecimentos?

³ APM – Associação de Pais e Mestres – entidade com Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ) que deveria administrar as verbas próprias da escola e as recebidas pela administração estadual ou federal.

A formação continuada, tratada no discurso da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como a saída para a melhoria da qualidade do ensino e mudanças nas práticas pedagógicas, deve ocorrer a partir do diagnóstico dos saberes dos professores, com o estudo e a reflexão sobre a prática pedagógica.

Essas concepções sobre a formação continuada, baseadas na “epistemologia da prática”, no “professor reflexivo” e na “pedagogia das competências”, valorizam o saber tácito resultante da experiência e, assim, elas negam o saber científico e o ato de ensinar. Tais pedagogias retiram do professor a tarefa de transmitir conhecimentos. (DUARTE, 2003).

Compartilhamos da opinião de Duarte em relação à desqualificação do professor e da própria escola quando se esvazia a prática do professor de conhecimentos teóricos, destacando o valor do cotidiano e da prática desvinculada da teoria.

O espaço reservado à formação continuada dos professores pode ser utilizado pelo professor coordenador para a análise crítica da realidade escolar, visando a uma contrainternalização do discurso neoliberal.

Considerações finais

Existem indícios de que a alienação do professor coordenador ocorre em virtude de suas atividades serem mediações de mediações, chamadas “mediações de segunda ordem” (MÉSZÁROS, 2006) ou trabalho alienado (MARX, 2006).

O professor coordenador é um mediador estranho que foi colocado no interior da escola para ser um gestor do currículo, da política educacional, do desempenho dos alunos, da prática do professor e da solução de conflitos.

A análise da atividade do professor coordenador não pode ser feita parcialmente; deve estar inserida numa totalidade própria do contexto histórico de uma sociedade capitalista, na qual se naturalizam a desigualdade e as relações de exploração.

O professor coordenador passa a ser um gerenciador das reformas de cunho neoliberal propostas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que, a partir dos anos 90 (séc. XX), lança programas

com nomes diferentes, mas sempre em consonância com os que são sugeridos pelos órgãos internacionais, como o BM, a Unesco e o FMI.⁴

A importância desse tipo de análise é o desvelamento de algumas ideias presentes no cotidiano da escola burguesa que são aceitas acriticamente, por conterem conceitos que se autodeterminam⁵ e que estabelecem nexos entre si, formando um todo coerente e incontestável; articulam-se no plano das ideias e são aceitos sem crítica e sem contestação, tornando-se parte do discurso individual. E o professor coordenador é convocado pelo sistema educacional a ser um dos reprodutores desses discursos vazios.

Referências

ALMEIDA, José Luis V. A superação da escola burguesa: eis a utopia. In: *Midterm Conference Europe 2003: Critical Education – Education and utopia*. Lisboa: Midterm Conference Europe, 2003a. p. 1-15.

ALMEIDA, Laurinda R.; GUIMARÃES, A. A. et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 1998. (Coleção Orientação Educacional e Pedagógica).

_____; BRUNO, Eliane B. G.; CHRISTOV, Luiza H. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000. (Coleção Orientação Educacional e Pedagógica).

_____; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001. (Coleção Orientação Educacional e Pedagógica).

_____; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003. (Coleção Orientação Educacional e Pedagógica).

⁴ O Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Fundo Monetário Internacional patrocinaram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

⁵ Marx e Engels, em *A ideologia alemã* (ano?), demonstram que por meio das “autodeterminações do conceito” consegue-se a universalização das ideias dominantes, numa conexão mística entre elas.

_____; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2006. (Coleção Orientação Educacional e Pedagógica).

_____; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Loyola, 2008. (Coleção Orientação Educacional e Pedagógica).

BATISTA, S. H. S. da S. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 109-117. (Coleção Orientação Educacional e Pedagógica).

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 53-66. (Coleção Orientação Educacional e Pedagógica).

CHRISTOV, Lucia Helena da Silva. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 61-70. (Coleção Orientação Educacional e Pedagógica).

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2009.

FERNANDES, Maria José da S. *A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)*. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2008.

GUIMARÃES, A. A.; VILELA, F. C. B. O professor coordenador e as atividades de início de ano. In: ALMEIDA, L. R. de; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, M. H. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000. p. 25-32. (Coleção Orientação Educacional e Pedagógica).

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. de Alex Marins. São Paulo: M. Claret, 2006. (Coleção A obra-prima de cada autor).

_____; ENGELS, Friedrich. Feuerbach: oposição das concepções materialista e idealista (Capítulo Primeiro de a ideologia alemã). In: MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Digitalizado por José Braz e Maria de Jesus Coutinho. 2006. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm#tn2>>. Acesso em: 19 mar. 2009.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: ALMEIDA, L. R. de et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 1998. p. 17-20. (Coleção Orientação Educacional e Pedagógica).

MATE, Cecília Hanna. As reformas curriculares na escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 125-130. (Coleção Orientação Educacional e Pedagógica).

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. Trad. de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

ORSOLON, L. A. M. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-23. (Coleção Orientação Educacional e Pedagógica).

PLACCO, V. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 47-60. (Coleção Orientação Educacional e Pedagógica).

RANGEL, Mary. Do sonho à ação: uma prática em transformação. In: FERREIRA, S. C. N. et al. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resoluções: SEE 76/1997, 35/2000, 66/2006, 88/2007.

_____; MURRIE, Zuleika F. Gestão do currículo na escola. *Caderno do Gestor*, São Paulo: SEE, v. 1, 2008.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, S. C. N. et al. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-38.

SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 93-111. (Coleção Orientação Educacional e Pedagógica).

Recebido em 28 de maio de 2010 e aprovado em 4 de junho de 2010.