

Sumário

Anexos.....	2
Abreviaturas e Siglas.....	3
Abertura.....	4
1º Movimento: Uma história na História - memória registro/memória documental	
1ª Parte	
Origem da Inspeção Escolar.....	21
Evolução da Inspeção Escolar no Brasil.....	23
Origem da Supervisão Escolar no Brasil.....	29
2ª Parte	
Origem, Implantação e Implementação da Supervisão Escolar em São Paulo.....	35
A trajetória da coordenação pedagógica no Estado de São Paulo.....	48
• Nova reestruturação da Rede Pública Estadual.....	64
• Quadro Síntese: evolução da função da coordenação pedagógica na Rede Pública Estadual/São Paulo.....	70
2º Movimento: Uma história pessoal - memória vivida/memória de vida.....	74
As primeiras experiências na docência.....	89
3º Movimento: Uma história local-memória de vida/memória documental.....	101
1ª Parte: O encontro com o Experimental.....	101
• A Formação Continuada de Educadores.....	108
• Divulgação do Trabalho do Experimental.....	110
• A Estrutura e Funcionamento do Experimental.....	111
2ª Parte: A fase da docência	115
• A docência da 1ª a 4ª série: 1971-1974.....	116
• A docência da 5ª a 8ª série: 1975-1978.....	121
3ª Parte: A Coordenação Pedagógica: 1979-1984.....	125
• A Orientadora Pedagógica Educacional (OPE): 1985-1988.....	132
• A Orientadora Pedagógica Educacional (OPE) e os HTPs.....	136
• A Coordenação Pedagógica (CP) no CEFAM: 1989-1992.....	146
Início do 4º Movimento - uma história em movimento.....	149.
Referências bibliográficas.....	166

Anexos

Nº 1	Decreto nº 24.430 de 23/03/55. Criação do Grupo Experimental Experimental e Decreto nº 44.691, de 02/02/00, alteração para E.E. Dr Edmundo de Carvalho.....	176
Nº 2	Grade Curricular: Habilitação em Supervisão.....	182
2^a	Grade Curricular: Habilitação em Supervisão Escolar.....	183
Nº 3	Lei Complementar nº 114, de 13/11/74.....	184
Nº 4	Decreto Lei nº 7.510, de 29/01/76.....	185
Nº 5	Lei Complementar nº 863, de 30/12/97.....	186
Nº 6	Lei Complementar nº 444, de 27/12/85.....	187
Nº 7	Estrutura da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (1995).....	188
Nº 8	Estrutura da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (1999).....	189
Nº 9	Grade Curricular: Formação de Professores Primários.....	190
Nº 10	Grade Curricular: Aperfeiçoamento.....	191
Nº 11	Grade Curricular: Administradores Escolares.....	192
Nº 12	Grade Curricular: Especialização em Educação Pré-Primária.....	193
Nº 13	Fluxograma da EEPG Experimental Dr Edmundo de Carvalho (1973).....	194
Nº 14	Organograma da EEPG Experimental e CEFAM Dr Edmundo de Carvalho (1994).....	195
Nº 15	Fluxograma das ações do Orientador Pedagógico Educacional, na EEPG Experimental e CEFAM Dr Edmundo de Carvalho (1985-1992).....	196

Abreviaturas e Siglas

AP	Assistente Pedagógico
APEOESP	Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM.	Associação de Pais e Mestres
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
CB	Ciclo Básico
CENB	Coordenadoria do Ensino Básico e Normal
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CFE	Conselho Federal de Educação
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CERHUPE de Carvalho	Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Dr. Laerte Ramos
CIC	Centro de Informação e Criatividade
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
CP	Coordenador Pedagógico
DAE	Departamento de Assistência ao Escolar
DAP	Divisão de Assistência Pedagógica
DE	Delegacia de Ensino
DE	Diretoria de Ensino
DEB	Delegacia do Ensino Básico
DESN	Delegacia do Ensino Secundário e Normal
DRE	Divisão Regional de Ensino
DRHU	Divisão de Recursos Humanos
EM	Ensino Médio
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
GEGEDEC	Grupo Escolar-Ginásio Experimental “Dr Edmundo de Carvalho
HEM	Habilitação Específica do Magistério
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OE	Orientador Educacional
PABAEE	Plano de Assistência Brasileiro-Americana do Ensino Elementar
PC	Professor Coordenador
PCA	Professor Coordenador de Área
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PEB	Professor de Ensino Básico
PEC	Projeto de Educação Comparada
QM	Quadro do Magistério
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE	Secretaria da Educação
SEE	Secretaria Estadual da Educação
UE	Unidade Escolar

ABERTURA

Somos vozes num coro que transforma a vida em vida narrada e depois devolve a narração à vida, não para refletir a vida, e sim , mais corretamente, para agregar-lhe algo: não uma cópia, mas uma nova dimensão; para agregar com cada novela algo novo, algo mais, à vida.

Carlos Fuentes

As cortinas se abrem. No palco, o cantor, após sua apresentação, comunica à platéia: *Esta é a última vez que me ouvirem cantar*. As cortinas se fecham e o público se dispersa comentando o fato.

Esta é cena inicial do filme: O Mestre da Música¹. O fechar das cortinas não representa o fim mas o início de uma nova etapa. De cantor a mestre ao atuar junto aos discípulos movido pelo desejo de dar continuidade a sua sinfonia², ao seu projeto de vida pessoal e profissional. Sin.fo.ni.a, sf [gr *symphonia*]. 1 Mús. Consonância de várias vozes ou instrumentos. 2 Mús. A música que estes instrumentos constróem. (...) Peça musical de gênero especial, dividida em três ou quatro partes e escrita para orquestra. Como ao mestre, a *sinfonia* se refere ao meu *projeto pessoal e profissional*, cujo símbolo faz a ligação entre o inconsciente/consciente no sentido de aproximação, que, articulados, não perdem sua integridade (Reis, 1984: 146).

¹ Direção e produção de Michèle Tronón.

² Sin.fo.ni.a sf (gr symphonia) <http://cf2.uol.com.br/michaelis/resultados.cfm> 03/11/99.

O fechar de um movimento e o abrir de outro é o que, como o mestre, venho vivenciando: de docente/coordenador/aprendiz a aprendiz/investigador no programa de pós-graduação - currículo na PUC/São Paulo. Curso que busquei movida pela paixão de refletir, investigar mais e melhor sobre o lugar e a atuação na coordenação pedagógica, caminhando em direção a um novo conhecimento. Paixão movida pelo desejo de conhecer o que ainda não conheço mas que quero conhecer. Paixão gerada e gestada na busca de procurar, entender, aprofundar e socializar saberes que foram sendo construídos na ação supervisora, na vivência da coordenação pedagógica, numa escola pública da rede estadual paulista. Paixão doce e avassaladora capaz de ativar um desejo capaz de transpor obstáculos aparentemente intransponíveis no atendimento de seus fins (Kant, in Abbagnano, 1998: 1739). Paixão pelo desejo de aprender... .

Nesta investigação, o encontro e a vivência de momentos e situações ambíguas, nem sempre explicáveis. Permaneço aqui mais na descrição do processo vivido sem preocupar-me com o aprofundamento de conceitos, conhecimentos e saberes que foram emergindo. Deixo-os livres apenas como forma de abastecimento do meu entendimento. Acredito que os dados aqui arrolados poderão servir a muitos que pretenderem aprofundamento e reflexão sobre a coordenação pedagógica, objeto da minha pesquisa, bem como à investigação no campo da interdisciplinaridade.

No movimento, surgiu a necessidade de entender a **ambigüidade** que vivia e vivi durante todo o processo desta investigação. No processo, a reflexão: o ser humano vive a ambigüidade latente entre o ser/estar, movido pela dúvida, pela incerteza. Eu sou ou eu estou? Ao vivê-la, no enfrentamento de seu confronto, o movimento dialético entre duas forças, entre duas dimensões na busca da totalidade, eu sou 'e' eu estou, inteiro, íntegro. O próprio conhecimento tem sua origem na dúvida alimentada pela incerteza. Na dúvida do conceito, fui em sua busca e encontrei em Abbagnano (1998: 36) que o vocábulo ambigüidade vem [do lat. *ambiguitas, atis*] s. f. incerteza, dúvidas; em Cretella Jr (1953: 75) dois

significados do termo: o mesmo que equivocação e estados de fatos ou situações; possibilidade de interpretações diversas ou presenças de alternativas que se excluem. Fico neste trabalho mais com a segunda opção, pois apresentar fatos, buscar no baú da História questões pouco reveladas propiciará a possibilidade de revisitá-las em outras situações.

Os conflitos que vivemos têm seu nascedouro na colisão de duas forças: amor/ódio, fidelidade a si mesmo/ao próximo, essência/ aparência, Vivemos a ambigüidade entre o ocultar-se e o desocultar-se, entre a luz e a sombra. O inconsciente está em constante movimento e nessa ação se articula com a consciência numa relação compensatória e não de oposição. *O consciente e inconsciente se completam mutuamente para formar a totalidade (...) o si mesmo* (Reis, 1984: 143). É uma relação recíproca de subordinação, ligados entre si.

No início do processo desta reflexão vivia a certeza da intenção, a incerteza do objeto de estudo, como sujeito. Vivia a ambigüidade da espera, da espera que a pesquisa provoca em quem dela fica cativa. Seria o ‘eu’ coordenador pedagógico a ser desvelado? Ou o ‘eu’ professor coordenador que atua na rede pública? Prefiro a ambas uma terceira: a descrição em várias nuances do que foi a história da minha experiência, na ambigüidade, na coordenação pedagógica, vivenciada na EEPG. Experimental e CEFAM Dr Edmundo de Carvalho³, mais

³ EEPG. Experimental e CEFAM Dr Edmundo de Carvalho. Diretoria de Ensino-Centro Oeste, da Capital. Atualmente denominada EE Dr Edmundo de Carvalho pelo Decreto nº 44.691 de 03/02/2000, governo Mario Covas e Secretária de Educação Teresa Roserley Neubauer da Silva, que pôs fim ao caráter experimental que caracterizou esta unidade de ensino, após 61 anos (1939/2000). Criada em 1939, como Escola de Aplicação ao Ar Livre D. Pedro I, no Parque da Agua Branca, da capital. Passou por várias denominações em decorrência de mudanças estruturais e/ou educacionais. Pelo Decreto nº 24.430, de 23/03/55 passou a denominar-se Grupo Escolar Experimental com o projeto-piloto de aperfeiçoamento de ensino. O caráter experimental garantiu-lhe regimento próprio; 1962: Grupo Escolar Experimental Dr Edmundo de Carvalho, homenagem ao idealizador; 1967: Grupo Escolar-Ginásio Pluricurricular Experimental Dr Edmundo de Carvalho, constituindo o Núcleo Experimental da Lapa (quatro unidades de ensino), escola piloto de educação fundamental subordinada à SE/SP; 1975: Escola Estadual de 1º Grau Experimental Dr Edmundo de Carvalho. Implantação do projeto de Educação Especial (Deficientes Mentais Educáveis); em 1978: a inclusão do setor de apoio técnico pedagógico (Unidade de Acompanhamento, Avaliação e Controle de Projetos); 1979/1981, amplia seu Curso Noturno Suplência em nível de 1º Grau; 1989: instalação do CEFAM – Centro Específico de Formação do Magistério passou a denominar-se EEPG. Experimental e CEFAM Dr Edmundo de Carvalho. História marcada pelo projeto de escola de caráter experimental.

conhecida como Experimental da Lapa, e o sentido que a coordenação despertou em mim (Anexo 1).

Ator e autor refletindo sobre experiências vividas. *Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado* (Bosi, 1979: 17). No movimento, pesquisar e refletir sobre a minha atuação na coordenação pedagógica visando entendê-la, aprimorá-la à luz de um referencial teórico próprio, a Interdisciplinaridade. Não só procurei dar uma re-significação à minha memória do tempo vivido, mas socializá-la, no desejo de contribuir com aqueles que direta ou indiretamente estão envolvidos no exercício da função coordenadora, na ação supervisora, na sua formação inicial e continuada, tendo em vista a luta pela melhoria da qualidade do ensino oferecido à população escolar. Acredito que, dessa descrição, possam emergir condições de um re-pensar do processo de formação desse agente da educação: o coordenador pedagógico.

Por que pesquisar a minha atuação como coordenadora pedagógica? Por tê-la conhecido e me relacionado com ela, inicialmente como professor, posteriormente, na ação supervisora na coordenação pedagógica propriamente dita e mais recentemente, na formação em serviço desse profissional. Esse trabalho mais uma vez revela-se **como um agente articulador no processo de construção do coletivo escolar**, fundamental na elaboração de um projeto político-pedagógico, a ser construído nas escolas em atendimento às demandas deste final/início de milênio. A educação, hoje, precisa não só enfrentar o problema do fracasso escolar, como também as questões estruturais e epistemológicas do conhecimento.

Nesse contexto, é fundamental a construção de uma nova escola em que a qualidade e a quantidade caminhem juntas, e em que a *democratização do acesso e permanência se efetive ao ser absorvida como um sinal de qualidade social* (Cortella, 1998:15), traduzindo-se em qualidade de ensino. A busca da "qualidade" volta-se para a construção do conhecimento, se reconhecemos sua importância no

processo de emancipação dos sujeitos envolvidos (alunos, professores, coordenadores e outros integrantes da escola, ou fora dela), como cidadãos que devem ser críticos e participantes.

Repensar a escola, reinstituí-la significa realizar uma revolução nas concepções de conhecimento, de valores, visão de mundo, do papel da escola, do coordenador e de todos que nela atuam. Imprimir uma nova lógica ao ensino e aos elementos da experiência educativa, sem esquecer que é nela que as ações se efetivam, que a história se faz.

Repensar a escola significa refletir sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico. Entendido este como a organização da prática pedagógica nela desenvolvida como um todo, tendo como ponto de partida e chegada o aluno, sujeito essencial do processo de ensino/aprendizagem sem o qual a escola não teria razão de existir.

O **projeto** político-pedagógico, como a **sinfonia**, só pode ser construído no **coletivo** pela musicalidade de cada participante que engendrará a música de todos, cuja consonância harmoniosa se traduz no fio condutor de toda a escola. Elaborado por todos, como equipe escolar, mediado pela presença de um **interlocutor**, no caso, o coordenador pedagógico que auxilia e cada um a perceber-se, rever suas práticas e as dos colegas e a reconstruí-las, como sujeitos históricos construtores de conhecimento. Profissional que vai tecendo sua identidade mediante os saberes em processo de construção, os saberes da docência (Pimenta, 1997-1999) que incluem a experiência, o conhecimento e o pedagógico.

Há tempo dialogo com a teoria, ao refletir sobre o trabalho da coordenação e sua identidade, mesmo quando já não a exercia no cotidiano escolar, mas na formação em serviço junto a outros colegas na função. Sentia falta de um conhecimento teórico mais consistente, que melhor me subsidiasse nesse processo. Um referencial teórico que permitisse olhar a prática construída, discuti-la e

redimensioná-la de forma aprofundada, que me subsidiasse na compreensão da ambigüidade que vivi e vive a coordenação pedagógica em sua atuação. Se a ambigüidade faz parte do vivenciar do coordenador pedagógico, como enfrentá-la? Se a ambigüidade faz parte dessa atuação, a dúvida gerou a primeira pergunta: com que saberes o coordenador pedagógico constrói a sua identidade? Viver a ambigüidade está intimamente relacionado a assumi-la ou rejeitá-la, envolvendo-me uma atitude, a responsabilidade frente a uma tomada de decisão.

Encontrei na teoria da interdisciplinaridade elementos que me sensibilizaram e auxiliaram nessa busca e fortaleceram o desejo de aprofundar a indagação: **Qual o lugar que a coordenação ocupa na sua vida pessoal e profissional?** Percebi durante as aulas nessa linha de pesquisa e leituras que iam sendo feitas, que o meu objeto de investigação era **a minha atuação**, o foco no ‘eu’ coordenador, o ‘eu’ ator analisado pelo ‘eu’ autor. O foco no narrador personagem, cujo desenvolvimento está na primeira pessoa, predominantemente no singular. No entanto, mesmo na singularidade, a pluralidade está subtendida porque o coletivo faz parte do processo de construção do ser humano.

Segundo Fazenda (1995: 15),

o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. Tenta, pois, o diálogo com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas. Assim por exemplo, confere validade ao conhecimento do senso comum, pois é através do cotidiano que damos sentido a nossas vidas. Ampliado pelo diálogo com o conhecimento científico, o senso comum tende a uma dimensão maior, a uma dimensão, ainda que utópica, capaz de enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo.

Para Lima (1995: 112), *vale a pena tentar, não para realizar grandes conquistas, mas dentro de uma conotação de busca, sem medo de críticas, sem medo de se expor.*

A dúvida faz parte de um processo que complementa pensamentos e enriquece o universo teórico e experiencial. Ela é o caminho para o progresso. Atuar numa perspectiva interdisciplinar e refletir numa dimensão de ambigüidade é refletir no “e” e não no “ou” Fazenda, (1999), numa relação dialética, ou seja, atuar entre duas forças, duas dimensões que tenham uma relação essencial, ao mesmo tempo e no mesmo processo, atuar com as duas de forma que interajam e se completem, como duas faces de uma mesma moeda. E não trabalhar no ‘ou’, uma ou outra, uma em detrimento da outra. Não se trata de alternativa: isto ou aquilo, mas sempre da aproximação disto e daquilo (Jung, 1975, *apud* Reis. 1984: 146). Processo em que as dimensões não perdem sua integridade, o que possibilita manter a relação todo/parte e parte/todo.

Atuar na ambigüidade, numa perspectiva interdisciplinar, constitui uma postura frente a duas dimensões que podem ou não serem opostas, assumindo-as numa atuação efetiva articulada, sem que uma prevaleça sobre a outra, navegando entre as duas vertentes na busca de uma interação, na conquista da totalidade. Segundo Freire (1997: 25) *quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender* e Gusdorf (1997: 25) afirma que *a fala estabelece uma nova linguagem, o momento em que o nós se realiza no eu e no tu*. É a dimensão interdisciplinar, cuja **dualidade** entre o ensinar/aprender e entre o eu/tu foi superada pela abertura ao atuar na ambigüidade na busca da totalidade, desencadeando um processo de reciprocidade, de correspondência mútua entre os dois elementos. Atuar a ambigüidade numa ação interdisciplinar é uma atitude frente à dualidade existente numa perspectiva de inclusão, assumindo as alternativas num processo interativo que se complementam.

A escola vem enfrentando ao longo de sua história inúmeras situações ambíguas, tendências e teorias que a influenciam, bem como ao projeto a que se propõe desenvolver. Cabe-lhe formar ou informar? Enfatizar a teoria ou prática, o conteúdo ou a forma, o ensino ou aprendizagem? Ouvir o aluno ou o professor? Atuar no pedagógico ou no administrativo? Nesse dilema ela exclui ou inclui uma

das dimensões. Se a opção for pela exclusão, ela atuará no ‘ou’ ou seja, um em detrimento do outro. Seus objetivos estarão direcionados à formação ou a informação. No entanto, se for pela inclusão, a escola assumirá as duas dimensões, de formação ‘e’ de informação. Nesse caso estará atuando na ambigüidade, numa atitude interdisciplinar, numa ação dialógica fundamental à transformação, em que professor e alunos, coordenador e professor são sujeitos e objetos no processo de construção de conhecimento..

Com essa compreensão passei a navegar entre o **nascido** do sujeito ‘e’ o **nascido** da coordenação pedagógica, procurando encontrá-lo nos sistemas educacionais, influenciados por determinantes sociais/políticos/culturais, buscando viver a historicidade. Utilizando o recurso da memória, tomei como ponto de partida a minha história de vida (memória vivida) e da coordenação pedagógica (memória registro). Um movimento que partiu da parte para o todo e deste para a parte, num processo dialógico de ir e vir, vivendo a ambigüidade em sua plenitude. *A trilha interdisciplinar caminha do ator ao autor de uma história vivida, de uma ação conscientemente exercida a uma elaboração teórica arduamente construída* (Fazenda: 1997: 248).

Esse processo de investigação constitui uma verdadeira viagem do pesquisador ao propor ir ao encontro do seu nascido e do objeto, pois se processa num movimento não linear de construção, desconstrução, reconstrução de sua própria história. Não se trata de mera reconstrução, mas de estabelecer uma relação pelo diálogo que consiga aproximar fatos semelhantes, localizar reincidências, recorrências, localizar rotinas que deram certo, que possibilitem conexões entre os aspectos desvelados, que estavam presentes, na sombra, mas que foram emergindo pela memória refletida na produção de conhecimento. Processo que Fazenda (1999) considera o *tornar o familiar/estranho e o estranho/familiar*.

Nesta caminhada, percebi o quanto é difícil distinguir o familiar do estranho e vice-versa. Elementos que se completam em nossa história de vida que,

uma vez relida e refletida num outro contexto, com um outro olhar direcionado e ampliado, possibilita a abertura para tomarmos consciência de aspectos presentes em nossa processualidade e relevantes na constituição do nosso modo de ser. O processo de tornar o familiar/estranho e o estranho/familiar se dá num movimento circular em que passado e presente se completam, se misturam e se integram, numa dimensão de totalidade, *dando à lembrança um sentido mais real* (Kenski: 1997: 145), na qual a fala, a escuta, o sentir, o perceber se renovam.

Para Wigley (1996: 156) *a desconstrução não se ocupa do novo, mas do velho, do familiar. É um repensar o cotidiano - tão familiar que se torna invisível – descobrindo nessa familiaridade, algo novo que sempre esteve ali. Mas que até então passava despercebido, porém, presente. A cada releitura que fazia da minha história de vida, a observação ia ganhando critérios mais elaborados para a compreensão do movimento familiar/estranho e estranho/familiar. Nessa reflexão, emergiu um elemento significativo: a parceria* (Fazenda, 1998: 84) e outros princípios e fundamentos da Interdisciplinaridade, aqui colocados ainda de forma preliminar.

Nesse processo tomei consciência de que **o meu primeiro parceiro, o meu primeiro interlocutor era eu mesma**. Num diálogo interior, o *eu* pesquisador dialogando com o meu *eu* autor elaborava perguntas que geravam respostas que desencadeavam novas perguntas/novas respostas, para num mergulhar contínuo de dúvidas/perguntas/respostas procurar tornar luz o que estava na sombra, e procurar compreender o vivido. Só a partir da compreensão é possível a transformação pela qual Rios diz (1994: 18), o homem ... *interroga o mundo de uma maneira específica*. A interrogação era dirigida a mim mesma e nesse movimento dialético a minha história foi sendo reconstruída, numa nova ótica de ações individuais e coletivas. **Neste processo de aprofundamento é fundamental a presença de um interlocutor para ajudá-lo na revelação, no desvelamento de novos aspectos. Interlocutor** que irá intervir, provocar, concordar/discordar, questionar, sugerir, visto que, conforme Masetto (1992: 75), *o interlocutor me leva para sua perspectiva, eu o trago para a minha e assim o conteúdo de nossa conversa vai se*

acumulando de informações enriquecedoras e a parceria se estabelece. Daí a importância de minha interlocução com o texto.

A interlocução conduziu-me a estabelecer um diálogo comigo mesma no qual a primeira pergunta gerada pelo desejo de desvelamento de meu projeto de vida foi feita a mim mesma. Pergunta cuja resposta, nem sempre satisfatória, desencadeava uma outra que buscava nova resposta, num processo contínuo... até satisfazer minha curiosidade⁴, naquele momento. *Da dúvida interior à dúvida exterior, do conhecimento de mim mesmo à procura do outro, do mundo. Da dúvida geradora de dúvidas, a primeira grande contradição e nela a possibilidade do conhecimento. Do conhecimento de mim mesmo ao conhecimento da totalidade* (Fazenda, 1998: 15). Da minha própria história à da coordenação pedagógica e nesse encaminhamento rever/reconstruir/produzir conhecimento, construir saberes.

(...) A certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental: a de que posso saber (...) Assim como ser que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente... (Freire, 1995: 18).

No processo foram emergindo outros elementos que auxiliaram na construção por estarem presentes na minha história de vida e, principalmente, na atuação da coordenação pedagógica. **O olhar, o ouvir, o falar** numa atitude de **espera** ativa vigilante de saber aguardar o momento certo de agir. Saberes interdisciplinares que tiveram importância fundamental na construção da minha identidade, bem como dos interlocutores com os quais convivi.

O processo de investigação do **nascido** da coordenação pedagógica, partiu do **nascido** da inspeção escolar, num rastreamento teórico da legislação educacional, em depoimentos informais e na literatura específica.

Este caminhar de ida ao encontro da gênese da coordenação e acompanhamento da sua evolução foi decisivo para o encontro de elementos que me auxiliaram no esclarecimento de aspectos que direcionaram a minha caminhada profissional. Foi um processo enriquecedor e prazeroso que exigiu um esforço disciplinar e reflexivo constante, cujo pensar me conduziu a um exercício de **ambigüidade**.

Os conhecimentos interdisciplinares que, aos poucos, iam introjetando permitiram-me compreender melhor a minha vivência na coordenação e, neste processo de reconstrução, a relação com a própria história da coordenação. A frase *trabalhar interdisciplinarmente a ambigüidade é trabalhar no “e” e não no “ou”* caiu em mim como um raio e me desestabilizou. Percebi o quanto tinha a ver com a minha caminhada até então. O ciclo familiar/estranho e estranho/familiar se completava naquele momento. Atuara no pedagógico sustentado pelo administrativo, durante todo o tempo, pois ambos faziam parte de minha formação inicial e contínua e de minha experiência profissional, da minha história, enfim. Vivera a ambigüidade na formação, na docência, na coordenação, na vida profissional e pessoal e a vivia desde o início desse projeto ao assumir a investigação da história da coordenação pedagógica “e” a minha própria história, ambas toscas, incompletas, mas autênticas. A autenticidade é uma das principais características da Interdisciplinaridade.

O movimento de uma metáfora, a sinfonia com seus quatro movimentos articulados entre si permitiram uma visão mais ampliada do passado que abrange o hoje e o agora, com perspectiva de futuro. Cada movimento é um todo, inteiro em si mesmo e ao mesmo tempo interligado ao seguinte pela memória em suas diferentes modalidades. 1º movimento: uma história na História: memória registro/memória documental; 2º, uma história pessoal: memória vivida/memória de vida; 3º, uma história local: memória vivida/memória documental e ...início do 4º movimento:

⁴ Curiosidade no sentido busca metódica, reflexiva, “curiosidade epistemológica”. Paulo FREIRE, À

uma história em movimento..., na medida em que é processo, não se conclui, não acaba... .

O 1º movimento de tornar o estranho/familiar desenvolveu-se à medida que a minha investigação me levou à busca do nascedouro da coordenação pedagógica, para, no processo, a partir da história da inspeção escolar, chegar à ação supervisora no Sistema Paulista de Ensino, na ação do Supervisor de Ensino em nível de Diretorias de Ensino, e, a Coordenação Pedagógica em nível de escola mediante rastreamento teórico, na legislação e depoimentos informais com Supervisores de Ensino em exercício. No processo, o encontro de determinantes sociais/políticos/culturais que influenciaram os sistemas educacionais e o surgimento dessas funções. O meu olhar se dirigiu na direção dos saberes pedagógicos e administrativos presentes na formação e prática desses educadores. Encontro que provocou-me a consciência do quanto tais saberes e outros fizeram parte de minha formação, identidade, como também da prática pedagógica como professor e na coordenação, bem como de todos que viveram todo esse processo de construção.

O movimento segue um processo de construção cronológica, linear com “conteúdos” que darão respaldo aos outros movimentos. Conteúdos fundamentais porque toda interdisciplinaridade, teoria básica desta reflexão, nasce de uma disciplina de investigação, ou seja, precisa de conteúdos disciplinares para poder acontecer.

O 2º movimento: “tornar o familiar estranho e o estranho familiar” foi ocorrendo à medida que comecei a resgatar a minha vida pessoal e profissional, quando percebi que o familiar estava relacionado ao meu vivido, ao sentido e percebido, ao que estava claro e vivo em minha vivência, em minha memória. Experiência vivida desde o nascimento, formação inicial e contínua, incluindo as primeiras vivências na docência. Quanto mais intensificava e direcionava meu olhar

para o meu familiar, aspectos que até então estavam na sombra, ou seja, me eram estranhos até aquele momento e haviam passado despercebidos ou, incompreendidos, num primeiro momento, ganhavam um sentido e um significado singular. Uma nova melodia começava a compor-se, iluminando com sua tonalidade novas perspectivas, novas compreensões, impulsionando-me a outras reflexões estranho passava a ser familiar.

Nesse movimento dialético, percebi aspectos fundamentais nesse processo de investigação. O nascedouro da docência e da coordenadora pedagógica. Os primeiros contatos com a inspeção escolar. Os saberes que foram sendo construídos nas relações com o conhecimento historicamente sistematizado e nas relações interpessoais, na formação e na experiência docente/coordenação, numa ação coletiva mediante o estabelecimento de parceria.

Estes movimentos me ofereceram elementos que me abasteceram, me ajudaram e provocaram a construção de um 3º que segue também uma temporalidade linear que convive com alguns momentos não lineares.

O 3º movimento de tornar o familiar/estranho o estranho/familiar; o encontro com uma outra realidade escolar com um projeto político-pedagógico sendo construído mediante ações coletivas vivenciadas no cotidiano escolar. O encontro de parceiros que nas relações pessoais e profissionais foram sendo conquistados. A vivência da formação em serviço no coletivo escolar e no processo, a construção de saberes interdisciplinares, intuitiva e conscientemente trabalhados, apreendidos. A articulação dos diversos segmentos, vista como necessidade da ação supervisora transformadora na atuação da coordenadora pedagógica.

Os momentos vividos não deixam de existir, embora *não tenhamos consciência de sua existência, eles permanecem, alguns sob a forma de energia reprimida, no inconsciente* (Kenski, 1997: 145) e outros mais próximos, no consciente, mas que precisam ser recuperados, se desejamos atuar numa pesquisa

interdisciplinar e *lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas...* (Japiassu, 1976: 75). Procurar nessa ação reconstruir a unicidade do objeto, no caso, os saberes interdisciplinares que foram contribuindo na formação da minha identidade pessoal e profissional.

Da relação dialética desses movimentos se inicia um 4º, que não é linear, nem síntese dos anteriores, mas superação por incorporação, trazendo contribuição de todos e que não termina, uma vez que o processo de construção de saberes não acaba ... e finalmente poder voltar à construção desta abertura, ao resgate/registro de todo o processo pelo qual passei ao procurar descrever todos os momentos/movimentos vivenciados nesta reflexão interdisciplinar. Reflexão em que fui vivendo a ambigüidade ao navegar interdisciplinarmente entre duas vertentes, dois nascedouros, na objetividade e subjetividade, numa convivência simultânea da história da coordenação pedagógica e da minha história de vida. Neste movimento, buscar em ambas elementos que estabelecessem conexão e, a partir deles, os quais denomino de saberes interdisciplinares voltar aos registros elaborados disciplinarmente (nascedouro da coordenação na sua história, no 1º movimento) e no fluxo da memória (a minha história, no 2º movimento) e reconstruí-los, agora com o auxílio do referencial teórico pesquisado e construído durante todo este processo. Como diz Fazenda (1999), *toda pesquisa interdisciplinar precisa de embasamento teórico*, prévio (princípio da teoria interdisciplinar) e contínuo no abastecimento durante toda a ação investigada.

Dos dois primeiros movimentos a construção do terceiro onde a ambigüidade se apresenta como conflitos, desafios, embates a serem enfrentados no cotidiano escolar, na atuação docente e na coordenação pedagógica.

Da relação dialética dos três movimentos emerge um 4º que, neste processo da construção da abertura, não é linear, nem a síntese dos outros, mas trouxe-me a tomada de consciência de que nunca estive só no processo, mas fazia/faço parte de um contingente maior de educadores/professores/

coordenadores, com os quais estive/estou vinculada a um contexto histórico/social/cultural. Esta história não é só minha mas de toda uma geração que como eu passou e passa pelo mesmo processo.

Na construção desta **investigação interdisciplinar** o movimento de ir e vir aos dados recolhidos, inclusive os resgatados pela memória, foi inúmeras vezes realizado ao procurar depurar, aprofundar, esclarecer o pesquisado. Foi uma ação de construção, desconstrução, reconstrução constante.

No processo, foi fundamental o abastecimento de um referencial teórico. Constatei esta necessidade antes e durante toda a construção, ao caminhar na direção interdisciplinar. Não bastava só a vivência como também ir a fundo em suas categorias e conceitos de área, procurando me apropriar o máximo possível daqueles saberes, construindo os meus próprios. Uma pesquisa não só dos clássicos mas das produções mais recentes. Este domínio de área numa perspectiva interdisciplinar constitui o princípio denominado por Fazenda (1999), ratificado em Mello (1999), de **disciplinaridade teórica**.

A **disciplinaridade histórico/social/cultural** está relacionada ao vínculo que você, pesquisador, estabelece com o tema, o quanto ele o afeta, o cativa. Buscar familiarizar-se, integrar-se ativamente com o campo que deseja pesquisar, enfatiza Fazenda (1999). No meu caso o meu campo, a minha área é na coordenação pedagógica em sua história e a minha própria, numa escola pública estadual.

No caminho percorrido nessa construção dúvidas, inseguranças estiveram sempre presentes. Será que vale a pena o esforço, o desgaste, a dedicação, ao debruçar-me sobre os teóricos e a minha própria vida, buscando apreender conhecimentos e saberes? Para quê? Por quê? O que me moveu a uma pesquisa interdisciplinar? Foi a **paixão**. Paixão pelo conhecer, pelo aprender, pela busca no desvelar de outros campos que possibilitassem a ampliação do meu

universo de significações e possibilidades. Ação que envolveu empenho, dedicação, ousadia e principalmente humildade, ao colocar-me como uma eterna aprendiz. Mais importante que o produto que vinha construindo era o processo pelo qual passava e mais importante que estas as ações que vinham acontecendo: o pesquisar, o compartilhar, os encontros, os diálogos e parcerias que vinham se estabelecendo,... as dúvidas geravam certezas que desencadeavam novas dúvidas... num desafio muito grande, na busca de uma satisfação que é tão fugaz, passageira, enquanto desencadeadora de outras insatisfações e nesse movimento novas buscas... . Foi a paixão que me levou a direção de um novo conhecimento e, neste, o autoconhecimento, ao procurar conhecer-me e no processo conhecer o outro numa ação de reciprocidade.

A **atitude interdisciplinar** determina a escolha metodológica, da qual depende a sua condução e que não se dá ao acaso, mas

é construída no exercício de dois movimentos anteriormente descritos: a disciplinaridade teórica e a historicidade de ser, que por sua vez desenvolvem-se através do exercício da humildade, do saber esperar para que as coisas aconteçam no seu devido tempo, possibilitando a troca de experiência, o diálogo com os autores, o trabalho coletivo e o equilíbrio nas tomadas de decisão, para fazer escolhas que concorram para a superação e a transcendência (Mello, 1999: 43).

Nesse exercício, como pesquisador interdisciplinar, procurei encontrar a minha marca pessoal, o meu próprio caminho na busca de conhecer o que ainda não conhecia, mas que queria conhecer. Na direção do meu desejo

a realização de uma viagem interior, um retrocesso no tempo, em que o autor, ao tentar descrever a ação vivenciada em sua própria história de vida, identifica-se com seu próprio modo de ser no mundo, em que encontra a sua própria metáfora (Fazenda, 1998: 116).

A minha trilha foi construída a partir da metáfora interior encontrada na **ambigüidade**, que me fez pensar e muito. Nesta reflexão e encontro, todo ser

humano como pessoa e o coordenador pedagógico, como profissional, vivem a ambigüidade em seu cotidiano. Vivi a ambigüidade na formação, na docência, na coordenação, vida profissional e pessoal. À distância vejo que o que me moveu à pesquisa foi a paixão nascida na ambigüidade, na dúvida se os saberes que estavam sendo construídos eram de excelência ou não. Paixão nascida na ambigüidade, busca, pesquisa, leitura, escrita, registro, reflexão... . Paixão sempre na dúvida, na ambigüidade, na busca... , que não acaba e que não tem fim... . Navegar na ambigüidade é navegar nas incertezas e no final não haverá certezas porque a vida é uma vida de incertezas e assim

O **recurso à metáfora** nos permite navegar entre os distintos universos e estabelecer semelhanças, diferenças, conexões, ampliar nosso campo de significados, bem como *ajudar na tarefa de especificar uma propriedade adequada à intenção descrevente-pesquisador* (Mello, 1999: 119).

A **metáfora da sinfonia**, como peça musical, nesta investigação, foi usada na estrutura do projeto em seus quatro movimentos, cada um com vida própria, inteiro em si mesmo e ao mesmo tempo interligados por fazerem parte de um mesmo processo. O enfoque na perspectiva interdisciplinar se dá no processo e não no produto ou resultado.

Na **análise documental** utilizei a legislação educacional brasileira e paulista: leis, leis complementares, decretos, resoluções, pareceres (no 1º movimento) e documentos técnicos: teses, dissertações, artigos, livro-texto (1º, 4º movimento e na abertura) e relatórios, planos curriculares, (3º movimento) e depoimentos informais. No 2º movimento a história de vida constituída com o recurso da memória, reflexão e depoimentos informais.

A análise documental apresentou algumas vantagens por constituir uma fonte rica e estável de informações contextualizadas. Pude retornar à ela várias vezes na identificação de informações que atendiam aos meus interesses e

necessidades naquele momento. As informações surgem num determinado contexto e nos oferecem informações sobre esse mesmo contexto (Ludke & André, 1986).

Embora a análise documental possibilite conhecimento formal e lógico, a subjetividade está/esteve presente nas escolhas. Parte da história da coordenação pedagógica, tem um saber experiencial por ter participado como aluna, docente, coordenadora pedagógica, diretora de escola e supervisora de ensino. Faço parte desta história, bem como a minha história não é só minha, mas de todos que participaram do mesmo processo. A subjetividade pôde/pode aparecer nas sensações, percepções e impressões, na própria seleção dos conteúdos que foram pesquisados.

Nenhum recurso basta por si só, faz-se necessária na pretendida totalidade metodológica a busca de outras fontes que possam contribuir para a reflexão, que não tem fim.

No projeto, a **reflexão**, recurso essencial em toda construção de conhecimento/saberes, esteve presente no **antes** e **durante** todo o processo, ao mergulhar nos conceitos, ao resgatar as vivências, ao construir as histórias, nos registros dos movimentos...

Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição (Eclea Bosi, 1279: 39).

Em anexo, os quadros auto-explicativos possibilitam novas leituras. A objetividade e a subjetividade estão presentes na intenção, na percepção, e nas necessidades do autor e leitor.

No processo o meu convite a você leitor, a estabelecer uma parceria e navegar comigo na ambigüidade com uma única certeza de que, no final desta

investigação interdisciplinar não terá certezas mas sim incertezas, porque a vida é uma vida de incertezas e que em cada certeza poderá ser o nascedouro de incertezas...

1º Movimento: Uma história na história - memória-registro:

memória documental

Este movimento na construção da minha sinfonia dirigiu-se ao encontro do nascedouro da coordenação pedagógica, partindo da gênese da inspeção escolar. Uma retrospectiva histórico/crítica com determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais que influenciam na organização e funcionamento dos sistemas educacionais, cujas marcas se fazem sentir na atuação do profissional até os dias atuais.

Se o Conhecimento é relativo à história e à sociedade, ele não é neutro; todo conhecimento está úmido de situações histórico-sociais; não há Conhecimento absolutamente puro, sem nódoa. Todo Conhecimento está impregnado de história e sociedade, portanto, de mudança cultural.

Mário Sérgio Cortella

1ª Parte

Origem da Inspeção Escolar

Refletir sobre o coordenador pedagógico e sua dualidade administrativo/pedagógica nos leva ao seu nascedouro, à Idade Média, mais especificamente, ao séc. XII, quando reconstituímos a história da inspeção escolar e da coordenação. Há três períodos na evolução da inspeção: confessional, de transição e técnico-pedagógico⁵.

No período confessional, a influência religiosa era intensa. Até o séc. XII só existia a escola paroquial, cuja inspeção era competência do bispo. Com o aumento do número de escolas a função é institucionalizada (séc. XII) e delegada ao mestre-escola ou escolástico, nomes com os quais os inspetores são designados na época, incumbidos da elaboração dos planos de estudo e, entre outras atividades, em nome do bispo, conceder o direito de ensinar (Meneses, 1977).

⁵ *Dicionário de Pedagogia LABOR*, Barcelona; Editorial LABOR S.A., 1936. tomo II, p. 1684.

O período de transição ocorre com a decrescente influência religiosa e o crescimento do poder civil. No séc. XIII, as condições sociais vão se alterando. Em decorrência dos movimentos científicos e filosóficos há mudança na relação entre o clero e as municipalidades. O desenvolvimento da indústria e do comércio, a lenta ascensão da burguesia, o surgimento de cidades e o próprio desenvolvimento das administrações municipais geram a necessidade de novas escolas. Lentamente competências como dirigir o ensino, nomear e demitir professores deixam de ser da alçada do bispo e passam para os poderes das municipalidades. A Igreja chega a apelar para que os fiéis assumam a fiscalização das escolas, o que já ocorria antes da Reforma Protestante. O bispo de Estrasburgo, Guilherme de Honstein, em 1521, criou uma comissão escolar, *Schulkuratorium* (Meneses, 1989), em que a maioria era formada de pessoas importantes ligadas ao bispado. O controle escolar passou a ser exercido por uma pessoa nomeada pela comissão, surgindo a figura do inspetor escolar público.

No séc. XVII começam a aparecer escolas públicas em vários países: na Prússia, Áustria, Suíça, Espanha. Neste último há interferência da Igreja a partir de um acordo realizado com o Vaticano, o mesmo acontecendo na Holanda, onde começam a coexistir escolas católicas e protestantes.

O período técnico-pedagógico teve início após a Revolução Francesa, influenciado pelas idéias de Froebel, Rousseau, Pestalozzi e outros. Pestalozzi elabora uma proposta de plano escolar para todos. Caberia ao Estado atuar na inspeção, que assume aspecto fiscalizador, já entrevendo aspecto centralizador. Ainda no século XVIII, a França reconhece o exercício do pátrio poder, possibilitando aos pais interferirem na educação dos filhos, fato que levaria à formação das Associações de Pais e Mestres (1793). Na maioria dos países a função acaba sendo exercida por um funcionário público, que prioriza o administrativo

O caráter fiscalizador da supervisão tem origem nesse período, o que significa que alguns determinantes de ordem estrutural, como autoritarismo/centralização, permaneceram ao longo da história.

Evolução Histórica da Inspeção Escolar no Brasil

No início da colonização, século XVI, a Europa já passara por um progresso decorrente das mudanças religiosas e econômicas que muito influenciaram a vida política e social. O sistema feudal estava alterado em virtude do crescimento das cidades, da expansão do comércio, das descobertas, avanço que foi se transportado para o Brasil. A Reforma Protestante interferira nas estruturas sociais que tiveram o seu sustentáculo na Igreja, a qual detinha a maior parte da instrução, com sua vasta rede de colégios confessionais (Meneses, 1977). A instrução pública, principalmente das primeiras letras, lentamente passa a ser obrigação dos governos, dos quais dependia a sua expansão. O ensino religioso torna-se laico, mais voltado para as coisas deste mundo.

No Brasil, instaura-se uma sociedade de cunho feudal, já desaparecida na Europa. As terras divididas pelo sistema de Capitânicas Hereditárias transformam seus donatários em verdadeiros senhores feudais. Estes e, depois, os senhores de engenho, os grandes proprietários de terra, ao deterem o poder econômico passam a exercer as atividades de governo, comandando a vida colonial⁶.

Em 1549, com o primeiro governador geral Tomé de Sousa vieram os jesuítas, chefiados por Manuel da Nóbrega, com a missão de catequizar os índios e conquistar adeptos ao catolicismo. O ensino no Brasil tinha um cunho basicamente catequético. São criadas escolas de primeiras letras e instalados colégios com o objetivo de formar sacerdotes. Durante duzentos e dez anos o ensino público no país ficou nas mãos da Companhia de Jesus até 1759,

⁶ João Gualberto de Carvalho MENESES, *Princípios e Métodos de Inspeção Escolar*, p. 10.

quando Sebastião de Carvalho e Mello, Marquês de Pombal⁷, expulsa os jesuítas de Portugal e de todo seu domínio, visando neutralizar sua influência política e econômica e acabar com o sistema montado pelos padres nas terras brasileiras. Sua atitude, porém, não foi suficiente para eliminar a influência do pensamento cristão na educação brasileira. Mesmo durante o governo imperial, a Igreja esteve atrelada ao Estado.

Logo após sua chegada, os jesuítas instalaram uma escola de primeiras letras transferida, em 1554, para o Planalto de Piratininga, na capitania de São Vicente. Lentamente outras escolas vão surgindo ao longo do litoral brasileiro, mas não se pode ainda falar em sistema escolar, por não existirem normas de funcionamento e organização. Em 1599, a “Ratio Studiorum”⁸ (Meneses, 1977) organiza o funcionamento conforme normas administrativas e aspecto pedagógico das escolas jesuíticas. Em 1570, eram cinco escolas elementares e três colégios. Em cada convento, uma escola. Embora incipiente, essa rede escolar constituiu o nascedouro do sistema escolar brasileiro. Para (Saviani, 1999: 20) a idéia de supervisão educacional se encontra *explicitada neste conjunto de regras que cobrem todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino*. A fiscalização nas escolas era feita de forma direta pelas visitas realizadas pelos Superiores da Ordem, que se encarregavam de verificar como estava ocorrendo a educação, principalmente dos catecúmenos, e indireta, por relatórios encaminhados ao Superior da Companhia pelos responsáveis pela escola.

Com a expulsão dos jesuítas desaba o seu sistema de escolas e desaparecem os colégios. Somente com a vinda da Família Real Portuguesa, no início do século XIX, foram criadas algumas escolas de nível superior e técnico em atendimento às necessidades da corte e as ações do governo cobram a preparação de indivíduos para exercer funções públicas e administrativas,

⁷ Idem., p. 11.

⁸ *Ratio Studiorum*: o documento norteador do sistema organizado de instrução e educação para os colégios da Companhia de Jesus, fundada por Santo Inácio de Loyola.

essenciais à nação. A instrução elementar ficou só no discurso, uma vez que houve apenas algumas tentativas mas não se efetivaram.

A demora na organização do sistema escolar ocorreu mais por falta de condições demográficas, econômicas, técnicas e outros recursos do que por falhas na administração ou falta de interesse⁹. O surgimento de escolas só acontece, quando há densidade demográfica acompanhada de condições que favoreçam a sua instalação e funcionamento. Tais condições eram raríssimas no Brasil colonial. Quando, no século XIX, surgiram núcleos de população com maior densidade demográfica, a maioria era composta de pessoas ligadas à vida agrária e agropastoril. Era uma população pobre, exceto a ligada aos senhores de engenho ou a grandes fazendas, o que não facilitava o desenvolvimento da educação no país. As atividades desenvolvidas na época não exigiam grandes conhecimentos técnicos.

Com a densidade demográfica cresce o número de escolas porém, a quantidade não era acompanhada pela qualidade devido à precariedade de condições: corpo docente não qualificado e falta de uma inspeção eficiente.

Na segunda metade do séc. XIX, São Paulo foi se destacando das outras províncias em diversos ramos de atividades. A lavoura cafeeira em expansão atrai imigrantes italianos, que, na condição de colonos, ocupam o lugar dos escravos. Outro povo, outra cultura. Surgem novas exigências: a construção de estradas-de-ferro, o funcionalismo, a burocracia, as indústrias, mesmo que muito rudimentares, constituem fatores determinantes no estabelecimento de uma infra-estrutura econômica, que iria propiciar o desenvolvimento da instrução, criando atividades complexas para cujo desempenho requeriam-se indivíduos alfabetizados e, conseqüentemente, um sistema escolar¹⁰.

As críticas sobre a precariedade da instrução pública na Província levaram o governo a regulamentar a instrução pública em São Paulo¹¹: normas sobre o

⁹ Idem, p. 12.

¹⁰ Idem, p. 13.

¹¹ Lei n.º 310 de 16 de março de 1846 (lei n.º 34 de 1846); In *Coleção de leis promulgadas pela Assembléia Legislativa da Província de São Paulo* (1835 até 1868); São Paulo.

programa de ensino, a obrigatoriedade da frequência, o ensino particular, as escolas para ambos os sexos, o recrutamento e as condições de trabalho dos professores, a instalação da 1ª Escola Normal (1833), em Niterói, e ainda a criação de Comissões de Ensino com funções fiscalizadoras. Nesta lei está o nascedouro de uma Inspeção Escolar (1846) por comissões formadas geralmente por moradores do local: o pároco, uma pessoa nomeada pelo Governo e o outra nomeada pela Câmara Municipal. A Igreja articulada ao político. A função exercida por indicação, não era remunerada. Não havia interesse ou, mesmo, condições para o seu exercício e o ensino continuava apresentando as mesmas falhas pedagógicas e administrativas. Somente com a criação da Inspeção Geral da Instrução Pública a situação começa a melhorar. *Até 1869, exercer a atividade era um privilégio, portanto, não precisava de remuneração* (Albuquerque, 1994:108).

Em 1885, ocorre a criação das Delegacias Literárias, mais tarde denominadas Delegacias de Ensino e em São Paulo, atualmente, Diretorias de Ensino. Na época, os principais órgãos administrativos já haviam se estabelecido. Novas leis e medidas, em 1887¹², regulamentaram a nomeação do professor por concurso e a exigência do diploma normal; a divisão das escolas primárias em graus, segundo a idade dos alunos e a complexidade das matérias, bem como a criação de conselhos municipais de instrução pública e outra.

Em 1868, foi criado o cargo de inspetor de distrito com a função de fiscalizar o ensino, subordinado inicialmente ao presidente da Câmara Municipal e, posteriormente, ao Diretor Geral da Instrução Pública¹³.

Martelli, *apud* Quaglio (1989), aponta a tendência a reforçar os aspectos burocráticos e de fiscalização; a inadequada formação de seus agentes; a gratuidade dos serviços com a conseqüente má vontade no seu desempenho e

¹² Lei n.º 81 de 6 de abril de 1887, *In Coleção das Leis promulgadas pela Assembléia Legislativa da Província de São Paulo.*, SP, 1887.

¹³ Lei n.º 54, de abril de 1868.

delimitação precária dos distritos a serem inspecionados. Este panorama fornece uma visão da precariedade com que era tratado este assunto.

O ensino secundário no Império girava em torno do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, estabelecido como padrão para os demais. Tanto nas escolas oficiais como nas particulares a proposta era seguir os currículos e programas desse colégio, sem considerar as próprias especificidades. Não há neste período uma história de inspeção do ensino secundário.

Na República, a situação se modifica. O ensino nas escolas normais passa a ser realidade, principalmente em São Paulo, a partir de 1846, com a exigência de o professor ser formado em Escola Normal, o diretor ser recrutado entre os professores e o inspetor entre os diretores. A obrigatoriedade do diploma e o tempo de experiência no magistério para acesso a cargos e funções passaram a ser tradição no ensino paulista, o que contribuiu para sua melhoria. Outros fatores auxiliaram na mudança do ensino, entre eles os conhecimentos trazidos pela Psicologia, Sociologia, Biologia e Pedagogia. Pestalozzi defende *as idéias de atividade, de experimentação, de observação e controle* (características da metodologia da Escola Nova) (Cintra, 1972: 35). Foi quando o pedagógico começou a se esboçar, pelo menos, em teoria.

No período republicano, a lei n.º 88, de 8 de dezembro de 1892, regulamentada pelos Decretos n.º 144-B, de 20 de dezembro de 1892, e 218, de 7 de novembro de 1893, introduz modificações quanto à constituição do Conselho Superior e exigências para o preenchimento dos cargos de inspetores, função que passa a ser remunerada¹⁴. A Lei n.º 520, de 26 de agosto de 1897, extingue as Inspetorias Distritais e o Conselho Superior. É criada uma Inspetoria Geral na capital. A direção e inspeção do ensino ficam por conta de um Inspetor Geral, auxiliado por dez Inspetores Escolares, nomeados entre os professores diplomados em Escola Normal, com prática no magistério e que serviriam onde fossem enviados. Com relação aos municípios, suas escolas seriam fiscalizadas por delegados ou representantes municipais, os Inspetores Municipais, cuja competência era verificar e atestar a freqüência dos

¹⁴ MENESES, *op. cit.*, p. 16

professores, o que configura um caráter administrativo, fiscalizador e controlador do sistema: a ênfase no administrativo sem considerar o pedagógico.

No ensino secundário, o preenchimento dos cargos de inspeção escolar se efetiva mediante concurso de provas e títulos, a partir da reforma Francisco Campos (1931-1934).

Até a década de 40, a inspeção sofre uma série de modificações, com interferências políticas. O Estatuto dos Funcionários Públicos (1941), exige para provimento dos cargos de diretor de grupo escolar, inspetor escolar e delegado de ensino, concurso de provas ou títulos ou de títulos e provas. Os cargos de diretor foram preenchidos por professores com mais de três anos de efetivo exercício, no magistério público. Os de inspetor, por concurso de títulos entre os diretores de grupo escolar com mais de seis anos de experiência na direção, e os delegados, nomeados mediante concurso de títulos entre os inspetores com, no mínimo, três anos de experiência na inspeção.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 4024, de dezembro de 61, no seu art. 65, estabelece que o inspetor deve ser concursado com conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados, de preferência, na função de magistério, na direção escolar ou mesmo de auxiliar de administração escolar. O cargo de inspetor passa a ser preenchido por concurso de provas e títulos entre os diretores efetivos dos grupos escolares oficiais, com um mínimo de cinco anos de efetivo exercício no cargo¹⁵. O acesso é da direção à inspeção, numa linha mais administrativa, foi priorizado, embora a lei exigisse da lei conhecimentos pedagógicos e técnicos. Nesta dualidade o administrativo ocupa maior espaço.

No final da década de 50 e início de 60, no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961) se processa a mudança da capital do Rio de Janeiro para

¹⁵ Paschoal QUAGLIO, *op. cit.*, p. 33.

o Planalto Central. Atuando num modelo nacional-desenvolvimentista, o país investe no desenvolvimento industrial. Meta do governo: crescer 50 anos em apenas 5. Mudanças na vida social, política, econômica e cultural. Estímulo ao empresário nacional utilizando capital estrangeiro. Nova LDB/1961. Aumento da população, com predominância de jovens. Cresce a demanda escolar e aumentam as expectativas dos jovens em relação à escola, que não atendia às necessidades da sociedade, principalmente nas aglomerações urbanas (Castro, 1972). Há a exigência de maior preparo na formação da juventude para atender ao processo de desenvolvimento social/econômico.

Quanto mais aceleradas as mudanças, mais freqüentes os desajustes entre a lei e a realidade, entre a expectativa da sociedade e a resposta das instituições. A escola primária era insuficiente. Havia necessidade de um instrumento para atualização e expansão do ensino destinado às crianças e adolescentes. Os acordos assumidos pelo Governo Militar (MEC-USAID: Ministério da Educação e Cultura; United States Agency for International Development) tornam-se públicos em 1966. O Brasil *recebe assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma educacional cujo resultado foram as leis 5 508/68 (ensino universitário) e 5 692/71 (ensino de 1º e 2º graus)* (Aranha (1989: 117).

Após dez anos, uma nova escola, agora com oito anos de escolaridade. Da 1ª a 8ª série é o novo modelo que propõe a Lei 5692/71. Uma *nova filosofia de currículo integra, ao longo do primeiro e segundo graus, a educação geral e comum à formação específica para o trabalho* (Castro, 1972: 18), integra os serviços de inspeção do ensino primário e do ensino secundário e normal.

A nova lei estabelece que o inspetor (artigo 33) ao lado do supervisor e outros especialistas deverão ter curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou com pós-graduação. Na reestruturação do curso de Pedagogia (1969) já aparecera a habilitação em inspeção e supervisão. Tais documentos (Lei 5692/71 e

Parecer 252/69) contribuem para oficializar a integração das concepções e funções da inspeção e da supervisão numa só pessoa e função.

Origem da Supervisão Escolar no Brasil

Com o capitalismo ocorre a fragmentação e divisão do trabalho, nos moldes taylorista-fordista. Agilizando a produção e aumentando o lucro do empregador, o trabalhador perde a visão de totalidade o que gera a necessidade do gerenciamento e controle para a qualidade do produto final. Tal divisão entre concepção e execução, *aplicada à educação acarreta prejuízos, na medida em que supõe uma dicotomia entre o pedagógico e o administrativo* (Alonso, 1999: 171). A supervisão, com caráter fiscalizador da ação do trabalhador, visa à garantia do produto (Albuquerque, 1994).

A supervisão escolar, nos Estados Unidos, teve caráter semelhante provocando distorções em seu conceito até hoje, aqui no Brasil. Para Albuquerque (1989), a ação supervisora deve ser estimuladora e dinâmica. Nunca fiscalizadora, se a intenção for auxiliar a produção educacional. O controle deve significar acompanhamento.

No novo paradigma a concepção e a execução caminham juntas. De cumpridor de ordens, o operário/funcionário passa a ser co-participante nas decisões e co-responsável pelo resultado final. Para Alonso (1999: 171), cabe ao supervisor *oferecer orientação e assistência aos professores nas dificuldades que enfrentam no seu cotidiano escolar, mantendo com eles um relacionamento próximo num ambiente de colaboração e respeito mútuo*, tendo em vista o seu desenvolvimento e autonomia.

No Brasil, a partir da década de 40, surge uma nova ordem pedagógica com tendência à democratização, uma vez que a sociedade se convence cada vez mais de que a si cabe a responsabilidade de educar as gerações. A sociedade

industrial – uma sociedade de consumo – descobre que a educação para os menos privilegiados economicamente seria o melhor investimento (Soares, 1974). Amplia-se o número de oportunidades de ingresso à escola, o que, a longo prazo reverter-se-ia em lucro à sociedade, com as pessoas lançadas no mercado, com a qualificação obtida na escola. Este contexto gera uma política educacional para atender à demanda do mercado de trabalho.

A escola, até então seletiva¹⁶, deve assumir a incumbência de preparar o indivíduo para viver em uma sociedade em mudanças. Não dar ao aluno respostas prontas, mas, sim, buscar soluções diferentes a uma mesma situação, considerar as diferenças individuais, valorizando a criatividade específica de cada um. É a Escola Nova¹⁷, cujo movimento se inicia, no Brasil, na década de 20, com propostas de reforma do ensino público. Idéias expressas no *Manifesto dos pioneiros da educação nova* (1932), com Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros (Aranha, 1989).

¹⁶ *Escola Tradicional*: a criança considerada um homem em miniatura. Cabe à escola transmitir os conhecimentos acumulados ao longo dos tempos. Em decorrência, um ensino livresco, repetitivo e de memorização. Os métodos “didáticos” (expositivo, verbalização, passivo, interrogativo e indutivo). A educ. tradicional é magistrocêntrica (centro: professor e transmissão do conhecimento) (Aranha, 1989). A autoridade centrada na palavra do professor, na palavra falada e no texto impresso. Na escola, dois mundos: do professor que sabe e do aluno que não sabe. O centro do trabalho escolar, as matérias de estudo, de memorização como um fim em si mesmas. Programa a ser cumprido pelo aluno, mediante orientação coletiva. Os princípios dessa didática, segundo Cintra, (1972:37), são *da simplicidade; da análise e progressividade; do formalismo; da memorização; da autoridade e intuição*.

¹⁷ *Escola Nova*: considera a criança como um ser em desenvolvimento. O aluno, o centro do processo e o professor o facilitador da aprendizagem. Cabe à escola orientá-la para que, por seu próprio esforço e interesse, por um processo natural e contínuo, chegue à idade adulta. Não mais transmissão de conhecimento, mas de ajudar o aluno a aprender, mediante sessões de estudo com possibilidades de realização de experiências variadas e múltiplas. Preconiza entre outros aspectos, no entender de Cintra, (1972), atendimento às diferenças individuais; participação ativa do aluno, escolha adequada de métodos de ensino; participação em grupos; o desenvolvimento de conceitos a partir da experiência; a preocupação com um ambiente de trabalho acolhedor e diversificado... Os *métodos eram* classificados segundo os *mecanismos individuais de pensamento* (Montessori, Decroly, Dalton, entre outros) e sobre os *mecanismos de adaptação social* (os que se baseiam em grupos de trabalho. Dentre eles o de Cousinet). Os primeiros seguem os princípios da *auto-educação* (material e exercícios estandarizados) e exercício livre, *centrado em interesse*. Os segundos envolvem todo o trabalho escolar que implica colaboração livre dos alunos sob a direção do professor. Sua fundamentação: necessidade de cooperação, atividade, ação individual e socializadora. Independência de pensamento do aluno, visto como pessoa.

Uma escola modificada exige orientação diferenciada. Até então, a educação era vista como transmissão de conhecimentos de uma geração a outra. Não só a escola, mas também o professor e a sociedade ensinavam, ou seja, transmitiam conhecimentos, conteúdos aprendidos de forma estereotipada; só se falava em ensino, não em aprendizagem.

O movimento da Escola Nova trouxe novos elementos ao processo de aprendizagem e provocou a revisão da filosofia que a orientava e, conseqüentemente, da Didática – a quem cabe o papel de dirigir o ensino-aprendizagem.

As questões da educação sempre estiveram vinculadas às condições sócio-econômicas e políticas vigentes em cada época histórica. Assim também a origem da Supervisão Educacional está relacionada a condições sócio-econômicas e políticas nacionais e internacionais.

No Brasil, Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), concretiza em *seu programa de governo o modelo de associação internacionalista, como política de expansão da economia brasileira* (Ianni, *apud* Nogueira, 1989: 35), *um estágio fundamental para a internacionalização da economia brasileira*. Os Estados Unidos, após a II Guerra Mundial, iniciam um programa de assistência técnica aos países da América Latina, entre eles, o Brasil. Instalam oficialmente, em 1950, o escritório do Ponto IV, no Rio de Janeiro, com a função de centralizar e coordenar as ações de ajuda técnica ao país por múltiplos e variados acordos que cobriam diferentes segmentos da sociedade.

O Diário Oficial da União – 21/01/57 – publica o Acordo Geral de Cooperação Técnica e o Acordo Especial de Serviços Técnicos, que iniciam em Minas Gerais;– o modelo de ajuda internacional adotado pelo governo Juscelino Kubitschek.

A Supervisão Escolar surgiu como parte desses acordos pela criação do Plano de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar – (PABAEE, 1957-1964) no Instituto de Educação de Belo Horizonte/MG. Já no ano seguinte, professores foram enviados aos Estados Unidos com o objetivo de se especializar em supervisão e, posteriormente, montar em Belo Horizonte cursos de formação deste especialista, que se espalhariam pelo Brasil.

No entender de Nogueira (1989: 37) o PABAEE tinha como objetivo:

1º introduzir e demonstrar para os educadores brasileiros métodos e técnicas utilizadas na educação primária promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio do estímulo à iniciativa dos professores;

2º criar e adaptar material didático e equipamentos, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil, e em outros países no campo da educação primária;

3º Selecionar professores com competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimentos da língua inglesa, a fim de serem enviados aos Estados Unidos para cursos avançados no campo da educação primária.

O PABAEE (1957-1964)¹⁸ faz ampla divulgação da Supervisão. Seus cursos caracterizavam-se por “pacotes metodológicos” que sem nenhuma crítica eram reproduzidos pelo Brasil, ou seja, levados a um número significativo de professores primários com os mesmos objetivos, conteúdos e metodologias, sem considerar a realidade brasileira, fora do seu contexto. O currículo incluía Aritmética, Estudos Sociais, Ciências Naturais, Linguagem, Currículo e Supervisão.

Apesar do discurso de modernidade a formação era altamente conservadora, atrelada ao modelo, com o pressuposto de que se é bom para os Estados Unidos, é bom para o Brasil.

¹⁸ Período em que cursara o Normal, o Aperfeiçoamento, iniciava o Curso de Administração Escolar e iniciara a docência na rede pública estadual e na autarquia. (SESI).

A Supervisão Educacional brasileira é produto da assistência técnica norte-americana. O supervisor tornou-se um reprodutor do sistema e fiscal do trabalho docente por sua origem e formação no Centro de Treinamento do Magistério via PABAE, em Belo Horizonte, depois, em São Paulo, no Departamento de Assistência Pedagógica (DAP), durante as décadas de 60¹⁹ e 70, e mais tarde em nível superior, priorizando a metodologia numa visão tecnicista (Nogueira, 1989). O ‘como’ é enfatizado, em detrimento do ‘por quê’ e ‘para quê’ (grifo nosso), que constituem valores maiores da educação. O que deveria ser ‘meio’ passa a se constituir em ‘fim’. A ênfase disciplinar, organizacional no currículo, sem reflexão contextual.

Mitrulis (1993) chama a atenção para o fato de que o programa do PABAE se voltava apenas para os quatro anos do primário. No ensino médio, secundário, a influência norte-americana vai competir com o Projeto de Reforma Educacional Laugevin-Wallon, e com as experiências de ensino renovado desenvolvidas pelo Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sévres, as ‘classes nouvelles’. Há dualidade na própria orientação.

O papel atribuído ao Pedagogo Supervisor Educacional tem sido de fiscal do sistema, elemento de controle por sua formação conservadora, acrítica e aparentemente apolítica, embora nos últimos anos se procure enfatizar o aspecto pedagógico de sua função. No entender de Nogueira (1989), o Supervisor Educacional preparado para exercer uma função técnica apolítica, no cotidiano de

¹⁹ Escola tecnicista: preocupação com a transmissão do saber científico, exigência da tecnologia baseada nas idéias de Taylor (1958/1915) ao estabelecer um método científico de racionalização do trabalho com vistas ao aumento da produtividade, economia de tempo... Seu planejamento envolve a burocratização no controle da execução do trabalho. Embora se apresente como neutra é uma técnica social de dominação, uma vez que: impessoaliza a ordem que não vem de um chefe que oprime, mas de um setor de planejamento, e estimula a competição. Influenciou a educação brasileira, principalmente durante o regime militar. Na década de 60, há surgimento de propostas de inovação tecnicista fundamentadas no modelo empresarial, em atendimento às exigências de uma sociedade industrial em vias de desenvolvimento. Ênfase no preparo de recursos humanos, mão-de-obra qualificada para a indústria. Preocupação com o saber científico, necessário à tecnologia. Professor, o executor em sala de aula, um técnico na utilização de recursos técnicos (filmes, slides, máquinas de ensinar, outros).Planejamentos com objetivos instrucionais, comportamentais detalhados. A divisão do saber com perda da visão da totalidade. Influência positivista (Augusto Comte) e da psicologia behaviorista. A lei 5692/71 tem fortes características tecnicistas. (Aranha,1989).

sua prática educativa, em ‘sua trajetória de educador reprodutor do sistema instituído’, vive a contradição, apreende a totalidade de sua ação educativa, como função técnica e política. Ao iniciar sua organização política, como categoria, ora é orientado pela Secretaria de Educação (SE), ora por associações mais críticas.

A história mostra que a formação, a prática e o prestígio do inspetor escolar estão inseridos no contexto de uma sociedade e na pedagogia tradicional, cujo conceito de educação, de ensino e aprendizagem era coerente ao próprio sistema, cuja característica é a separação do administrativo e do pedagógico. Quem decide não é quem executa o que resulta na grande ambigüidade na ação do inspetor, supervisor e coordenador. A quem atender? Este é o grande dilema, uma situação ambígua. Quem vive a passagem de um modelo a outro, vive o dilema. O nascedouro da supervisão ou coordenação está sempre relacionado ao modelo vigente, no sistema ou na unidade escolar. Antes controle... fiscalização... . Agora, orientação... , assistência... atuar junto, construir no coletivo. O que fazer?

Tal dualidade de sua trajetória profissional/pessoal continua até os dias atuais, uma vez que o modelo estrutural é autoritário. Ocorre a dicotomia teoria/prática, função técnica/apolítica/política, pedagógico/administrativo no desempenho de sua ação não mais de controle e fiscalização mas de orientação e assistência às necessidades do cotidiano, principalmente junto às unidades escolares. **Articular as dimensões do saber** numa visão crítica, **interdisciplinar** constitui um dos grandes desafios da ação supervisora, **atuar no “e”** e não no “ou”, numa perspectiva de mudança, direcionada ao atendimento das necessidades da sociedade tecnológica. Atuar no entre, **atuar na ambigüidade**, numa perspectiva de inclusão. Por constituírem duas faces da mesma moeda, em interação direta, cabe a esse profissional atuar no administrativo e no pedagógico, numa visão de totalidade/articulada e não fragmentada. É a unidade parte/todo e todo/parte intimamente vinculados.

2ª Parte

Origem, implantação e implementação da Supervisão em São Paulo

Em São Paulo, *a supervisão* inicia sua história no final da *década de 50*.

A história da supervisão escolar²⁰, no plano político se insere no apogeu e queda do populismo no país, anos 60 a 63. Em 64, começa o regime autoritário que atingiria o seu auge de 68 a 74.

Nos anos 60, no plano educacional predomina a tendência, denominada por Silva Jr. (1986), Humanismo Moderno, com Dewey e Anísio Teixeira e outros. No final da década há ferrenhas críticas à “Escola Nova” pela sua inadequação aos interesses populares e tecnologias de ensino. O Neopositivismo domina a década de 70, quando especialistas elaboraram currículos e guias curriculares de caráter pedagógico para a rede pública paulista.

Para Silva Jr, (1986) **o marco inicial da supervisão em São Paulo** ocorre nesta passagem de 50/60, quando há a divulgação sistemática dos conceitos de supervisão em cursos de férias e de atualização pedagógica oferecidos aos professores e diretores da rede estadual e a professores de Escolas Normais pelo Serviço de Expansão Cultural²¹, órgão que na época ocupava posição de destaque no organograma da Secretaria da Educação.

Professores paulistas e de outros Estados participavam de cursos no PABAE e se encarregavam de multiplicá-los pelo Serviço de Expansão Cultural.

18 Em São Paulo, a Supervisão Escolar é realizada pelo Supervisor de Ensino, no Sistema Educacional e pelo Coordenador Pedagógico, Professor Coordenador Pedagógico, Professor Coordenador, na escola.

²¹ Ato n.º 71 de 14/19/50. SOBRINHO, *Consolidação das Leis do Ensino (atualizada) e Legislação Complementar*, p. 16.

Textos e documentos deste órgão constituíam subsídios para os cursos de atualização e aperfeiçoamento²², um material muito bom, na visão da época.

A reforma do ensino superior – Lei n.º 5.540/68 – consolidou a função do Supervisor Escolar no campo da educação e a Lei 5692/71 a torna parte integrante da estrutura do ensino de 1º e 2º graus (Silva Jr (1986). Sua formação conservadora é garantida pelo currículo, dentro de uma visão tecnicista da educação.

Nesse contexto a supervisão vem tentando se implantar, o que se efetiva na reestruturação²³ do Curso de Pedagogia - Parecer 252/69²⁴, que a inclui no conjunto das habilitações do curso, embora historicamente o supervisor escolar paulista tivesse sua origem na inspeção escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71²⁵ estabelece a reforma do ensino de 1º e 2º graus, alterando a legislação anterior do ensino primário e secundário. Os serviços de inspeção do ensino primário e do ensino secundário e normal, que até então seguiam caminhos e ritmos diferentes, são unificados. O artigo 33 prevê concurso público de provas e títulos e o artigo 36, um estatuto Magistério de 1º e 2º graus.

Quaglio (1989: 35) comenta que a inspeção do ensino secundário *só começou a estruturar-se a partir do Decreto nº 6425*, de 9 de maio de 1934. Até então estava unida com a inspeção do ensino normal, que também realizava a inspeção da formação de professores primários realizada em Escolas Normais conjugadas às Escolas Secundárias. Os dois cursos funcionavam no mesmo

²² Particpei de dois cursos de férias (30 h) neste órgão da SE. Em São Paulo (1961) e no interior (1963).

²³ PARECER N.º 252, da Comissão Central de Revisão de Currículos do Conselho Federal de Educação, aprovado, em 11 de abril de 1969. *Documenta n 100*. revista de C.F.E., de abril de 1969, p.101.

²⁴ 1969 cursava o 4º ano de Pedagogia e passo a atuar no Experimental, junto à secretaria da escola.

²⁵ 1971– Início a fase de docência no Experimental, como profª de 3ª série do Ensino Fundamental.

edifício com um só diretor e corpo administrativo. Os Institutos de Educação²⁶ são exemplos desta estrutura organizacional.

Segundo Quaglio, a demora na estruturação dos serviços de inspeção escolar do ensino secundário é decorrente da expansão tardia da rede oficial de escolas secundárias. O Governo Estadual Paulista, (1889 a 1930) priorizou a educação primária e a formação de professores normalistas, de caráter terminal e separado do ensino secundário, que tinha por objetivo o preparo para o ensino superior, destinado às elites, em sua maioria, ministrado em escolas particulares, profundamente seletivo, freqüentado mais pelo sexo masculino. Seus professores e diretores gozavam de alta consideração, e o curso torna-se sujeito à fiscalização federal de 1896 até 1971, quando a Lei 5692/71 unifica os cursos primário e ginásial.

Desde a Reforma Francisco Campos (1931-1942), vinha sendo dada atenção especial à formação do inspetor, em caráter mais técnico, em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Os cargos deveriam ser preenchidos mediante concurso de títulos e provas. O Decreto Estadual n.º 6.425, de 9 de maio de 1934, reorganiza a Diretoria Geral do Ensino em São Paulo. Os estabelecimentos que mantinham esse nível de ensino, de 1934 a 1961, ficaram submetidos à inspeção federal e estadual.

Mas é em 1968 que ocorre o primeiro concurso de provas e títulos de inspetor secundário, podendo se inscrever os professores que já tinham exercido funções de inspetor de ensino médio e os técnicos de educação. O concurso não se realizou, pois os técnicos impetraram recurso e, vencedores, acabaram se efetivando nos cargos de inspetores.

A Lei 5692/71 enumera as categorias de especialistas, dentre elas a dos administradores, orientadores, inspetores, supervisores. Deixa explícito que o

²⁶ Lei n.º 3739, de 22/01/57, art.7º.

supervisor não é inspetor. Determina que a formação dos inspetores, supervisores e demais especialistas de educação se faça em curso superior de graduação ou de pós-graduação (art 36).

No panorama educacional paulista em 1971 desde 1969²⁷, as faculdades em atendimento à nova lei, vinham oferecendo, no seu curso de Pedagogia as Habilitações em Supervisão Escolar²⁸, Inspeção Escolar e Orientação Educacional. Esta segundo Pimenta (1997), acentua a dimensão pedagógico-escolar, pois o curso de Orientação Educacional, oferecido após a graduação, apresentava forte tendência psicológica, confundindo-se com a psicopedagogia.

Com o esvaziamento da Habilitação em Inspeção Escolar, o conteúdo da Habilitação em Supervisão (Anexo 2, 2a), oscila entre o ensino e a análise de problemas organizacionais. A dificuldade de definição de um *esquema básico para a formação dos supervisores tem muito a ver com sua inconsistência teórica e com as oscilações que envolvem sua prática* (Silva Jr, 1986: 64). Tudo parece contribuir para o conflito fiscalizador do sistema e assessor, administrativo e pedagógico, com uma formação desvinculada da prática a que se acrescenta o processo de interiorização e privatização do ensino superior, em consequência de o governo não querer destinar recursos para a área social. Como enfrentar estes conflitos e dualidades? Como atuar no administrativo e no pedagógico? Como articular essas frentes de atuação? São aspectos que constituem um desafio à ação supervisora.

O Conselho Estadual de Educação (CEE) em 1975 cria uma comissão para definir a Habilitação de Supervisor Escolar (Silva Jr, 1986), a qual recomenda admitir tanto os habilitados em Inspeção Escolar como em Supervisão²⁹ para o exercício da função. Duas habilitações para a mesma função.

²⁷ Parecer 252 de 1969 e Resolução n.º 2: Reestruturação do Curso de Pedagogia.

²⁸ Lei 5540/68. Institui a habilitação de Supervisor, como graduação.

²⁹ Parecer CEE n.º 435/75 e Deliberação CEE n.º 1/75.

A Lei 5692/71 considera a escola como sistema social, formado por grupos e subgrupos, não mais como somatória de atividades paralelas, interligadas. Seu objetivo é atender à *demanda escolar e às especializações exigidas pela moderna tecnologia* conforme a proposta assumida pela escola. A *supervisão escolar passa a ser parte integrante da nova estrutura do ensino de 1º e 2º graus* (Silva Jr, 1986: 64). A implantação da reforma e a supervisão são confiadas à Divisão de Assistência Pedagógica (DAP) que naquele momento encontrava-se envolvida com a elaboração dos Guias Curriculares.

No final da década de 60 e início de 70, as *primeiras experiências* de implantação do *serviço de supervisão* ocorriam em *cursos e escolas experimentais*. Foi nos Ginásios Vocacionais que se desenvolveu a principal experiência de renovação, suprimida pelo Decreto 52.460, de 05/06/70. Os Ginásios Experimentais Pluricurriculares, conhecidos como GEP I, GEP II, GEP III e GEP IV ('Gegedec')³⁰, foram integrados à rede regular, exceto um que se funde ao Grupo Escolar Experimental Dr. Edmundo de Carvalho, criando-se o Grupo Escolar – Ginásio Experimental Dr. Edmundo de Carvalho (GEGEDEC)³¹.

No início de 1970, o Grupo Escolar Experimental Dr. Edmundo de Carvalho³² e os Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais (quatro unidades), que constituíam o Núcleo Experimental da Lapa³³ participam de um treinamento, organizado por sua equipe de Assistência Técnica, onde são discutidos quatro projetos a serem implantados nas respectivas unidades escolares: Projeto I – Planejamento de Currículo; Projeto II – Planejamento de Ensino; Projeto III – Avaliação e Projeto IV – Programa de Treinamento. Uma série de reflexões sobre o tema Supervisão em Educação convoca a comunidade, leigos e pais

³⁰ Gegedec, denominação afetiva que era usado pelos alunos e professores do Experimental Dr Edmundo de Carvalho. (canto de guerra, nas atividades esportivas).GEGEDEC, sigla da escola.

³¹ Escola piloto da educação fundamental subordinada à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com Regimento Interno próprio aprovado pelo CEE., Parecer n ° 1414/72. Plano Curricular (1975: 15).

³² Atual EE Dr Edmundo de Carvalho pelo dec. 44.691, de 03/02/00, (Anexo 1(6). Diretoria de Ensino Regional Centro-Oeste, antiga 12ª de Delegacia de Ensino. D.O. de 09/04/99).

em assuntos relacionados à educação dos alunos. O documento apresenta propostas à atuação do supervisor no que se refere a sua interação com a direção, com o professor e com a comunidade. Dada a influência norte-americana a supervisão no Experimental, era entendida como coordenação pedagógica nas UEs. Para garantir sua concretização, os elementos de coordenação, orientação, supervisão atuavam em conjunto com a equipe de pares.

O Projeto denominado 70 foi importante não só para os que atuavam no Núcleo Experimental da Lapa, mas para outros educadores. As reflexões foram publicadas em fascículos, em 1971, pela Divisão de Assistência Pedagógica, vinculada à Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, da Secretaria de Estado da Educação (SE), divulgados em São Paulo e outros Estados.

Com a promulgação da Lei 5692/71, o Ministério da Educação e Cultura procura a uniformização do currículo, mediante guias curriculares³⁴, que traduziam os objetivos educacionais da nova lei, um referencial pedagógico. Em São Paulo, a partir de 1972, os guias curriculares são elaborados pela Divisão de Assistência Pedagógica (DAP), e publicados após discussão de professores primários, secundários e do ensino superior. São distribuídos a toda a rede pública paulista, confirmando a adesão ao paradigma técnico-linear.

A ideologia tecnoburocrática nutria-se dos pressupostos tecnicistas de neutralidade científica, racionalidade e eficiência, julgando-se dona do saber técnico, subordinando o trabalho pedagógico ao controle científico visando diminuir as possíveis interferências que prejudicassem o processo educativo. Os ‘meios’ (grifo nosso) de ensino tinham uma posição, primordial. À Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, como nível central do Sistema de Supervisão cabia

³³ O “Núcleo Experimental da Lapa” era composto pelo GEGEDEC, GEPE I; GEPE II; GEPE III; GEPE IV e Curso Supletivo de Adultos – (Fusari, 97).

³⁴ Guias Curriculares a serem utilizados pelos professores e especialistas como referência na elaboração do planejamento das atividades escolares e não como modelo para fiel reprodução. SP/SE, *Guias Curriculares para o ensino de 1º Grau*, SP-CERHUPE, 1975.

decidir sobre o processo educacional de acordo com a política vigente (Quaglio, 1989). A ampla divulgação dos guias curriculares subsidia às áreas do currículo, com ênfase nos objetivos gerais e específicos, nos conteúdos do curso, e nos critérios de avaliação, que deveria processar-se no início, durante e ao final do processo de instrução³⁵.

Para Faustini (1981: 99)

a doutrina do currículo estabelecida nos Pareceres Federais e Estaduais é operacionalizada sob a forma de modelos pedagógicos, propostas curriculares, subsídios aos guias. Esses documentos servem de diretrizes pedagógicas para o processo ensino-aprendizagem que se realiza na escola, a fim de dar condições para que se realizem os objetivos propostos na legislação educacional básica.

Em São Paulo, o DAP buscava sem sucesso a colaboração das universidades na tarefa de implantar a reforma e a supervisão. Incorporada ao Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho (CERHUPE - 22/08/73) conseguiu verbas do Plano Nacional de Educação. Na ocasião, são chamados para a elaboração e reformulação dos Guias Curriculares professores primários, secundários e do ensino superior. Com relação à implantação de um sistema de supervisão, não há referências, no período, o que ocorre em 1976, em duas dimensões: a supervisão em nível de sistema e em nível de escola, mediante ação de coordenadores.

Em 1974, a Lei Complementar n.º 114³⁶ (Anexo 3) cria o primeiro estatuto oficial paulista que enquadra os inspetores efetivos, interinos e substitutos no cargo de Supervisor Pedagógico, desde que estivessem em exercício na função.

³⁵ João Cardoso PALMA FILHO. Focalizando a construção Curricular e seus Fundamentos. In *Tecendo a Rede do Amanhã*. 1988, mimeo.

³⁶ LEI COMPLEMENTAR N.º 114, de 13 de novembro de 1974. Institui o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas. D.O. do Estado de São Paulo, de 13/11/74.

É a legalização de duas habilitações em uma só: da inspeção e supervisão pedagógica, o que teve implicações na prática.

No governo de Paulo Egydio Martins sendo Secretário da Educação José Bonifácio Coutinho Nogueira (1975-1976), foi promovida reforma administrativa visando a implantar a Lei 5 692/71. O Decreto 7 510/76 (Anexo 4), criou a CENP, com uma Divisão de Supervisão, e *o grupo de Supervisão da Delegacia de Ensino*³⁷ (Huet, 1993: 152), com a intenção de garantir a unidade e o fluxo de comunicação e acompanhar diretamente a implantação de projetos e reformas, com detalhamento das políticas e adequação às realidades regionais. A existência desse grupo nas delegacias *foi uma decisão política*, afirma Franco (1994: 144).

No entender de Huet (1993: 156), *por algum motivo, na concepção original, não há a dicotomia entre o administrativo e o pedagógico, presente entretanto na concepção de muitos supervisores sobre a suas próprias tarefas. As atribuições são vinculadas à área curricular e à administrativa, integradas, que se complementam.*

A nova lei, (1971) unifica o Grupo Escolar e Ginásio na Escola de 1º Grau, o 2º grau torna-se profissionalizante e surge uma *macro estrutura unificada* (Huet, 1993: 153). A Delegacia de Ensino incorpora o pessoal e funções das antigas Delegacias do Ensino Básico (DEB), Delegacias do Ensino Secundário e Normal (DESN) e Inspetorias Regionais do Ensino Profissional (IREP). Constituiu-se o Grupo de Supervisão pelos ex-supervisores pedagógicos do DESN, pelos ex-inspetores do DEB, do IREP, e de Educação Física, que recebem a denominação de supervisor pedagógico, mudada pela Lei Complementar n.º 201/1979 para supervisor de ensino. Para Albuquerque (1994: 110), *mudaram-se os nomes, mas não houve incorporação plena das funções nem pelos supervisores, nem pelo*

³⁷ Os outros sistemas operacionais previstos: Planejamento, Administração e Informação - SP/SE-Plano Trienal 1977-78-79, p. 81 a 87. *Apud*, HUET. A Supervisão no Sistema De Ensino, IN: *IDÉIAS* (16), p. 151/164.

sistema, uma vez que na prática a balança acabava pendendo ora para o administrativo, ora para o pedagógico.

Huet, (1993) aponta alguns aspectos que auxiliam na compreensão do nascedouro desse grupo nas Delegacias de Ensino, atualmente, Diretorias de Ensino. Assim, o

- *Grupo de Supervisão tem sua origem na reforma da Secretaria de Educação que fazia parte da reordenação do aparelho de Estado, pós 1964, sob os lemas de racionalização, modernização, busca de eficácia e eficiência e controle.*
- *O contexto é de esvaziamento cultural produzido pela censura e repressão, gerando escassez de lideranças educacionais, intelectuais e políticas.*
- *O clima de esperança de melhoria das escolas deve-se à abertura, ainda que lenta que ocorria no país. Presidente: Geisel, (1974/78).*

O ano de 1976 foi de várias mudanças no cenário educacional paulista. O Departamento de Recursos Humanos (DRHU) e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), dois novos organismos, vêm substituir o CERHUPE. Há também a divulgação do documento “Supervisão Pedagógica em Ação” pela equipe técnica da CENP, que no entender de Fusari, (1997), foi um marco na implantação da Supervisão em São Paulo.

Com a constituição da CENP, a supervisão ganha espaço institucional próprio. Em cada Divisão são constituídas equipes técnicas relacionadas à pré-escola, à educação especial, supletivo, 1º e 2º graus. Silva Jr. (1986: 67) afirma *que a simples existência de uma Divisão de Supervisão teria de gerar necessariamente a expectativa da implantação efetiva de um sistema de supervisão capaz de responder pela coordenação e controle do projeto em desenvolvimento.*

A ação supervisora se efetivava nas Unidades Administrativas da Secretária da Educação (CENP, DREs, DEs e UEs) com objetivo de alimentar e

realimentar o processo de ensino-aprendizagem. À CENP coube definir critérios e a sistemática de supervisão a ser implantada no Estado de São Paulo.

Em 1977, a CENP propõe a atuação da supervisão em nível central na Coordenadoria do Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) e na Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI). Em nível regional, nas - Divisões Regionais de Ensino (DREs), em nível sub regional, nas Delegacias de Ensino (DEs) e em nível local nas Unidades de Ensino (UEs). *Uma concepção orgânica do processo educacional característico desta fase de implantação revela a crescente complexidade do campo operacional da supervisão, tanto no seu aspecto pedagógico, quanto no administrativo* (Faustini, 1981: 85), *ações complementares, interdependentes e correlacionadas.*³⁸

O Estatuto do Magistério Público do Estado de São Paulo (Lei Complementar n.º 201/78³⁹ estabelece o cargo de Supervisor de Ensino nas Delegacias de Ensino (DEs), as funções de Coordenador Pedagógico (CP) e Professor Coordenador de Áreas (PCA) do currículo pleno⁴⁰, nas Unidades Escolares (UEs), para garantir os parâmetros claros, no processo de ensino-aprendizagem que se realiza na escola (Faustini, 1981). Em 1976 e 1978, realizam-se os dois únicos concursos para o CP. A lei veio regulamentá-los.

Ao Supervisor (DRE e DEs) cabia assessorar os diretores na parte pedagógica. Na estrutura piramidal do sistema estadual a Supervisão é colocada entre a escola e o gabinete da SE, passando pelos órgãos intermediários, servindo de elo de ligação, num movimento de fluxo/refluxo de informações.

³⁸ Faustini, *op.cit.*, 129

³⁹ LEI COMPLEMENTAR N ° 201, de 09/11/78. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas. D.O. do Estado de São Paulo, de 10/11/78.

⁴⁰ Currículo Pleno: “As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultam das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grupo o currículo pleno do estabelecimento”. Cap. I, artigo 5 da Lei 5692/71.

A ação supervisora constituiu um elo entre os órgãos centrais da Secretária de Educação de quem recebiam orientação, as DREs e DEs orientando na implantação e implementação de medidas educacionais.

Em São Paulo, que razões teriam levado a SE a investir na Supervisão do Sistema e não na Supervisão da Unidade Escolar? Seu caráter centralizador? Questões de ordem econômica? A união supervisão - inspeção, com pessoal e orçamento já existente? Para garantir a implantação dos projetos e reformas vinculados a sua política educacional ou porque a implantação da coordenação pedagógica necessitava de orçamento especial?

A Divisão de Supervisão no final da década de 70, já propunha sua atuação nas UEs, na GOGSP e CEI, para acompanhar o processo de ensino e não apenas as questões de administração. Em 1981⁴¹ realiza-se o primeiro concurso para supervisor e logo em seguida, ocorre a criação da Associação Paulista de Supervisores de Ensino - (APASE), *transformada em sindicato em 1989*, segundo Albuquerque (1994: 111).

O campo de atuação do Supervisor de Ensino é: nas Delegacias de Ensino⁴², sede de lotação e com as escolas de seu setor; junto aos órgãos da Administração Pública e no sindicato, órgão que visa a sua organização de classe. Nas escolas mantém contato direto com seus diretores numa ação administrativa predominantemente e com os coordenadores pedagógicos numa ação pedagógica. Se a escola não contar com coordenador a atuação do supervisor poderá ser diretamente com os professores. Assim o Supervisor de Ensino estará ligado ao Coordenador Pedagógico-(CP) de Escola ou Professor Coordenador (PC), ao Professor Coordenador de Áreas (PCA) de Ensino e aos professores, numa relação

⁴¹ Depoimento de Supervisor de Ensino que atuou efetivamente nesta proposta.

⁴² Lei Complementar n.º 836 de 30/12/97. Institui Plano de Carreira do Quadro do Magistério da SE. Art.4. O quadro do magistério é constituído das seguintes classes: I- classe de docentes: Professor Educação Básica I (PEB I), Professor Educação Básica II (PBE II). II- classe de suporte pedagógico: a)Diretor de Escola; b)Supervisor de Ensino, c) Dirigente Regional de Ensino. Art. 5º haverá na escola postos de trabalho destinados às funções de Professor Coordenador e Vice- Diretor.

de assessoria de caráter principalmente pedagógica. Em 1995, com a mudança nas atribuições e competências ocorrida em virtude do fechamento das DREs, a ação supervisora exercida por este profissional, independente da referida mudança é vista na atualidade, segundo Alonso (1999: 171), como de ... *orientação e assistência aos professores, nas dificuldades que enfrentam no seu cotidiano escolar, mantendo com eles um relacionamento próximo num ambiente de colaboração e respeito mútuo.*

Com esta mudança ocorrida na estrutura na SE, com o fechamento das DREs⁴³, as DEs⁴⁴ se reorganizam, recebendo responsabilidades que até então não lhes competiam, principalmente na dimensão administrativa. A responsabilidade passa a ser da Delegacia de Ensino, mas a execução em grande parte passa a ser da supervisão. Mais uma vez o administrativo prevalece sobre o pedagógico, uma vez que o que lhe é acrescido das extintas DREs é de caráter predominantemente administrativo. Uma nova reorganização na mesma década, quando as DEs são reagrupadas por bairros e/ou regiões abrangentes com a denominação de Diretorias de Ensino, a partir de 09/04/99, durante o segundo mandato do governo de Mário Covas.

Atualmente, ano 2000, no Quadro do Magistério da Secretaria do Estado de São Paulo, desde a Lei Complementar (LC) n.º 836, de 30/12/97, o Supervisor de Ensino, o Dirigente de Ensino e o Diretor de Escola fazem parte da classe de suporte pedagógico (art. 4º). a função de Professor Coordenador e o Vice-Diretor postos de trabalho (no art.5º). (Anexo 6).

Para o provimento do cargo de Supervisor de Ensino por concurso de provas e títulos, o Anexo III da LC coloca como exigência a licenciatura plena em Pedagogia ou Pós-graduação na área de educação. Ter no mínimo 8 (oito) anos de efetivo exercício no magistério dos quais pelo menos 2 (dois) no exercício de

⁴³ DREs - extintas durante o primeiro mandato do governo de Mário Covas. Dec. N.º 39.902, de 01/01/95, alteram os Decr: 7.510, de 29/01/76, e 17.329, de 14/07/81.

⁴⁴ DEs – reagrupadas em Diretorias de Ensino Regionais. Governo Mário Covas. D.O. de 09/04/99.

cargo, ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos ou, no mínimo, ter 10 (dez) anos de magistério.

A dualidade administrativa e pedagógica continua conflitiva na formação e na vivência do Supervisor de Ensino com a balança sempre pendendo para a lado administrativo, priorizando-o em suas ações. Apesar da legislação, pesquisas publicadas e capacitações⁴⁵ realizadas com a intenção de estabelecer um comprometimento deste profissional com as questões pedagógicas voltadas diretamente ao processo de ensino e aprendizagem, predomina no cotidiano da supervisão o administrativo em detrimento do pedagógico, dilema existente desde a criação desta função, agravado pela burocracia existente nas Diretorias de Ensino.

A dimensão pedagógico/administrativa faz parte da função supervisora como a sua história vem documentado mediante estudos e pesquisas desde sua origem até os dias atuais: formação, exigências da legislação, depoimentos formais e informais dos profissionais que vivenciam a função no cotidiano profissional. Como resolver este conflito? Como atuar nessa dualidade?

É no coletivo, numa atitude de abertura à troca, procurar estabelecer uma função cooperativa, que deve ser planejada, organizada e voltada para múltiplos aspectos do cotidiano profissional, principalmente ao oferecer *orientação e assistência aos professores*, (Alonso, 1999: 171), independente do nível de atuação nas Diretorias de Ensino ou Unidade Escolar. Procurar trabalhar no “e”, ou seja, enfrentar a dualidade e atuar articulando o administrativo e o pedagógico e vice-versa em todas as frentes. Estar pronto ao desafio e ousar dedicar-se à investigação científica das causas e das circunstâncias, objetivando a busca de soluções para os problemas que se apresentam no campo educacional. Buscar uma parceria com seus pares (outros supervisores) e com as Oficinas Pedagógicas na Diretorias de Ensino, com os diretores, coordenadores e professores nas UEs,

estabelecendo ações conjuntas na construção de projetos político/pedagógicos, em estabelecer uma relação de colaboração e respeito mútuo.

É na articulação que o supervisor atuará nas dimensões administrativa e pedagógica, que fazem parte de sua ação supervisora.

A trajetória da coordenação pedagógica no Estado de São Paulo

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SE) investiu primeiramente na Supervisão do Sistema, postergando a implementação da Supervisão de Unidade, a Coordenação Pedagógica, cuja presença⁴⁶ na Rede Pública Paulista foi descontínua. Nos anos 60, inicia sua atuação na rede pública com a denominação de Assistente Pedagógico, mas é nas escolas vocacionais e experimentais que a função foi mais plenamente exercida. Na década de 70, nas Escolas Técnicas de 2º grau e mediante concurso público em algumas escolas "carentes" (1976-1978)⁴⁷. Foi incluída nos projetos do Ciclo Básico (CB), do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e do período Noturno, nos anos 80. Introduzida nas Escolas-Padrão e, com a extinção destas, expandida à rede na figura do Professor Coordenador (PC) ou Professor Coordenador Pedagógico (PCP), nos anos 90.

⁴⁵ Projeto de Educação Continuada (PEC) 1997..., promovido pela Secretaria de Educação do Estado em convênio com universidades públicas e particulares da capital/interior, APEOESP, entre outros.

⁴⁶ BLANDICO, F.M.L. *A construção da identidade do Coordenador Pedagógico rumo a um projeto de escola: o ideal, o legal e o real*. Dissertação de mestrado. SP /FEUSP/ 1996. Na rede Municipal de Educação de São Paulo, durante a gestão de Mário Covas, foi instituído pela Lei n.º 9.874/85 o cargo de Coordenador Pedagógico de Educação Infantil, regulamentado pelo Regimento Comum das Escolas Municipais pelo Decreto n.º 21.811/85. art. 17. Critérios exigido:: tempo de serviço e habilitação em Supervisão Escolar e/ou Orientação Educacional. 1º Concurso de acesso, em 1988. Em 1990, pelo o Decr. n.º 28.603/90, art.18 o CP passa a ter a responsabilidade de atuar na formação em serviço de sua equipe. 1992 Novo Estatuto. Lei n.º 11.229/92. Fusão: Coordenador Pedagógico – CP. de 1º e 2º Graus e CP. de Educação Infantil.

⁴⁷ Escola carente que segundo um conjunto de indicadores definidos pela equipe de trabalho nomeada pela SEE, era desigual a outras de rede pública. Fazia parte: localização geo-sócio e econômico, média de alunos por classe, condições de habitabilidade e funcionalidade do prédio, etc. Marisa Del Cioppo ELIAS, *A questão da autoridade no desempenho da Coordenação Pedagógica*. 1984.

O Assistente Pedagógico surgiu na rede pública em 1962, quando o Conselho Federal de Educação (CFE) fixou o currículo mínimo dos cursos de Pedagogia, deixando em aberto possibilidades na organização curricular para a formação de técnicos educacionais. Ficava a critério de cada faculdade estabelecer as matérias que julgasse conveniente ao seu currículo, na formação desse profissional. Pela Lei 4.024 de 20/12/61, a função ficou implícita na categoria de "especialistas". O mesmo ocorre com a Lei 5040/68 que ratifica a formação de especialistas em nível superior (art.30), mas que nada especifica com relação a essa função.

A questão da assistência pedagógica será repensada no Parecer 252/69, transformado posteriormente na Resolução 2/69, que redefine o currículo mínimo do curso de Pedagogia, numa tentativa de responder à necessidade de funções técnicas especializadas, na medida em que as técnicas de planejamento e organização ganhavam terreno dentro do campo educacional (Gatti, Bernardes e Mello, 1974).

O curso de Pedagogia, além das disciplinas do núcleo comum, é estruturado com um conjunto de oito habilitações, dentre elas, a Inspeção, a Supervisão, com a finalidade de formar Supervisor Pedagógico, Assistente Pedagógico ou Orientador Pedagógico⁴⁸.

O cargo de assistente pedagógico não chegou a ser criado em São Paulo, pelo menos no âmbito da rede pública estadual. Educadores efetivos em outros cargos eram treinados e colocados à disposição para exercício da função. Mesmo esses casos eram em número muito reduzido, em escolas que funcionavam em caráter experimental, enquanto a maioria das escolas nem era assistida por este técnico. Tais elementos são os precursores dos Coordenadores Pedagógicos, que irão surgir em 1971, ainda com a denominação de Assistente Pedagógico.

⁴⁸. Cada sistema ou escola adota o termo que lhe é conveniente.

A Resolução n.º 46, de 30/07/70 dispõe sobre as funções de Assistente Pedagógico, procurando dinamizar o trabalho pedagógico das escolas da rede estadual. Segundo Elias (1984: 53) ratificado em Gatti, Bernardes e Mello (1994: 9) *o assistente pedagógico foi concebido como agente de inovação e de integração do processo educativo. (...) a formação necessária para o Assistente Pedagógico estava mal definida.* Isso porque para o desempenho da função poderia ser um professor de qualquer licenciatura⁴⁹ o que contradiz a justificativa da função ao colocar a necessidade de um elemento especializado para coordenar as atividades pedagógicas. Se constituía objetivo dos cursos de Pedagogia a formação de especialistas em educação, por que a resolução não estabeleceu o diploma como exigência para o exercício da função?

A Resolução de 27/01/71, da Secretaria de Educação, publicada em D.O. de 28/01/71 determina que o Assistente Pedagógico será escolhido dentre os professores licenciados em Pedagogia, com pelo menos dois anos de experiência docente (art.1º). Esta forma de escolha permanece até 1974 com a aprovação do **Estatuto do Magistério Público do Estado de São Paulo** LC n.º 114 (Anexo 3)⁵⁰, que cria o *cargo e funções*, de Assistente de Diretor de Escola, de Coordenador Pedagógico e Professor - Coordenador, exigindo as habilitações preconizadas pelo Parecer 252/69 do CFE.

Cabia ao Coordenador Pedagógico, antigo Assistente Pedagógico, garantir o alcance dos objetivos gerais da escola pela execução do planejamento pedagógico, participar da organização de classe, horários, reuniões e demais atividades da escola; estimular a reformulação de programas e métodos de ensino, etc. (Elias, 1984). O que significava **ações pedagógicas e administrativas**, cabendo ao coordenador buscar a sua articulação. Sua formação deveria ser preferencialmente habilitação específica em Supervisão Escolar e a vivência de pelo menos cinco anos no exercício do magistério.

⁴⁹ É o perfil o Professor Coordenador - PC, da rede pública da rede estadual, atual.

⁵⁰ Lei Complementar n.º 114 de 13/11/74, institui o Estatuto do Magistério de 1º e 2º graus do Estado e dá providências correlatas.

Esperava-se do coordenador conhecimento da parte organizacional e do funcionamento da escola, da rotina da sala de aula, com sua dinâmica, ritmo e movimento, atendimento das necessidades dos alunos e professores, na construção do processo de ensino-aprendizagem. Entre o que se esperava e o que realmente ocorria havia uma diferença significativa, por vários fatores: a inexistência de hora-atividade que propiciasse um coletivo na escola; a rotatividade e resistência de professores, principalmente os mais antigos, à orientação e propostas de inovação; a escassez de material didático etc.. Inúmeros eram os problemas enfrentados pelo assistente em seu cotidiano, agravados pela precariedade de sua formação que não contemplava todas as suas necessidades⁵¹.

Elias (1984: 54), contribui com um dado que oferece elementos para entender o contexto da função de assistente pedagógico ao comentar que

a Resolução da SEE Nº 46 criou a função de Assistente Pedagógico, no entanto, limitou as funções apenas para os Ginásios Pluricurriculares, ou polivalentes, os Grupos Escolares –Ginásio e às Escolas que adotassem planos de ação didático-administrativa na linha de educação renovada.

Nas Unidades Escolares em que a coordenação tinha condições de trabalho que propiciassem abertura de ações junto à equipe de pares e com os professores, com horário de permanência conjunta, pago como parte da carga horária de trabalho, ocorreu um trabalho pedagógico dinâmico e que tendia a auto-superar-se constantemente (Muramoto, 1991). A estrutura administrativa se adequava ao pedagógico. Fato constatado e testemunhado por teóricos que atuaram nos Ginásios Vocacionais, no Núcleo Experimental da Lapa e na antiga Escola de Aplicação da USP.

Nos casos em que as condições não favoreceram o trabalho conjunto, sem horas-atividade em horários comuns, a tendência *foi a burocratização da*

⁵¹ Maiores esclarecimentos em Gatti, Bernardes e Mello, 1997.

relação e um certo “amarramento” do trabalho coloca Muramoto (1991: 41). Com raras exceções, a atuação do coordenador pedagógico/ assistente pedagógico se voltou para aspectos de controle burocrático do cotidiano escolar, priorizando o registro do trabalho do professor mediante apresentação de planos, relatórios, modelos de provas, caderno–volante, fichas de alunos, etc.. Uma ação voltada ao administrativo.

O primeiro concurso de provas para Coordenadores Pedagógicos⁵² (CP) foi realizado no início do segundo semestre de 1976, embora o Estatuto do Magistério Público de São Paulo que regulariza a função seja de 1978. O concurso foi divulgado em Diário Oficial, com os temas, a bibliografia, os critérios e os requisitos para participar:

- *ser professor efetivo com cinco anos de experiência;*
- *ser indicado pelo Diretor da Escola;*
- *ser Pedagogo, preferencialmente com habilitação em Supervisão Escolar.*

Neste perfil profissional, detectamos que o coordenador, naquele momento histórico, era um pedagogo com formação pedagógico/administrativa, efetivado por concurso na rede pública e com experiência docente. Pelo menos em teoria, apto a atuar nessas dimensões do saber.

Visando subsidiá-los no exercício da nova função, o Departamento de Recursos Humanos (DRHU), após a realização do primeiro concurso, convoca três elementos das DREs para organizar um treinamento. Dos três elementos, pelo menos, um por DRE era coordenador concursado. A tarefa atuar como agente multiplicador do treinamento, nas respectivas DREs, com os coordenadores pedagógicos iniciantes⁵³.

⁵² DECRETO n.º 7.709, de 18/03/76, dispõe sobre o pessoal das escolas estaduais de 1º e 2º graus.

⁵³ Depoimento (maio e dezembro/1999) de um coordenador pedagógico concursado (DRE – Sorocaba) convocado pelo DRHU que participou também como agente multiplicador no treinamento na respectiva DRE

Durante seis dias, no segundo semestre de 1976, em período integral, os coordenadores nas DREs participaram de encontros que abordaram os temas: Funções Básicas do Coordenador Pedagógico; Relações Humanas na Escola; como elaborar o Plano da Escola; O Processo de Avaliação; Avaliação de Currículo; Elaboração de um Projeto de Recuperação; Elaboração de um Projeto de Coordenação Pedagógica. O material do treinamento foi elaborado em parceria pela CENP/DRHU/DRE, em dimensão basicamente pedagógica.

No dia-a-dia de sua atuação, a dimensão administrativa acabava dominando o recém-coordenador, afastando-o da atuação junto ao professor. Situação desencadeada principalmente pela falta de horas-atividade dos professores, dificultando ações coletivas e estabelecimento de parcerias. A carência de funcionários e os módulos administrativos incompletos, levavam a desviar-se de sua função primeira, assumindo tarefas administrativas que não lhe competiam transformando-o em muitos casos em burocrata (Elias, 1984).

Os desencontros com a direção, gerados muitas vezes por questão de competência e autoridade levaram a colocar o coordenador pedagógico na “geladeira”⁵⁴. O trabalho em equipe, a direção e a coordenação atuando juntos com os professores, a discussão, análise, troca de idéias, pontos de vista, objetivos e metas... não aconteceram.

A formação inicial do professor vinha se agravando à medida em que ele não conseguia dar conta de atuar, de maneira competente, conforme a realidade das escolas públicas. Os cursos da Habilitação para o Magistério, de Pedagogia e as Licenciaturas não conseguiam articular uma proposta pedagógica que preparasse o professor para trabalhar com as camadas majoritárias e mais desfavorecidas da população. A presença de um coordenador era fundamental; no entanto, as condições para promover uma atuação conjunta com os professores eram praticamente inexistentes.

⁵⁴ Helenice, M.S MURAMOTO, *Supervisão da Escola Para Que Te Quero?*, p. 79.

Os Coordenadores Pedagógicos, em exercício, tiveram sua situação funcional regulamentada a partir de 10/11/78 pela transformação da função em cargo, fazendo jus aos vencimentos como Coordenador, com jornada completa de 40 horas.

No Governo de André Franco Montoro (1983-1987), sendo Secretários da Educação Paulo de Tarso Santos (1983), Paulo Renato Costa Souza (1984-85) e José Aristodemo Pinnotti (1986), ocorreram: *a discussão do documento n.º 1, da função social da escola; a reorganização do 2º grau e das séries iniciais do 1º Grau, que gerou o Ciclo Básico (CB) e a discussão do novo estatuto, Lei Complementar n.º 444/85 (Anexo 6) (Huet, 1993: 159). A elaboração do estatuto foi a experiência mais democrática já desenvolvida pela Secretaria, afirma Huet. As entidades foram ouvidas, professores, diretores, supervisor de ensino, coordenadores pedagógicos, pais de alunos etc. Uma nova filosofia de ensino e política de participação.*

O Ciclo Básico (CB) no ensino de 1º grau das escolas estaduais, pelo Decreto n.º 21.833 de 18/12/1983, propõe:

I – Assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características socioculturais;

II – Proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas nas demais áreas do currículo;

III – Garantir às escolas a flexibilidade necessária para a organização do currículo no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

É evidente a preocupação em **articular o administrativo ao pedagógico**, ao se propor uma estrutura flexível na organização curricular.

O CB foi Implantado em 1984. Duração mínima de dois anos letivos. Medida que procurava eliminar a reprovação entre as antigas 1ª e 2ª séries, permitindo aos alunos um processo contínuo de aprendizagem durante dois anos ininterruptos. O projeto pretendia atacar a questão da repetência e evasão, problema sério principalmente nas séries iniciais do 1.º grau, e garantir o direito de acesso e permanência à escola, à população infantil, oriunda principalmente das camadas populares. O Projeto procurava desencadear nas escolas uma ampla discussão sobre alfabetização e iniciar uma gradativa reorganização do ensino fundamental. (Léslie M.J.S. RAMA et alii, 1990).

Ao professor poderia ser atribuída carga suplementar de trabalho de até oito horas semanais, distribuída entre horas-aula e horas-atividade (Art. 20 Decreto n.º 21.833, de 28/12/83). As horas-atividade realizadas na escola abriam espaço à construção de parcerias e de trabalho coletivo. Em 85, foram estendidas duas horas semanais remuneradas aos docentes que atuavam nas 3ª e 4ª séries, o que lhes possibilitava abertura de espaço para discussões e reflexões na escola. Inúmeros elementos contribuíram para dificultar a implantação do CB, dentre eles a inexistência de coordenação pedagógica, a alta rotatividade do professor, a falta de espaço físico para aulas de suplementação e reuniões.

Em 1988, ocorre a implantação da Jornada Única e a instituição da Hora de Trabalho Pedagógico - (HTP) pelo Decreto n.º 28.170 de 21/01/1988, no governo de Orestes Quércia, sendo Chopin Tavares de Lima, Secretário da Educação. Cada escola passa a ter um **Professor Coordenador-PC**, eleito pelos professores do CB, entre os atuantes na Unidade Escolar; escolha que deveria ser referendada pelo Conselho de Escola. Constituía critério para a função: experiência nas séries iniciais do 1.º grau, independente de ser pedagogo. Entre suas atribuições organizar e orientar os alfabetizadores e promover a integração com as séries seguintes. Em caráter excepcional, o Delegado de Ensino poderia designar para a função um professor aposentado com carga horária de 16 horas-aula e 4 horas

atividade. Com a Jornada Única passa a Jornada Discente a ser de 30 horas semanais, com seis horas diárias de aula e quatro horas semanais dedicadas à Educação Física e à Educação Artística.

Pelo Decreto n.º 28.089, de 13/01/1988 e Resolução SE n.º 14, de 28/01/88⁵⁵, é criado o **Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)** na rede estadual de ensino paulista. Projeto que já se efetivara em nível nacional. Experiência concreta do MEC na intenção de formar um bom professor, que atendesse às reais necessidades das escolas públicas (Fusari, 1992).

Os objetivos do Centro aparecem logo em seu artigo 1º:

I – dar prioridade efetiva à formação dos professores de pré-escola até a 4ª série do 1º grau;

II – aprimorar a formação dos professores que atuam na Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério e nas classes da pré-escola até a 4ª série do 1º grau.

Até então a formação do professor para as séries iniciais do 1º grau era feita pela Habilitação Específica do Magistério (HEM). Com a instalação do CEFAM tem origem uma dualidade estrutural e funcional na formação deste profissional. Dois cursos com especificidades próprias. Outro momento histórico/político/cultural se inicia.

O CEFAM, com a finalidade de formação do futuro professor e aperfeiçoamento do docente em serviço, deve contribuir para a qualificação de um profissional com competência técnica e, como pólo irradiador, proporcionar a busca de soluções à prática educativa. No atendimento a esses objetivos o curso apresenta estrutura e funcionamento distintos da HEM.

⁵⁵ 1988- atuava como Orientador Pedagógico Educacional, no grupo de 5ª e 6ª séries e no ano seguinte, com a instalação do CEFAM, no Experimental, assumiria a coordenação pedagógica, após processo seletivo.

O CEFAM, em período integral, com professores e **coordenador pedagógico** com hora de trabalho pedagógico (HTP), favorece a construção de parcerias, de trabalho coletivo e projetos em conjunto, desencadeando melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem. A ambigüidade pedagógico/administrativa não deixa de existir, mas há possibilidade de o CP, numa atitude de abertura frente à própria ambigüidade, assumi-la em suas atribuições e competências. As HEM, em período parcial, sem coordenador pedagógico, não garantiam o coletivo, tendo maior dificuldade em suas realizações e competências.

A partir de 08/02/88, foram instalados 18 CEFAMs no interior e Capital. Um em cada DRE e um na Divisão Especial de Ensino de Registro. Em 1989, mais 25 e até a presente data, 54 Centros. Coube à COGSP e CEI acompanhar e controlar suas atividades, mediante as DREs (Divisões Regionais de Ensino) extintas em 01/01/95) e as DEs, reagrupadas em Diretorias de Ensino (D.O. 09/04/99).

A equipe técnica responsável pelo projeto da CENP com assessoria pedagógica de um professor universitário, participou do processo de instalação e funcionamento dos CEFAMs, fornecendo orientação para a escolha do coordenador, dos professores e seleção dos alunos; na elaboração do calendário, grade curricular e plano pedagógico. Acompanhou o trabalho realizado nos Centros, mediante relatórios de avaliações regulares e encontros sistemáticos com todos os coordenadores para estudo e replanejamento, em 1988 - 1989 – 1990, com um produto pedagógico relevante. Os coordenadores eram convocados à capacitação pelo Diário Oficial.

Em 1990, a CENP, em conjunto com os profissionais do CEFAM, elaborou propostas dos componentes curriculares da parte diversificada, visando repassá-las para a Habilitação Específica do Magistério – HEM. As publicações de 1990 foram colocadas à disposição dos professores nas UEs para serem utilizadas

em sala de aula⁵⁶. O CEFAM, era pólo disseminador e agente transformador da prática educativa, contribuindo com as escolas de formação de professores da região onde se achava inserido.

Os profissionais (docentes e coordenadores), para atuarem junto aos CEFAMs, nos primeiros anos de sua instalação, passavam por um processo de seleção, previsto pelo Decreto 28.089, de 13/1/88, Resolução SE 14/88, de 28/01/88 e Resolução 279, de 28/12/88. Como exigência para participar da seleção: apresentar o Curriculum Vitae acompanhado do memorial (relato circunstanciado de sua experiência profissional) e uma proposta de trabalho, ter experiência de 3 anos no mínimo, na rede pública, preferencialmente na habilitação Magistério e/ou nas primeiras séries no ensino do 1.º grau. O candidato a professor deveria ser habilitado, para a função de coordenador poderia ser P I ou P III⁵⁷ com habilitação plena em Pedagogia ou de cursos reconhecidos de especialização, mestrado ou doutorado em área educacional, ou ser especialista em educação; ter habilitação em Administração Escolar, se o Centro fosse instalado em local diverso da unidade vinculadora.

A **dualidade administrativa e pedagógica**, em sua formação e **atuação**. As ações administrativas ampliavam-se na organização do Centro principalmente quando não havia unidade administrativa vinculadora, ou seja, quando era desvinculado, separado de uma escola. Nesse caso todas as atribuições administrativas organizacionais e funcionais da escola ficavam a cargo do coordenador.

O CEFAM, mais que um curso e/ou projeto⁵⁸, era uma verdadeira unidade de ensino que contava apenas com o coordenador, os professores, e 90

⁵⁶ Depoimento de profissionais que atuavam no grupo responsável pelo HEM e CEFAM, na CENP (1996).

⁵⁷ P I atual PEB I (Professor Educação Básica I) e P III, atual PEB II (Professor Educação Básica I), Lei Complementar 836/97, art.4º.

⁵⁸ Selma Garrido PIMENTA,, *O Estágio na Formação de Professores: uma teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

alunos Um desafio ao coordenador e sua equipe. Um autêntico espaço de resistência da equipe de coordenadores das diferentes unidades dos CEFAMs na árdua luta pela garantia da continuidade do projeto⁵⁹.

De 1988 a 1995, o docente que atuou no CEFAM teve garantido 50% de horas-aula de trabalho pedagógico, o que possibilitava enriquecimento curricular, melhor desempenho ao aluno e ao docente. Destinado a pesquisa, trabalho em grupo, estudos orientados, aulas de reforço dos conteúdos ministrados nos mínimos curriculares obrigatórios e outras atividades que completariam a formação dos futuros professores. Enfim, para projetos montados pela equipe a partir das necessidades específicas dos alunos e do projeto CEFAM, em suas especialidades, constituindo momentos de capacitação em serviço. Horas-aula que foram reduzidas a 13%, pela Resolução SE - 276 de 19/12/95, no 1º mandato de Mário Covas e da secretária Teresa Roserley Neubauer da Silva. Segundo os atuais integrantes das equipes do CEFAM, tal fato provocou descontentamento geral e queda significativa de participação e qualidade pedagógica, conquistada até então.

O Decreto n.º 29.501, de 05/01/89, no art. 2º apresenta a estrutura técnico-administrativa do Centro.

I - Coordenação Geral - composta pelo Diretor da unidade escolar vinculadora e Coordenador Pedagógico.

II - Corpo Docente.

III - Núcleo de Apoio Administrativo - composto por um escriturário, dois inspetores de alunos e três auxiliares de Serviço.

As atribuições do Coordenador Pedagógico constam no Artigo 4º do mesmo decreto.

O Coordenador Pedagógico do CEFAM deve ser o **articulador** de sua equipe com a **ênfase no pedagógico amparado pelo administrativo** integrado com o Diretor da Unidade Escolar vinculadora, com quem deve estabelecer

⁵⁹ Mediante encontros periódicos objetivando discutir aspectos didático-pedagógicos e/ou políticos culminando com a presença marcante, a partir de 1990, nos Congressos Estaduais de Formação de Educadores, organizados pela UNESP (São Pedro).

parceria para prevenir o surgimento de problemas entre sua equipe e da unidade vinculadora e, assessorar o fluxo com os órgãos da SE.

Apesar das precárias condições nos anos iniciais do projeto, o Centro em que a rotatividade de professores e coordenação foi pequena conseguiu uma qualidade muito significativa, pelo empenho da equipe em querer acertar. Principalmente pelo compromisso e responsabilidade de cada um no âmbito de sua competência, incluindo a assessoria da CENP, das DRE, e DEs.

Os contatos até então sistemáticos de coordenadores com a CENP e de professores de diferentes componentes curriculares foram garantidos em 1990, rareando até acabar. Os Centros foram deixados à mercê da própria equipe. Infelizmente, a não continuidade dos projetos é uma realidade com a qual se tem convivido. A atuação do coordenador pedagógico, elemento articulador do projeto político/pedagógico foi fundamental à manutenção da equipe, à qualidade do trabalho na formação em serviço e construção do próprio projeto.

A Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) que, desde 1986, vinha cuidando da formação continuada dos educadores em serviço, assume a capacitação dos Coordenadores Pedagógicos do CEFAM e da HEM da Escola Padrão com enfoque pedagógico, no final de 1992 a janeiro de 1995, quando a equipe responsável é extinta no governo Mário Covas.

No período de 1992 a 1995, no Estado de São Paulo, a formação do professor das séries iniciais do 1º grau⁶⁰, em nível de ensino médio, esteve sob a responsabilidade de três cursos de estrutura e funcionamento distintos: o CEFAM, a HEM da Escola Padrão e da escola regular, nesta última no diurno e/ou noturno, com três cursos para a mesma função. Com um agravante, durante este período as capacitações pedagógicas e administrativas, priorizavam os dois primeiros: CEFAM e HEM.

A “**Escola Padrão**” foi instituída no governo Luiz Antônio Fleury Filho (1991-1994), pelo Decreto nº 34.035, de 22/10/91, abrangendo o Ensino Fundamental e o Médio completado pelo Decreto nº 34.036, de 22/01/91, ambos revogados pelo Decreto nº 40.510, de 04/12/1995, que reorganiza numa nova redistribuição física as escolas da rede pública, extinguindo o projeto da Escola Padrão, que teve uma curta existência (1991 a 1995).

O decreto de criação (artigo 2º) confere à Escola-Padrão uma estrutura funcional com o apoio Técnico-Administrativo e Pedagógico integrado pelo: Assistente de Administração Escolar e pelo Assistente Técnico Pedagógico - ATP, (na DRE e DE) e pelo Professor Coordenador, Professor Assistente, **Coordenador Pedagógico** e Orientador Educacional (na UE). Esta última função não existiu na prática, só na legislação.

A estrutura funcional e organizacional da Escola-Padrão restabelecendo a ação supervisora com a criação de coordenadores, procurava garantir:

a) autonomia pedagógica no sentido de permitir as escolas planejarem e decidirem sobre aspectos de metodologia de ensino e planejamento curricular;

b) liberdade na promoção de projetos especiais, desde que relacionados ao ensino-aprendizagem, capacitação e relações com a comunidade;

c) autonomia administrativa, implantada gradativamente, visando administrar a utilização de recursos humanos, financeiros e materiais. (artigo 3, Decreto 34.035/91).

A carga horária do professor seria composta de horas-aula, destinadas ao cumprimento dos conteúdos curriculares obrigatórios e ao desenvolvimento de programação específica de enriquecimento curricular (HTP - hora de trabalho pedagógico) e horas-atividade (artigo 44 da L.C. 444, de 27/12/85). As HTPs

⁶⁰ O curso de Pedagogia cujo currículo incluísse Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau, em um

foram instituídas com a intenção de facilitar a fixação do professor numa só escola e garantir um período para o desenvolvimento conjunto de trabalho pedagógico, possibilitando a capacitação em serviço.

O projeto garante o **Coordenador Pedagógico**: a) englobando o Ciclo Básico e a 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental; b) Noturno; c) Centro de Informação e Criatividade (CIC); d) HEM; e) 5ª a 8ª séries em caso opcional; f) Coordenação dos Projetos Especiais. Para cada escola, um crédito de horas equivalente a 5% do número de horas-aula semanais, previsto no Quadro Curricular, que seriam distribuídos aos projetos propostos, atendendo as necessidades específicas. Os coordenadores tinham assessoria das DEs, via Supervisão de Ensino e/ou ATP.

O fato de o coordenador pertencer à mesma escola em que trabalhava facilitou sua atuação por conhecer o perfil do corpo docente e discente, da comunidade escolar, suas necessidades e expectativas.

Para a função do **Coordenador Pedagógico do CB à 4ª série** exigia-se: ser Prof. I preferencialmente. No caso de Prof II ou III, ter Pedagogia ou outras licenciaturas, atuar com carga de 35 horas-aula semanais e receber 44 horas-aula semanais; o Coordenador do Noturno teria 32 horas-aula semanais e receberia por 40 horas-aula. Um e outro deveriam ser indicados pelo Diretor da Unidade Escolar e referendados pelo Conselho da Escola e ter experiência mínima de 2 anos no curso específico.

Nas atribuições do Coordenador do Ensino Fundamental previsto no artigo 2º – incisos (VI, VII e XI), pode-se detectar a preocupação com a atuação pedagógica e administrativa, ao se propor a criação e organização de espaço pedagógico para uma atuação coletiva solidária, a busca de parceria na UE e na DE (Supervisores e Oficinas Pedagógicas), possibilitando momentos:

“- organizar e coordenar, nos horários de trabalho pedagógico, as reuniões de estudos, estimulando as discussões e reflexões e subsidiando-as com material de apoio;

- desenvolver, juntamente com seus pares, projetos específicos de enriquecimento curricular, otimizando a utilização dos recursos didáticos da escola e das oficinas pedagógicas;

- integrar-se ao projeto pedagógico da escola, articulando seu trabalho dos demais coordenadores e à coordenação geral do Diretor da Escola”.

Fazia parte das atribuições do **Coordenador da HEM** (Resolução SE nº 8, de 27/01/93):

- participar das reuniões de Conselho de Escola, de série, reuniões pedagógicas, reuniões com pais;

- integrar-se ao projeto pedagógico da escola, articulando seu trabalho ao dos demais coordenadores e à coordenação geral do Diretor da Escola;

- coordenar o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso, nele incluindo o projeto integrado do Estágio Supervisionado (art. 3º - inciso I, VIII, IX).

Este também deveria ser indicado pelo Diretor e referendado pelo Conselho da Escola; ser professor de disciplina do mínimo profissionalizante da unidade escolar; ter três anos, mínimo de experiência docente na Habilitação para o Magistério; experiência de organização de trabalho em equipe; como o Coordenador do Noturno e disponibilidade para atendimento na UE, das solicitações da SE.

Observa-se a preocupação com a integração do projeto com a escola pela participação em outros espaços de reunião além da própria equipe; trabalho em grupo; planejamento, acompanhamento e avaliação do curso; organização dos

horários de trabalho pedagógico, estimulando as reflexões e discussões, o que desencadearia no estabelecimento de parcerias pedagógicas.

Com relação à **Coordenação do Noturno** uma das condições para exercer a função era possuir capacidade de organização de trabalho em equipe e facilidade para articular discussão de problemas e propostas para atendimento do aluno trabalhador (IV – art. 5º), o que representa um avanço em relação às propostas anteriores.

No Curso Noturno, além do projeto de coordenação, várias tinham sido as tentativas do Poder Público para reorganizá-lo, visando à melhoria da qualidade oferecida ao aluno trabalhador. “O Projeto de Restruturação técnico-administrativo-pedagógica”, implantado em 152 escolas, a partir de 1984, teve como principal apoio o Professor/Coordenador do Noturno. Projeto interrompido.

Dentre as tentativas destacam-se: em 1985, a instituição do Calendário Alternativo para o Curso Noturno; em 1988, a instituição de um grupo de trabalho em nível de SEE, objetivando apresentar uma proposta de reorganização do curso; em 1990, a CENP elabora o documento "Reorganização do Curso Noturno", que trazia propostas alternativas como: adequação de calendário (4 aulas diárias de 45 minutos), com 200 dias letivos, Horas de Trabalho Pedagógico; matrícula por disciplina, etc.

Algumas propostas foram incorporadas à legislação da Escola-Padrão, final de 1991. O novo revestindo o velho. Proposta que garantiu o Coordenador do Noturno, as Horas de Trabalho Pedagógico (HTP), a implantação da matrícula com dependência e por disciplina e a gratificação de 30% para os professores em Unidades Escolares constantes do Projeto (CENP, 1995).

Em todos estes estudos e projetos com a garantia do coordenador, bem como dos HTPs foram avanços em relação à qualidade de ensino-aprendizagem e favoreciam o estabelecimento de **parceria** e do **coletivo**.

Vários coordenadores assumiram diferentes segmentos numa única Escola-Padrão. Mas de nenhum foi exigida a formação em Pedagogia, embora muitos pedagogos tenham exercido a função.

A Escola-Padrão recebeu assessoria pedagógica da CENP/FDE/DE. A Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), que, desde 1992⁶¹, vinha cuidando da formação continuada dos Supervisores de Ensino, Coordenadores Pedagógicos do CEFAM e da HEM da Escola-Padrão, além dos outros segmentos com enfoque pedagógico, sofre significativa mudança e as equipes responsáveis por estes profissionais são extintas em janeiro de 1995. Profissionais que de modo geral, ficam descobertos em sua capacitação profissional.

Nova Reestruturação da Rede Pública Estadual.

No 1º mandato de Mário Covas, sendo Secretária de Educação, Teresa Roserley Neubauer da Silva, (1995/1998), uma nova reorganização da rede física teve início com o enxugamento nos seus órgãos intermediários e a implantação de novo modelo pedagógico com a redistribuição física das séries do Ensino Fundamental⁶². Uma escola de pré-escola, Ciclo Básico à 4ª série e outra de 5ª ao final do Ensino Médio (Decreto n.º 40.510⁶³, de 04/12/95, implantado em 1996). O decreto revoga os de n.º 34.035, de 22/10/91 e 34.036, de 22/10/91, que dispunham sobre as Escolas-Padrão⁶⁴. Estas são extintas, mas muitos daqueles que atuaram na

⁶¹ 1992- no final deste ano deixo a ação supervisora (CP) em nível de escola para assumi-la em nível de sistema, como Supervisor de Ensino, na Delegacia de Ensino.

⁶² Ver SE/SP, 1996-98, Subprojeto 1 e 4, Supervisores de Ensino e Professores Coordenadores, respectivamente.

⁶³ Decreto SE n.º 40.510 de 04/12/95. Dispõe sobre a reorganização das escolas da rede pública. Ficando escolas assim distribuídas: escolas com Ciclo Básico a 4ª série do Ensino Fundamental, escola de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio e Ensino Médio.

⁶⁴ Em vigor: Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e Educação Superior. Art., 21 – Cap. I – LDB: 9394/96.

coordenação encontraram uma nova oportunidade para exercê-la, quando a função retorna com a denominação de professor coordenador.

Segundo argumentos da SE, o gigantismo da rede física gera a necessidade da busca de parceiros para dividir responsabilidades e encargos do Ensino Fundamental. Tem início o processo de municipalização do ensino de pré-escola a 4ª série, o que gera dúvidas, conflitos e descontentamentos, principalmente por parte dos professores pela incerteza, de sua situação funcional.

Ocorre a desativação das DREs (Anexo 7), cujas atribuições e competências são redistribuídas, cabendo às DEs a maior parte. *A ampliação da responsabilidade é da Delegacia de Ensino* (atual Diretoria de Ensino), *a execução, dos supervisores de ensino* (Anexo 8). *Muito embora, tenha tido ampliação do módulo de Assistentes Técnicos da Área Pedagógica das Oficinas Pedagógicas. Ampliação de natureza administrativa, principalmente*⁶⁵.

A década de 90 assiste à redescoberta da supervisão apontada como instrumento necessário para a mudança nas escolas (Alonso, 1999: 168). No início com as Escolas-Padrão (1991-95) a coordenação com ação supervisora nas UEs. Com o seu fechamento, as Resoluções SE-28, de 04 de abril de 1996, e n.º 76, de 13/06/97, vão dispor sobre o processo de **escolha e designação de professor**, para exercer as funções de **Professor Coordenador (PC)** nas escolas da **rede pública**, que mantenham no mínimo 12 classes funcionando em um ou dois períodos. A escola poderá contar com dois profissionais, se o número de classes for no mínimo 12 no período diurno e 10 no noturno. Sua designação⁶⁶ será de competência do diretor da unidade escolar pelo período de um ano letivo, podendo ser prorrogado a cada ano, após avaliação e aprovação do Conselho de Escola (art. 3º).

⁶⁵ Depoimento de supervisor de ensino, na ativa, da capital.

⁶⁶ A designação do Professor Coordenador é de competência do Diretor de Escola enquanto que numa outra estrutura, num outro contexto, a designação do Assistente Pedagógico era também disciplinada por resolução do Coordenador do Ensino Básico e Normal. (Resolução n.º 46 de 30/07/70).

O processo de seleção ocorre em duas etapas: na Diretoria de Ensino (DE) e na Unidade de Ensino de exercício do candidato. Na primeira etapa, mediante prova escrita elaborada e aplicada por comissão constituída na própria DE, a partir de 1998, composta por Supervisor de Ensino e elementos da Oficina Pedagógica, composta de 30 questões, versando sobre bibliografia publicada em Diário Oficial de 16/06/97. Enfoque basicamente pedagógico. No período de 1996 e 1997, a avaliação constava de 40 questões, elaborada pela Secretaria da Educação. Houve uma redução no número das questões, bem como uma descentralização em sua elaboração, passando esta ser da competência da Diretoria de Ensino. Na segunda etapa, uma vez classificado, deverá o candidato apresentar uma proposta de trabalho ao corpo docente, contendo diagnóstico dos problemas críticos da unidade escolar com sugestões de atividades coletivas para a sua superação. O autor da proposta considerada pela maioria como a que atende melhor às necessidades da UE será indicado pelo Diretor de Escola, após ratificação do Conselho de Escola.

A história da coordenação pedagógica mostra que a função há tempo deixou de ser prerrogativa do pedagogo, mas de todo professor que assim o desejar, independente de sua formação/licenciatura, desde que passe por processo seletivo. Foi uma conquista do pedagogo a sua licenciatura ser exigência para o exercício da função, no período de 28/01/71 (Resolução de 27/08/71) a 21/01/1988 (Decreto n.º 28.170, que trata da jornada discente e docente do Ciclo Básico). O pedagogo passa a competir com outras licenciaturas em igualdade de condições, nas propostas da ação supervisora nas UEs, exceto no caso dos CEFAMs.

A presença do Professor Coordenador na rede pública estadual, a partir de 1996, sem dúvida, está relacionada à necessidade de um agente articulador das tarefas desencadeadas pelo Sistema Nacional de Avaliação de Educação básica - SAEB⁶⁷ e pelo

⁶⁷ Implantado em 1990 e posteriormente 1993-95-97. Objetivo: fornecer elementos para apoiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Os resultados de âmbito nacional acabam orientando, a revisão das políticas e de projetos pedagógicos de SE. SE- INEP: *Manual de Instrução* (1998).

Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP⁶⁸. Ambos sistemas de avaliação de caráter externo.

No processo de implantação dos Professores Coordenadores poucas Delegacias de Ensino mantiveram contatos com os coordenadores iniciantes. Na ocasião, a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP, ao discutir a função do professor coordenador pedagógico/professor coordenador, considerou que ela poderia colaborar de forma significativa na elaboração de um projeto pedagógico coletivo, a ser desenvolvido nas escolas da rede pública estadual, no sentido de fortalecê-la como espaço democrático de educação. Com esta visão, a entidade investiu na organização de um Projeto de Educação Continuada (PEC) junto aos professores coordenadores iniciantes, que recebeu a denominação de “Reinventando a Escola: a construção da prática pedagógica coletiva”.

Neste projeto a APEOESP contou com um grupo denominado “Coletivo de Formação” do qual participaram professores das universidades públicas e particulares da capital e interior. No período de 1996 a 1997, com a intenção de capacitar os novos coordenadores, contribuindo em sua formação profissional, foram realizados uma série de cinco encontros, num total de vinte horas, na capital e no interior. Capacitação que atendeu à totalidade dos profissionais.

De 1996 a 1998, também a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SE) visando desconcentração administrativa e pedagógica”, procurou implementar programas de desenvolvimento profissional de seus recursos humanos, mediante o

⁶⁸ Implantado em 1996. Duplo objetivo: a) ampliar o conhecimento dos alunos, fornecendo aos professores descrições dos padrões de desempenho alcançados pelo conjunto dos alunos de modo a subsidiar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. b) e um instrumento para a gestão do sistema educacional, na medida em que identifica os pontos críticos do ensino e possibilita à Secretaria de Educação (SE) mediante ação de seus órgãos centrais e das Delegacias de Ensino, apoiar as escolas e os educadores com recursos, serviços e orientações. Realizada no início do ano letivo em série. 1996 (3ª e 7ª séries) e 1997 (4ª e 8ª séries). Provas baseadas em conteúdo tratados no ano letivo anterior. O aluno é avaliado em um componente curricular. Avaliação de caráter censitário, ou seja, parte dos alunos responde à prova de Língua Portuguesa, parte à de Matemática. Aplicação, correção e análise pela escola. Os dados obtidos são analisados: na UE, na DE pelos Supervisores de Ensino e em nível central. SE/SP, *Matrizes Curriculares de Referência – SAEB*. 2ª ed. 1999. MEC – INEP.

Programa de Educação Continuada (PEC) em convênio com as Universidades (estaduais/federais/particulares) e empresas de assessorias com vistas a reverter o quadro de fracasso escolar, assegurando à clientela acesso, permanência e aprendizagem bem sucedida.⁶⁹

O projeto procurou atender aos diferentes segmentos de profissionais do quadro do magistério em dois níveis: central e descentralizado. No primeiro deles, a cargo das universidades públicas/particulares e outras instituições que atuam na área de formação e aperfeiçoamento profissional, procurou-se atender às lideranças educacionais: Supervisores de Ensino, Diretores de Escola, Assistentes da Área Pedagógica da Oficina Pedagógica, Professores Coordenadores Pedagógicos.

No nível descentralizado, as ações se voltaram ao conjunto dos professores das escolas. Ao procurar atender às necessidades locais, as ações foram planejadas e executadas pelas Diretorias de Ensino/Oficinas Pedagógicas, em parceria com as universidades e outras instituições que atuam na área de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação.

Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Educação Artística não foram contempladas por este projeto de capacitação continuada, em virtude de não constarem dos componentes curriculares que têm sido sistematicamente avaliados pela Secretaria de Educação (SARESP/SAEB), o que, segundo documento da SE, não impedia sua integração no projeto de Educação Continuada da Diretoria de Ensino, desde que fossem identificadas necessidades específicas. Será que a formação inicial é suficiente à atuação no cotidiano profissional?

O projeto reafirma a importância do Coordenador cuja atuação requer um profissional competente que auxilie o diretor na articulação e mobilização da equipe escolar para que se alcance a desejada melhoria da qualidade de ensino, tão apregoada nos discursos políticos/governamentais. Entre a teoria e a prática há grande

⁶⁹ São Paulo (Estado) SE. Projeto de Educação Continuada 1996/1997.

distanciamento pelos entraves e conflitos vivenciados por este profissional em sua ação supervisora no cotidiano escolar.

Pela Lei Complementar n.º 836 de 30/12/97, art. 4º, o Professor Coordenador⁷⁰ (PC) (Anexo nº 5) que atua na rede pública paulista, na sua denominação classes de docente tem este perfil: Professor Educação Básica I (PEB I) e Professor Educação Básica II. Faz parte do PEB I, o antigo Professor I (P I) com formação de Ensino Médio, antigo normal ou 2º grau, ou nível médio e o Professor II (P II), antigo Professor de licenciatura curta, licenciatura específica, bacharel ou estudante. E na classe do PEB II, o antigo Professor III (P III) com licenciatura plena, pedagogo ou não.

Uma vez selecionado, o PC, independente de sua formação e classe de docente enquadrado nesta legislação, irá atuar em escola de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries ou de 5ª a 8ª séries, ou de Ensino Médio. Em escola de Ensino Fundamental de 1ª à 8ª séries, ou de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio, ou de 5ª a 8ª séries e de Ensino Médio Regular, ou 5ª a 8ª séries, Ensino Médio Regular e Normal (EM).

Não há relação entre sua formação e denominação de classe e o nível do curso em que irá atuar. O PEB I atua no Ensino Médio, com formação específica ou normalista como Professor Coordenador de Ensino Médio. PEB II, sem vivência de alfabetização, atuando de 1ª a 4ª séries. Onde está o pedagógico? Onde a relação formação/atuação? Foi relegada a segundo plano, mais uma vez. Além do desnível de formação que é seríssimo, as exigências na vivência cotidiana pedagógica, os problemas decorrentes da defasagem de pessoal administrativo com módulos incompletos constituem um problema que ainda não foi solucionado tanto nas escolas como nas Diretorias de Ensino. O número de funcionários nunca atende às reais necessidades, além da burocracia, violência, drogas e outros problemas que cada vez mais vêm adentrando os universos escolares.

⁷⁰ Lei Complementar n.º 836.de 30/12/97. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.

O coordenador se transforma num apagador de incêndio, a atuar no problema depois de ocorrido, realizar trabalhos burocráticos da/na Secretaria da Escola, substituindo professores ausentes, resolvendo problemas com pais e comunidade. Uma sobrecarga de atribuições que acaba absorvendo-o e desviando-o de sua ação supervisora de orientação e assistência aos professores, transformando-se em mais um auxiliar administrativo da direção. Conflito desencadeado. Onde fica o pedagógico? A que ele veio? Como atuar nessa situação conflitiva?

Não basta a presença formal do Professor Coordenador. É necessário garantir condições para que ele possa favorecer a articulação do projeto político pedagógico e propiciar momentos coletivos de reflexão e de troca de práticas educativas. O PC deve efetivamente assumir sua função supervisora de orientação e assistência aos professores em suas necessidades, fundamental se faz atuar numa postura de abertura frente ao pedagógico/administrativo numa ação articuladora interdisciplinar, mas no que lhe compete enquanto coordenador pedagógico, e não como administrador.

Quadro Síntese: Evolução da Função da Coordenação Pedagógica na Rede Pública Estadual/SP

atas	Governadores	Secretários de Educação
1959/ 1962	Carlos Alberto A. Carvalho Pinto Lei 4.024/61. Assistente Pedagógico (PEs): Precusores do Coordenador Pedagógico (CP)	Antonio Queirós F; Luciano V de Carvalho; Carlos Pascale; Solón B. dos Reis Lei 4.024/61, de 20 de dezembro de 61. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 4 024/61: a função implícita na categoria de “especialistas” Nada havia de coordenação pedagógica, como a entendemos hoje. Inspetores escolares e diretores de escola faziam as vezes de CP. Nascedouro como função na rede pública: 1962
1963/ 1966.	Themar Pereira de Barros	Frederico Januário Baleeiro de Jesus e Silva José Carlos Ataliba Nogueira.
1966/ 1967.	Raimundo Natel	Carlos Pascale
1967/ 1971	Roberto Costa de Abreu Sodré	José Henrique Turner Antônio de Barros Ulhôa Cintra. 1971 Paulo Ernesto Tolle.

1969	Introdução das habilitações no Curso de Pedagogia	Parecer 252/69 – reformulação do curso de Pedagogia reaparece entre as habilitações propostas. O cargo de Coordenador Pedagógico-CP não chega a ser criado na rede pública paulista.
1971/1974	Luís Natel	Luís Natel; F. Ferraz; Henrique Gamba; Oswaldo Müller; Paulo Gomes Romeo
1971	Lei 5692/71	Lei 5692/71 Fixa a LDB para o Ensino 1º e 2º graus e dá outras providências. Resolução SE. 27/01/71. Precusores do CP –Nascedouro do CP, em 1971, com a nomeação de Assistente Pedagógico Lei Complementar nº 114 de 13/11/74. Criação do 1º Estat. do Magistério Público do Estado de São Paulo. Criação de cargo: Professores e Especialistas em Educação. Funções: Assistentes de Diretor e CP e Professor.
1975/1979	Paulo Egydio Martins	José Bonifácio Coutinho Nogueira
1976	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador Pedagógico (CP) • CP nas escolas “carentes”. Obrigatoriedade do Curso de Pedagogia 	<ul style="list-style-type: none"> • 1976 – Primeiro Concurso de provas para o exercício de função do CP regularizado. • Exigência do concurso: ser “pedagogo”, preferencialmente com habilitação em Supervisão Escolar; ser professor efetivo com 5 anos de experiência; ser indicado pelo Diretor da Escola. • 2º Concurso de provas para o exercício da função do CP regularizado. • Lei Compl. Nº 201/78 de 09/11/78, Estatuto do Magistério Público do Estado de São Paulo. Transforma a função em cargo. Vencimento como CP e não na situação de professor. Obs: os CPs concursados permaneceram na função até a sua aposentadoria ou assumiram outra função. Foram os únicos efetivos na função.
1979/ 1982	Paulo Salim Maluf	Luís Ferreira Martins.
1982/ 1983	José Maria Marin	Jessen Vidal
1983/ 1987	André Franco Montouro	1983 Paulo de Tarso Santos 1984/1985 Paulo Renato Costa Souza. 1986 José Aristodemo Pinnotti
1983 / 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Ciclo Básico (CB) 	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto nº 21.833 de 18/12/83 Instituído o Ciclo Básico (CB) no

		<p>Ensino de 1º grau das Escolas Estaduais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obs: inexistência de CP. Situação sanada em 1988.
1987/ 1991	Orestes Quércia	<p>1987/88 Chopin Tavares de Lima 1989 Wagner Gonçalves Rossi (1º sem) 1989 Carlos Estevam Aldo Martins (2º sem)</p> <ul style="list-style-type: none"> • CP do CB (1 e 2ª séries): O CP não obrigatoriamente Pedagogo. • Decr. nº 28.170 de 21/01/88, Implantação de Jornada Única e instituição da Hora de Trabalho Pedagógico (HTP). Cada U.E. um Prof. Coordenador. • Exigência à função: experiências nas séries iniciais do 1º grau, independente de ser pedagogo ou não. O Delegado de Ensino poderia designar um professor aposentado à função. (em caráter excepcional).
1988	<ul style="list-style-type: none"> • CP no CEFAM: Prof. I ou III com habilitação plena em Pedagogia, mestrado ou doutorado em área de educação/ou/ser especialista em educação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Decr. 28.089 de 13/01/88 e Resol. SE nº 14 de 28/01/88. Criação do Centro Específico de Formação do Magistério (CEFAM) na rede estadual. • Res. 279 de 28/12/88: implementação dos CEFAMs. • Res. nº 29 de 27/01/89 regulamenta o Decr. 29 501 de 05/01/89. Estrutura técnica administrativa do centro. • Exigência: experiência na rede pública, mínimo de 3 anos, preferencialmente na habilitação Magistério e/ou nas séries do ensino de 1º grau. P I ou P III com habilitação em Pedagogia ou cursos de especialização, mestrado ou doutorado em área educacional. Habilitação em Administração Escolar, se a instalação do centro for diversa da unidade vinculadora.
1991/ 1994 1991 até 1995	<p>Luís Antonio Fleury Filho</p> <ul style="list-style-type: none"> • CP nas Escolas – Padrão. Não obrigatoriedade do Curso de Pedagogia (formação inicial): • CB a 4ªséries • HEM 	<p>Fernando Gomes de Moraes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decr. nº 34 035 de 22/10/91. Instituição da Escola - Padrão. • Decr. nº 34 036 de 22/10/91. Jornada de Trabalho Docente. • Res.- SE nº 289 de 11/12/91. Cada UE. um CP do CB a 4ª séries. • Res. SE 8 de 27/01/93 Ações do CP. • Coordenador da Habilitação Específica do Magistério – HEM • Garantia do CP no Curso Noturno.

	<ul style="list-style-type: none">• Noturno• CIC• Coordenador de Projetos Especiais• 5ª a 8ª séries	<ul style="list-style-type: none">• CP: Centro de Informação e Criatividade.• A Escola-Padrão poderá contar com CP para Projetos Especiais.• Opcional.• Exigência à função: indicado pelo Diretor da Escola, referendado pelo Conselho de Escola. No CB, ser Prof. I, independente da formação; no HEM: prof. da matéria (do mínimo profissionalizante) da própria UE.; 3 anos de experiência na habilitação do Magistério; experiência de organização de trabalho em equipe e, como o do Noturno, ter disponibilidade de tempo para atender a U.E. na relação com a Secretaria de Educação).
--	--	--

2ª Movimento: Uma história pessoal – memória vivida/memória de vida:

Ao encontro das minhas raízes, da história⁷¹, da historicidade⁷², buscando compreendê-la, ao desvelar aspectos e saberes que se desenvolveram nos contextos sociais, institucionais e nas primeiras vivências docentes que foram delineando o meu modo de ser/agir como pessoa e profissional, na construção de minha identidade.

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos.

Maria da Conceição Moita

O início de um movimento... uma fazenda de café e gado leiteiro. Terceira filha de pais brasileiros com ascendência austríaca, italiana e portuguesa, com predominância italiana nos hábitos, costumes e tradições. Até os oito anos de idade o universo foi uma casa grande de fazenda. Convivência com adultos e crianças, que nos finais de semana aumentavam consideravelmente de número com as que vinham da cidade. Todo esse aglomerado nos ensinava desde muito cedo a conviver em **grupo**, a repartir, a conhecer as regras de convivência, a enfrentar os conflitos e ganhos nas relações interpessoais.

Ao lado da casa grande estava a escola⁷³, onde, nos idos da década de 40/50, meus irmãos e eu aprendemos as primeiras letras. Escola instalada a pedido da família, para atender as crianças em idade escolar não só de onde morávamos, mas das famílias de colonos das fazendas vizinhas de café. Uma única sala de aula, dividida em três agrupamentos: primeiro, segundo e terceiro ano. Os alunos iam cursar o quarto ano na

⁷¹ História: seqüência de fatos, de acontecimentos que envolveram o fenômeno em estudo.

⁷² Historicidade, movimento produzido pelo próprio fenômeno no processo de construção.

⁷³ Escola-vinculada ao grupo escolar. A professora era efetiva e/ou substituta da rede pública estadual ou municipal e participava das reuniões pedagógicas no grupo escolar.

cidade, mas era uma minoria que assim procedia, a maioria ficava no meio do caminho, geralmente ia para o campo ajudar a família. Ia para a "lida".

A rotina do cotidiano escolar era quebrada pelas provas de final de ano: preparo individual e coletivo. O clima de expectativa modifica não só o próprio espaço físico da sala, como interfere na postura/aparência dos alunos. Banho tomado, roupa de domingo. Flores na mesa. O penteado da professora não esconde sua ansiedade. Sentimento que agora à distância ousou nomear. Uma situação atípica àquelas crianças que, como eu, acostumadas a conviver e a se manifestar só com a professora e num dia tão "especial", quando passaríamos pelo exame de verificação. Um agravante, a presença de estranhos, na figura do **inspetor** ou de uma professora do grupo escolar. A prova, baseada em conteúdos considerados adequados às respectivas séries, vinha em envelope fechado diretamente do grupo escolar, preparado por desconhecidos, que nunca haviam nos visto e não conheciam o nosso contexto.

Só mais tarde, já adulta, vim a saber que aquela avaliação era também, ou melhor, até mais do professor que propriamente do rendimento dos alunos, uma vez que a porcentagem de promoção seria convertida em 'pontos' que o auxiliariam em sua promoção; ou seja, tanto na escolha de classe para o ano seguinte, como para o ingresso ou, mesmo, na remoção na carreira do magistério, na rede pública. Procurava-se estimular o professor em sua atuação, mediante esses 'pontos' que o ajudariam em sua ascensão profissional. Quanto maior o seu número, maior a probabilidade de melhores escolhas por ocasião de seu ingresso ou remoção. Um critério administrativo que desconsiderava qualidade pedagógica da prática do professor e a sua própria realidade contextual .

A figura do inspetor é nebulosa. Lembro-me que chegou de charrete. Visualizo um homem de terno sentado à mesa da professora, olhando o seu material e nossos cadernos. Provavelmente tenha verificado e confrontado o registro do conteúdo

trabalhado no semanário ou diário de classe da professora com os cadernos dos alunos. Uma prática analisada por Mitrulis (1993: 30),

a verificação do que efetivamente o Professor havia realizado, dos planos elaborados, era possível mediante o confronto entre os Diários e os Semanários e os cadernos dos alunos. Havia o Professor faltado? Quanto? Quando? Havia realmente trabalhado a matéria registrada nos Diários e Semanários? Através dos procedimentos previstos? Os alunos estavam apresentando resultados positivos? Demonstravam haver aprendido conteúdos e os preceitos de ordem, higiene e organização?

O cotidiano escolar do professor era acompanhado e avaliado pelo inspetor, mediante seus registros.

O aspecto da verificação e principalmente do administrativo, com o inspetor olhando o material da professora, faz parte das lembranças dessa sua visita. Do pedagógico propriamente dito nada ficou registrado na memória. Teria o inspetor atuado no pedagógico? Ou sua opção era meramente administrativa? Como atuava nessas dimensões? Uma em detrimento da outra ou as duas concomitantemente, interdisciplinarmente num processo de integração e completamento? Dúvidas/perguntas cujas respostas pelo processo seletivo da memória ficaram na sombra e principalmente porque tais questões não faziam parte do repertório e interesse infantil. Para Mitrulis (1993)⁷⁴ os inspetores também tinham preocupações sérias com o pedagógico.

No final da década de 40, houve mudança significativa na família, envolvendo a todos. A fazenda foi posta à venda. Fomos para a cidade. Novos espaços a conquistar. No espaço uma contradição: a casa-grande da fazenda trocada por uma muito menor. O espaço oferecido pela cidade era muito maior que o da fazenda, em opções de vida, possibilidades de outras vivências e, principalmente, ampliação de perspectivas. Nova escola, novos colegas, nova professora. A menina tímida sente-se insegura, um novo campo a conquistar. Na cidade, o grupo escolar e uma escola das

Irmãs de São José, conhecida como Coleginho⁷⁵, onde fomos estudar. Na época, considerada muito boa. Adorava a escola e a madre que foi minha professora na terceira e quarta séries. Uma mistura de amor e medo, de insegurança e segurança, de respeito e principalmente admiração foram sentimentos que muito marcaram a minha vida profissional. Professora rígida, exigente e muito organizada. Séria na postura, não me lembro de tê-la visto sorrir, durante a aula. O oposto da anterior que era a comunicação em pessoa, aberta, alegre, falante e superafetiva.

Ensino **tradicional**, conteudístico, com muitas atividades e tarefas. A aula obedecia a uma rotina, a uma seqüência. Na parede da frente, à vista de todos, um quadro com horário das atividades diárias, seguidos à risca. Só mais tarde entendi que fazia parte do planejamento da aula. Prática que assimilei nos primeiros anos da docência, porém, com maior flexibilidade.

Nas tarefas de casa, atividades fixas e variadas. No início do dia, em cada fileira, um aluno passava dando visto às tarefas. Assumi este papel. Verificação do realizado. Momento em que a professora delegava poder ao aluno, num compartilhar de responsabilidade.

A última atividade do dia era a leitura oral. Iniciava pelo primeiro aluno da fileira e ia numa seqüência. A professora elogiava quem lia bem e alto, estimulando o aluno a ‘treinar’ em casa esta técnica. *Vocês precisam ler bastante em casa e bem alto para melhorar a leitura* parece-me ouvi-la dizer. Já professora, repeti esta fala aos alunos, além de outras posturas e atividades pedagógicas utilizadas por ela no cotidiano escolar, sem considerar o contexto histórico-social discente. Consciente/inconscientemente, nos primeiros anos de magistério, reproduzia muito de sua metodologia. Um saber apreendido na infância, como aluna, e reproduzido pela adulta, enquanto professora. Foi um modelo muito forte, uma grande influência, marca

⁷⁴ Veja Eleny, MITRULIS, *Os Últimos Baluartes uma contribuição ao estudo da Escola Primária : as práticas de Inspeção Escolar e de Supervisão Pedagógica.*, 1993.

⁷⁵ Coleginho, denominação afetiva que permaneceu até hoje naqueles que direta ou indiretamente o frequentaram. Atual Externato Sagrada família, em Salto. Estado de São Paulo.

cristalizada. Um carinho que ultrapassou as barreiras do tempo. Até o momento acompanho-a em sua trajetória de vida.

Nos dois anos de convivência fui sua ajudante, aprendiz no pedagógico e no administrativo. Uma **parceria**⁷⁶ foi estabelecida, quando comecei a participar da organização de ações extraclasse com uma colega e com a mãe. Realizávamos pequenas tarefas na organização da classe durante o ano letivo e mesmo antes de seu início, ao nos reunirmos para preparar o material escolar que seria vendido aos pais de alunos. Tudo encapado de verde para os meninos e rosa para as meninas. Uniformidade na roupa e no material escolar. Homogeneidade na aparência, heterogeneidade na essência, cada um é uno/singular. Provavelmente esteja nessas ações, nos saberes construídos nessas vivências e nos sentimentos suscitados por elas, o **meu nascedouro na coordenação**.

Adorava participar daquela organização, não só para agradar a mãe, mas pelo prazer em realizá-las. Chegar antes dos colegas e deixar tudo preparado, colaborando com o clima de trabalho, constituía parte da responsabilidade que assumira. Pequenas ações, porém, importantes ao desenvolvimento da aula eram cumpridas com satisfação e zelo. Compromisso assumido com a mãe, responsabilidade na execução. Valores que foram sendo trabalhados. A confiança nesta relação foi conquistada lentamente, de ambas as partes. A insegurança, medo inicial, se transformou em segurança, respeito misturado à admiração. É interessante resgatar este dado de minha aproximação com ela. Que desejo e necessidade me conduziam a essa direção? Seria a eterna luta entre o ser/estar, a timidez/ousadia, a insegurança/segurança? O desejo de ser valorizada? Ou o preparo para uma função a ser desempenhada anos depois?

Sentia-me valorizada e segura naquela dualidade pedagógica e administrativa transvestida na organização. Esta já vinha sendo trabalhada e cobrada na família, desde a mais tenra idade e continuava na/pela escola. Aluna/ajudante, atuação pedagógica/administrativa, uma marca do Coleginho. Com certeza exercício dessas

pequenas ações me diferenciava, assim como a da minha parceira, em relação aos colegas de classe. Dava um certo *status*. Olhando à distância, faço esta leitura do momento vivido. A lembrança também reconstrói. É um *repensar e um refazer, com imagens e idéias de hoje, as experiências anteriores* Bergsom, *apud* (Kenski 1997: 146).

As ações foram delineando minha formação pessoal e profissional e contribuindo com a construção da minha identidade. Todo esse conhecimento científico e saberes que fui adquirindo no cotidiano escolar passam a ser parte do senso comum em outro.

Meu gosto pelo magistério manifestou-se nessa época. Numa ação efetiva, à tarde dividia com minha prima, que também seguiu a profissão, o jardim de sua casa, onde reproduzíamos às flores os ensinamentos que aprendêramos de manhã, na escola. Passávamos a tarde toda dando aula e éramos felizes naquelas ações. Foi um ganho no sentido pedagógico, pois era uma forma de estudar, de rever e sistematizar o aprendido. Mas a dimensão administrativa da atuação do professor não era esquecida por nós, pois tínhamos um livro de chamada onde fazíamos o nosso registro. Seria isso um processo de formação em serviço? Era a **parceria** em processo de construção? Planejavamos juntas e levávamos a sério a ação. Eu, particularmente, achava lindo o livro e o manuseava com cuidado e sentia um prazer enorme em fazê-lo. Qualquer **olhar** mais criterioso daria a nota máxima ao capricho com que registrávamos nesse caderno as anotações da aula e a frequência dos alunos. Já formada, embora reconhecendo a importância e o sentido do registro das presenças diárias dos alunos e realizando-a com cuidado, considerava uma perda de tempo toda aquela burocracia. Estava longe o tempo em que dedicava carinho especial a essa ação: o aprender... o brincar... o prazer... . Uma prática articulada na vivência infantil e nem sempre lembrada/vivenciada na vida adulta.

⁷⁶ Parceria, entendido como mania em compartilhar/partilhar com...Ivani Catarina Arantes FAZENDA, Interdisciplinaridade, história teoria e pesquisa. p. 84/85.

À distância vejo que aquelas “brincadeiras” infantis tiveram um significado especial na construção de saberes e da minha identidade pessoal e profissional, por aglutinar idéias, ideais, valores, práticas, vivências, acertos e erros.

A visita do **Inspetor Escolar** não ocorreu em nossa classe, mas o exame final, como na fazenda, foi elaborado e aplicado por professoras do Grupo Escolar, uma delas era a que tinha sido a minha professora de 2ª série, na fazenda. A insegurança, o medo da avaliação foram amenizados pela sua presença. Os **saberes** construídos nesse período me possibilitaram a ida para o ginásio estadual, que era novo na cidade.

1950. Um fato significativo iria interferir na vida de muitos jovens, inclusive na minha, da pequena cidade de Salto com seus 15000 habitantes, aproximadamente. A instalação do Ginásio Estadual de Salto, no Grupo Escolar Tancredo do Amaral, que lhe cede quatro salas de aula, uma para cada série do Curso Ginásial, hoje, da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Instalação que perdura até 1962, quando a escola é transferida para o prédio atual. Foram doze anos de lutas para sua construção. Lutas para a instalação de um único ginásio na cidade, o que mostra quão difícil e custoso é o processo de democratização do ensino.

O ginásio possibilitou a um número maior de jovens dar continuidade aos estudos, pois quem assim o desejasse precisava sair da cidade, o que representava gastos que não estavam ao alcance de todos. A escola, extremamente elitista, estava fora do alcance da maioria da população saltense, constituída basicamente de operários da indústria têxtil não qualificados. A não democratização do ensino obrigava os alunos das cidades de menor porte a se deslocarem para outras maiores, o que exigia sacrifícios e gastos com transporte e alimentação, entre outros.

Não foi sem luta que o ginásio foi instalado⁷⁷. A comunidade saltense, aliada aos sindicatos de classe, à Igreja, na pessoa do Monsenhor João da Silva Couto, à política local representada pelo prefeito João Batista Ferrari e ao deputado estadual da

região Martinho de Ciero, após mais de quatro anos de tentativa, conseguiu sua instalação durante o mandato do governador do Estado, Dr Adhemar Pereira de Barros. A expansão industrial com a instalação de mais três grandes indústrias colaborou para que o projeto/ginásio se efetivasse. Na luta pelo ginásio a integração social/política/econômica/religiosa.

Desde muito cedo entrei em contato com o injusto processo seletivo: admissão/vestibular. Barreira institucionalizada no processo educativo, que, numa sociedade democrática, deveria ser direito de todos.

Após exame de admissão⁷⁸ 1ª série ginasial, 30 alunos de diferentes faixas etárias. Deste grupo, apenas 11 concluíram o 4º ano, pois a evasão e a retenção ocorriam ao longo do curso, num afunilamento significativo. Elitismo!! Seletismo!! Privilégio!?! Num ano escolar apenas 11 chegaram ao final do curso. Difícil o acesso, mais difícil a permanência.

Dos professores, apenas um de Salto, os outros de Itu, Campinas, Sorocaba e São Paulo. Viajavam diariamente. A maioria era formada em Faculdade de Filosofia Ciências e Letras e alguns efetivos. Respeitados pelos alunos pelo seu saber, pela afetividade que ia se estabelecendo, pelo medo de alguns/amor a outros. Pela imposição, até porque o respeito era cobrado pela família em relação à escola e ao professor. Embora não residentes na cidade, a assiduidade era marcante. Pouquíssimas vezes lembro-me de não ter tido aula. O perfil da situação funcional do professor, bem como seu padrão de vida, eram outros.

Ensino tradicional. Aulas expositivas, conteudísticas. Livros didáticos⁷⁹, com extensos questionários. Caderno de exercício com anotações de aula. O professor falava e/ou enchia a lousa e o aluno anotava e/ou copiava. Que cansaço! Chamadas

⁷⁷ Depoimento de Antonio Oirmes Ferrari que além de professor foi diretor desta UE, durante catorze anos. Atual EEPG Prof. Paula Santos, em Salto, São Paulo.

⁷⁸ Exame de admissão, barreira objetiva. Os alunos reprovados sentiam-se incapazes e não injustiçados, como de fato eram.

⁷⁹ Os livros didáticos eram bem diferentes do capitalismo livreiro da atualidade e não descartáveis.

orais freqüentes. Memorizava mais que compreendia. Provas escritas: questões dissertativas e a cobrança da escrita não era só do professor de português. A cola, uma realidade. Havia mestres em sua elaboração e execução. A média de aprovação era 50, sem aproximação. O aluno era obrigado a participar dos exames escritos e orais no final do ano letivo, independente da aprovação/reprovação. Aqueles que não obtivessem média em até duas matérias teriam oportunidade de Segunda Época no início do ano seguinte.

As dimensões do **saber pedagógico e administrativo** caminhavam paralelamente em minha **formação**. Durante todo o ginásio me envolvia em todas as atividades cívicas/culturais/sociais que a escola organizava. Nas esportivas, a minha participação só no papel de juiz, apitando jogos. Gostava da organização, não dos exercícios físicos. Não me interessava por este fazer, provavelmente porque não era estimulada nem pela escola nem pela família, que cobrava pelas "aulas normais", "mais importantes". No social, estava em todas, o interesse era enorme. Participei do grêmio, de um grupo de teatro, do coral. Fui representante da área de Geografia, tendo como uma das atribuições, auxiliar o professor na organização do museu da disciplina e, principalmente, participar em sua **parceria** diretamente do planejamento e montagem de excursões e exposições, visando ao enriquecimento naquele componente curricular. Nesta atribuição cabia-me estabelecer contatos exteriores à comunidade escolar. Se não havia o que fazer, procurava. Estava sempre à disposição da escola em suas necessidades. E, logicamente, supria muito mais as minhas.

O **grupo** de teatro com colegas da 4ª série do ginásio levou-me ao teatro amador da cidade, gerando oportunidade de conviver com pessoas mais velhas, com outras experiências de vida. Participei da montagem e apresentação de sete peças do teatro amador. Ações cuja vivência foram importantíssimas em minha formação, principalmente no confronto timidez/ousadia.

O professor é também um ator. Inúmeras vezes frente a uma sala de aula via-me num palco, maestro articulando suas partituras. Ator/espectador/pesquisador na busca da sintonia, vivendo a ambigüidade sentir/fazer, o ser/estar.

Como a escola não tinha um espaço adequado àquelas atividades, precisava estender seus braços, ir em **busca de outros parceiros**. Parceiros que tinham mais a oferecer que a própria escola. Esses foram conquistados: a igreja, que lhe cedia o Salão Paroquial para os ensaios de coral; o Clube local, o espaço às comemorações culturais/sociais/cívicas e o Clube Regatas, a quadra às atividades esportivas. Todas essas ações eram abertas à comunidade/cidade, que acompanhava os eventos realizados pelo ginásio. Como a grande maioria dos professores era de outra cidade, cabia aos alunos o estabelecimento de contatos e conquista de parcerias, que auxiliassem com o empréstimo de locais que possibilitassem tais realizações. Participava desse empreendimento, com empenho e dedicação.

Todos esses saberes foram compondo a minha formação e delineando a minha identidade pessoal e profissional, na docência e coordenação, pelos conhecimentos⁸⁰ que foram sendo trabalhados e saberes apreendidos, na multiplicidade de relações que fui estabelecendo. Fui vencendo minha timidez, aprendendo a falar com os outros e em público, a estender os braços buscando parcerias, a organizar atividades e ações, enfim, a me aventurar no desconhecido/conhecido. Foi um processo rico de experiências, que o ginásio, naquele momento, oferecia e que tive oportunidade de usufruir.

Esta Unidade Escolar, na pequena cidade de Salto, imprimiu mudança significativa aos destinos de uma pequena parcela da população saltense, influenciando em sua qualidade de vida, dando-lhes um impulso na busca de outros caminhos, ampliando-lhes os espaços de visão de pertença de um mundo maior, a desvelar novos horizontes. O estudo, na época, representava mudança no "status" social e favorecia a aquisição de

⁸⁰ Conhecimento entendido como o historicamente construído e sistematizado, pela humanidade, como base metódica. O saber entendido como fase do desenvolvimento do conhecimento. Sandra Azzi. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In Selma Garrido PIMENTA, *Saberes pedagógicos e atividade docente*. p.44.

melhores oportunidades de trabalho. É pela educação que o ser humano amplia seus horizontes.

Após o ginásio, em Salto, a continuidade dos estudos na vizinha cidade de Itu. Na época, muito menos que hoje, não havia muitas opções à mulher, que era destinada a ser dona de casa, às "delícias" das prendas domésticas. Um dos únicos caminhos consentidos era a Escola Normal, pois, uma vez formada, poderia exercer uma "profissão" e se dedicar à família. Muitas colegas buscaram o magistério como única saída encontrada. O normal era um curso que "dava um diploma", enquanto o clássico, o científico fornecia um certificado, o que representava uma ponte para outro curso. Poucas eram, naquela época, pelo menos em Itu, as mulheres que faziam o Curso de Contabilidade profissionalizante.

O reinício da caminhada... . Escola normal, realização de um sonho. Daí em diante, vários caminhos/veredas a percorrer e procurar torná-los mais ricos. Aperfeiçoamento Escolar e Administração Escolar em Itu. Pedagogia, Letras, Psicopedagogia em São Paulo e cursos de menor duração. Encontros e desencontros, novos espaços a construir, desafios a enfrentar, **parcerias a conquistar** na busca de novas teorias, novos conceitos, novas alternativas e possibilidades de um 'fazer' mais significativo. A busca de rever o vivido para torná-lo presente e procurar entendê-lo num processo de re-significação e compartilhar com o outro, foi o que me levou a esta desconstrução do passado para voltar a construí-lo, ou seja, um verdadeiro processo *de rever o velho para torná-lo novo ou tornar novo o velho* (Fazenda, 1998: 82). Na minha história de vida encontro aspectos que, embora presentes, passavam despercebidos, por estarem à sombra, mas que ressurgiram como novos. É o processo de re-significação.

Início, em 1958, o Curso de Formação de Professores Primários no Instituto de Educação Regente Feijó, em Itu, que na época polarizava estudantes das cidades circunvizinhas desejosos de cursar o Ensino Médio. A classe média buscava no Instituto de Educação a continuidade de seus estudos, enquanto as "meninas ricas", na Escola Normal do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, da Congregação das Irmãs de São

José, também em Itu. Um fato significativo era que os alunos "forasteiros" do Instituto formavam um **grupo** unido, amigo e participante de todas as atividades extraclasse organizadas pela escola. Grupo em que conquistei parceiros no pedagógico e no social, alguns dos quais ultrapassaram o tempo do curso. As datas cívicas e as solenidades eram realizadas no Salão Nobre do Instituto e contavam com a presença de toda a comunidade escolar e local, numa confraternização compartilhada. Durante os seis anos em que estudei nesse estabelecimento de ensino me envolvia em todas as atividades extras. Não perdia nenhuma oportunidade de participar, inclusive na organização. A dualidade pedagógico/administrativa era presença marcante na teoria e na prática, na construção de um saber por mim vivenciado.

Para fazer jus ao esperado de 'preparar para o lar', tivemos, durante os dois primeiros anos do Normal, uma disciplina denominada Trabalhos Manuais e Economia Doméstica, onde aprendíamos variados tipos de trabalhos: crochê, bordados e o enxoval completo do bebê, em tricô; Música e outros componentes da grade curricular do Curso de Formação de Professores Primários, trabalhados pelo Instituto de Educação, naquela época, década de 50/60. (Anexo 9).

No curso tivemos o primeiro contato com autores que no processo de minha formação inicial e continuada iam se tornando familiares: Dewey, centrado no interesse ou necessidades dos alunos, de acordo com a faixa etária; Montessori e Decroly, a partir de estudos e observação de crianças com retardo mental, elaboraram novos métodos de trabalho com crianças "normais"; Thorndike, ligado à teoria associacionista (associação de idéias) vinculada ao automatismo de um ensino baseado em repetição e exercício, concebia o esquema estímulo-resposta, numa forma unilateral $E > R$, Pavlov com as leis do "condicionamento"; Skinner com seu ensino programado; William James com sua teoria do funcionalismo e pragmatismo. Dos brasileiros, lembro-me de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, representantes da Escola Nova. Todas essas teorias foram apresentadas durante o curso. Na Filosofia fomos apresentados aos clássicos Sócrates, Platão, Aristóteles e outros. Enfim, uma série de autores, conceitos e saberes foram sendo

trabalhados: Gestalt, Behaviorismo, Associacionismo, Condicionamento, Estímulo e Resposta, etc.

O Brasil, sendo Juscelino Kubitschek (1956-1961) presidente, vivia o modelo político nacional-desenvolvimentista, envolvido com a mudança da capital para o planalto goiano, ampliação de estradas, investimento na indústria automobilística, utilizando capitais estrangeiros. O estabelecimento de acordos, inclusive no plano educacional, com subsídios *materiais e financeiros da Organização dos Estados Americanos* (OEA) (Silva Jr, 1986:51), interferem no rumo das tendências educacionais influenciadas por autores estrangeiros. O país cresce, mas paga um saldo significativo em decorrência das inúmeras crises pelas quais passa e que desencadeiam mudança na forma de governo, culminando com o golpe militar, em 1964, quando os militares assumem o poder.

A inauguração de Brasília ocorreu em dia 21 de abril de 1960 e, no mesmo ano, concluí o Normal, dando continuidade à minha formação na mesma escola, com a mesma equipe de professores, com alguns colegas. Novo vestibular, novamente a seleção, tanto para o curso de Aperfeiçoamento⁸¹ em 1961, como para Administração Escolar, em 1964-1965. No grupo/classe uma diferença significativa: os colegas eram todos novos, porque fui a única do meu grupo de normalista a dar continuidade à formação naquela modalidade de ensino, pelo menos no momento. Foram cursos que busquei porque queria continuar meus estudos e eram os que, naquele momento me permitiam acesso, considerando a minha opção pelo Magistério. Concomitantemente ao curso iniciei a minha prática na docência, como substituta efetiva. Em cada encontro, dúvidas, necessidades, questionamentos, **parceiros, diálogos**, perguntas, respostas, trocas, busca... . Contato com velhos e novos autores: Rousseau, Dewey, Montessori, Decroly, Skinner, Tyler. Na Administração Escolar, estudamos Taylor, ligado à racionalidade, eficiência e produtividade, e Fayol à teoria do processo administrativo. Na Sociologia, o positivismo com Augusto Comte. Fomos entrando na teoria cognitivista, do desenvolvimento mental com Piaget.

Em 1961, ano em que Jânio da Silva Quadros assume a Presidência do país e renuncia sete meses após, ocorre a posse de João Goulart (1961-1964), encontrava-me cursando o Aperfeiçoamento e iniciava as primeiras vivências como docente, agora formada, como substituta efetiva num grupo escolar, em Salto. Na mesma época o sistema educacional brasileiro era contemplado com a Lei 4024/61, que reajustava as instituições escolares às novas demandas da sociedade em mudança.

O curso de Aperfeiçoamento tinha um caráter mais prático que o curso Normal, possibilitando-nos construir recursos audiovisuais a serem utilizados em aulas. As disciplinas eram direcionadas ao ensino primário. Metodologia da Leitura e Escrita, da Aritmética, Psicologia da Aprendizagem (Anexo 10). Nessa época participava ativamente de atividades extras como voluntária, junto ao Grupo Escolar, anexo ao Instituto, a pedido de sua diretora. Entre as atividades destaco: assumir aulas na ausência do professor titular, que me fornecia os conteúdos a serem trabalhados; aplicar testes; ajudar na organização de manifestações cívicas e sociais. Adorava participar dessas realizações e do contato com as crianças e "dar" aula. Levava muito a sério aquelas ações e as fazia sem muita consciência do que elas representavam, era uma responsabilidade e um trabalho.

O curso de Administração Escolar (1964-1965), (Anexo 11) trouxe com ele uma opção por questão de horário: a docência no grupo escolar ou a continuidade dos estudos. Ambos à tarde e as manhãs estavam tomadas pela docência no primário, numa escola instalada em convênio do Serviço Social da Indústria (SESI) e a Eletro Metalúrgica Abrasivos Salto S/A (EMAS), denominada Centro Educacional SESI – 125 - Salto, com o objetivo de atender os filhos de seus operários.

1964. Uma mudança envolve todo o país deixando marcas profundas no panorama político/sócio/cultural/econômico. Os militares tomam o governo. Período de grande tensão. Dúvidas... incertezas... Perguntas sem respostas. Mudanças nas relações

⁸¹ Curso que, segundo art.632 do Decreto 17.698, de 26/11/47. *C.L das Leis do Ensino*, p, 112., tem

profissionais/pessoais. As notícias chegavam pela imprensa escrita ou falada ou por amigos que traziam as novidades da Capital sobre as manifestações principalmente de estudantes. Imprensa escrita censurada. Mas o real significado do que acontecia e suas implicações estavam distantes de nossa compreensão pelo pouco envolvimento político.

Na Administração Escolar um reinício. Novo vestibular, reencontro com os ex-professores, agora mais próximos e amigos, porém, não menos exigentes. Ou éramos nós, como grupo que exigíamos? Quatro saltenses e quatro ituanos. O **grupo** de Salto fortaleceu-se pela **parceria** e troca, construindo uma cumplicidade que se entendia por um simples gesto, um simples **olhar**. Foi com estas colegas que vivenciei/**aprendi o verdadeiro sentido de parceria**, de partilha, de troca, no pedagógico e no afetivo, durante todo meu processo de formação profissional, como estudante.

Aulas à tarde, estudo à noite. Rotina construída ao longo do curso. Acabei entrando numa competição com uma das colegas ituanas, em termos de nota/conceito. Na época, a competição era estimulada, pois tanto no Curso Normal como no de Aperfeiçoamento, o aluno/aluna que obtivesse a maior média do curso fazia jus a cadeira-prêmio, ou seja, se efetivaria na rede pública, no cargo de professor primário, imediatamente após o término do curso. Fato este que também tirava o sufoco do recém-formado de ingressar longe, muito distante de casa. Tive a melhor média, mas não a cadeira-prêmio. Ela não existia na Administração Escolar.

Em sua maioria as aulas eram expositivas, em algumas já havia **alguns diálogos**, mas, em geral, anotávamos... anotávamos... . Enchíamos cadernos e, nas avaliações, reproduzíamos tudo. Mais decorava que compreendia. Um caderno para cada disciplina, pois não havia adoção de livro didático. Eu era freqüentadora assídua da biblioteca, o que auxiliava principalmente nos trabalhos extras.

Nosso cotidiano escolar era pautado não só pela exposição do professor, mas por seminários, trabalhos escritos e apresentados, provas dissertativas; eram raros

os trabalhos em grupo. Conheci o positivista Augusto Comte, retomei Taylor e Fayol, entre outros, aprofundando-me em seus ensinamentos. Assim fui construindo saberes naquele convívio com teóricos e nas interações sociais/culturais que vivenciava. No entanto, tudo era tão distante da realidade social do Brasil, da região. Um estímulo à alienação... Conteúdos desvinculados da realidade objetiva do país e dos alunos com os quais tive oportunidade de atuar na docência, no cotidiano escolar.

No final do 2º ano, a despedida dos colegas e professores e da escola, que muito contribuíram para a minha formação pessoal e profissional, foi muito dolorida, principalmente dos **parceiros** conquistados nessa caminhada. No **grupo**/classe, partíamos um vínculo que se fortalecera, não só no afetivo, na amizade, mas principalmente nas discussões, nos conflitos pessoais e pedagógicos, nas trocas, nos **diálogos** provocados pela **busca de um saber** mais efetivo. Seis anos de convivência com a maioria dos professores, durante os três cursos, na mesma escola. A rotatividade não existia, pois o fato de a maioria dos professores residirem na cidade facilitava sua presença à escola. Havia melhores condições de trabalho, melhores salários e maior valorização do professor. Com certeza eles deixaram sua marca em minha formação pessoal e profissional.

Ao deixar o Instituto de Educação Regente Feijó, em 1965, sentimentos contraditórios de alegria/tristeza, ganho/perda e pronta para enfrentar o mundo/despreparada para a vida. Uma grande expectativa pelo futuro, ao iniciar uma nova etapa na construção de minha identidade, ao procurar aplicar os saberes apreendidos. A situação do país era de grande tensão, vivíamos o segundo ano do regime militar.

As primeiras experiências na docência

Iniciei na docência em 1961, como professora substituta efetiva, assumindo no segundo ano a regência de uma classe de pré escola, hoje Educação Infantil, embora legalmente não contasse com a habilitação exigida para a função. (Anexo 12). Como

superei este conflito? Buscava ajuda nos teóricos e trocava idéias com uma colega habilitada à função e assim dei conta do recado. O próprio diretor da escola sugeriu-me que cursasse aquela habilitação. Como atuar junto a classe tão heterogênea em seu desenvolvimento intelectual, social, cultural e idade cronológica (4 anos incompletos a 6 anos), com experiências e desejos diferenciados? Para atender tal demanda havia trabalhado todo o ano letivo com atividades diversificadas na maior parte do tempo e em **grupos**, que montava intuitivamente, sem nenhum critério mais elaborado além do interesse e habilidade do aluno. O fato de as crianças não lerem não impedia a sua participação nos eventos extras promovidos pela escola, porque os preparava pela repetição, até decorarem as poesias e músicas que eram apresentadas individualmente, em pequenos grupos ou por toda a classe.

As aulas do Normal e do Aperfeiçoamento, embora mais voltadas à prática, eram expositivas, o ensino tradicional imperava. Os conhecimentos não eram questionados, mas assimilados e, na medida do possível, aplicados. A teoria prescrevia a prática. A teoria para ser aplicada. Era o que procurava reproduzir nas salas de aula como professora primária. Inicialmente, como substituta efetiva na rede pública estadual e, depois, como professora titular concursada no Centro Educacional - SESI - 125, em Salto. Escola vinculada ao SESI - (Serviço Social da Indústria). Período de 1962 a 1967.

Em fevereiro de 1962, com três outras professoras aprovadas no mesmo concurso, assumimos a nova escola, cujo objetivo era a educação primária dos filhos dos empregados daquela indústria, no período da manhã e, à noite, dos próprios empregados. Escola montada pela indústria em atendimento já previsto⁸² pela SE, desde 1947. No final de 1961, pelo convênio indústria/SESI⁸³, iniciou-se a nova escola, enfrentando uma série de facilidades/dificuldades, que neste processo de resignificação do vivido avalio como riquíssima pela construção de saberes que foram se processando.

⁸² Decreto n.º 17.698/47, art. 245. *Consolidação das Leis do Ensino*, p.49.

⁸³ Toda empresa que tivesse no seu corpo de funcionário mais de 100 empregados deveria instalar uma escola que atendesse os filhos em idade escolar ou estabelecer um convênio com escola já existente, a fim de que fosse dado tal atendimento escolar. A EMAS foi a única indústria que fez opção pela instalação de sua própria escola.

Prédio novo, escola nova, um grupo de professores praticamente recém-formados. Tudo a construir, mãos à obra, professores! Constituíamos uma equipe onde tudo era discutido e decidido numa verdadeira **parceria**, nos mínimos detalhes, tanto no administrativo como no pedagógico. Embora, perante o SESI, uma das colegas respondesse pelo andamento da escola, atuávamos em toda a sua organização, inclusive trabalho de secretaria, auxiliando na matrícula dos alunos, na montagem das classes, na distribuição e controle do material escolar entregue aos alunos. Em tudo havia a mãozinha de todas. Material enviado pelo SESI. Enfim, toda parte burocrática, suporte do pedagógico, fazia parte de nossa função, naquele momento, na história daquela escola e na nossa própria.

No início dos semestre alguns dias eram dedicados ao planejamento. Decisão sobre os conteúdos e a metodologia a serem trabalhados durante o semestre e o ano letivo, em cada série. Era o momento de contar ao outro o que se pretendia fazer e aceitar ou não alguma sugestão, pois cada uma trabalhava numa série. O foco das discussões era o conteúdo. O bom é que todas se informavam do que a outra ia trabalhar, num **diálogo** direto e constante. De certa forma tínhamos uma visão da verticalidade e horizontalidade dos conteúdos a serem desenvolvidos desde a 1^a até a 4^a série. Embora nos baseássemos no programa oficial da rede estadual, procurávamos colocar em prática o que aprendêramos nos cursos realizados, o que nem sempre era possível, pois havia um distanciamento grande entre o aprendido e a realidade, entre a teoria e a prática. O perfil de nossos alunos não coincidia muito com a nossa expectativa. Grande era a distância entre os alunos idealizados e o real com os quais convivíamos em nosso cotidiano. A ambigüidade presente na nossa realidade, no aluno, nosso interlocutor direto.

Cada professora elaborava o seu diário de classe seguindo o programa de ensino oficial. Procurávamos registrar detalhadamente o que seria trabalhado na semana. O semanário acabava se transformando num verdadeiro livro. Era um instrumento de trabalho e de controle, principalmente do Inspetor Escolar, que era do SESI. Em suas visitas periódicas analisava os registros, verificava o que estava sendo

dado, deixando seu parecer. Era comum ele confrontar o registro diário do semanário com os cadernos dos alunos, principalmente no início da escola. No processo passou a olhar só o material do professor e da secretaria. O enfoque/cobrança no administrativo. A interferência no pedagógico resumia-se à verificação do que estava sendo dado. A preocupação maior era com a frequência dos alunos, com seus prontuários.

A escola era pequena, o que facilitava a nossa atuação, o nosso contato diário, nossa **parceria** e **comunicação**, pois estávamos sempre juntas e todos os problemas eram discutidos na busca de superação no **grupo**. Os encontros ocorriam naturalmente, movidos por proximidade e necessidades imediatas e não em atendimento a um plano pré-estabelecido. Não havia horários previstos para reunião, exceto os de início dos semestres letivos. Sem saber, estávamos vivenciando aquilo que atualmente denominamos formação em serviço.

Uma das maiores dificuldades por nós enfrentadas foi conquistar alunos para a nova escola em formação. Apesar de ser da indústria e para a indústria, nem todas as famílias matricularam seus filhos imediatamente. Tivemos que fazer todo um trabalho de conquista e sedução para atraí-las. Fomos a campo. Saímos em visita às famílias que não tinham se manifestado, para nos apresentar e convidá-las a trazerem seus filhos, o que significava transferi-los para a nova escola. Muitos já estavam matriculados em outros estabelecimentos, mas o fato de os alunos receberem todo o material escolar ajudou-nos nesta empreitada. Não foi tarefa fácil nos dois primeiros anos, principalmente. À medida que a escola passou a ser mais respeitada pelo trabalho desenvolvido, não mais precisamos sair em busca de alunos, eles vinham ao nosso encontro.

O empenho inicial com certeza colaborou para nos sentirmos responsáveis por todos os alunos do Centro e por todas as atividades desenvolvidas, pois o **grupo** queria acertar e precisava acertar: era uma questão de honra. Tínhamos um nome e uma escola a construir e muitos olhos acompanhando nosso trabalho e atuação. Não era brincadeira, tínhamos que trabalhar e mostrar serviço. Dedicávamos muitas horas extras

nesta ação e o fazíamos com muita satisfação, o que revela o idealismo ingênuo do qual fomos impregnados, o que nos manteve distante, por muitos anos, das questões salariais, sindicais.

Isso tudo em plena ditadura militar! No poder, Humberto de Alencar Castelo Branco e José Maria Alkimin (1964-1967). Nos meios educacionais iniciava-se a divulgação do conceito de supervisão e, paralelamente, as primeiras tentativas de sua implantação nos Ginásios Vocacionais, que, no final da década, foram extintos pelo regime. Uma outra tentativa de renovação surgia, na mesma época, no Grupo Escolar Experimental da Lapa. A **supervisão**, em ambos os casos, era denominada **orientação pedagógica**, que significava, em princípio, assegurar a unidade da proposta curricular, num sentido didático. Na fala de Silva Jr. (1986:54), *a intensa movimentação política que vivia o país, não se refletia diretamente nessas tentativas de renovação educacional*, cujo desejo estava diretamente ligado ao aprimoramento técnico e atualização metodológica, com forte influência americana e francesa.

Enquanto naquelas unidades escolares discutia-se a aquisição de conhecimento a partir das atividades dos alunos, buscando desenvolver hábitos e habilidades (**escolanovista**), eu, numa atuação mais **tradicional**, trabalhava com uma classe do primário, na escola do SESI, como era chamada. Além das aulas assumi a organização do coral, colaborava nas participações em desfiles comemorativos com outras instituições da cidade, bem como da construção do jardim. Nesta ação, num trabalho conjunto com alunos, a servente da escola e meu pai, **parceiro** direto que sempre esteve ao meu lado inclusive nessa ação. Era a família do professor participando da escola. A indústria, reconhecendo o nosso trabalho, o nosso interesse e empenho, coloca um jardineiro que assumiu esta atividade, mas continuávamos sempre presentes.

O acesso à indústria era direto. Éramos convidadas às festividades por ela organizadas. Cheguei a participar de uma peça de teatro, com seus funcionários, em comemoração ao Dia do Trabalho. Logo no início, a empresa colocou uma servente a

serviço da escola funcionária que se incorporou ao grupo, ajudando-nos muito além do que lhe competia.

Em cada escola um **grupo**, uma marca, **parceiros** conquistados, um gosto de saudade. Rostos amigos que auxiliaram na construção de minha identidade como pessoa e educador. Resgatando esse período de estudo e trabalho, avalio o quanto foi importante construção da minha identidade pessoal e profissional o quanto colaborou com subsídios para enfrentar os novos desafios.

Os militares continuam no governo. 1966. As notícias continuavam censuradas. Senti mais o peso da situação, com o afastamento da docência do ‘nosso’ professor de Sociologia, do Instituto de Educação, de Itu. Professor que terminou sua caminhada profissional numa função burocrática junto a um órgão central da SE. Foi um dos professores mais marcantes na minha formação. Procurava ampliar os horizontes dos alunos, ao mostrar outras visões de mundo. Discutia sobre a má distribuição de riquezas, o achatamento da classe média, o desemprego e outras questões político/sociais. Naquele momento, sua **fala** estava distante da compreensão da maioria, mas hoje é a realidade que vivenciamos. As pessoas tinham medo de comentar seu afastamento, o que não impediu a tristeza de seus colegas, alunos e ex-alunos que gostavam/admiravam e respeitavam o grande mestre.

Após concurso na rede pública estadual, assumo o cargo de professora primária no Grupo Escolar Jardim Baronesa, em Osasco (1967-1968). Daquela escola para o Grupo Escolar-Ginásio Experimental Dr. Edmundo de Carvalho (1969-1992)⁸⁴. Assumi a Supervisão Escolar (1993) e, alguns meses depois, solicitei aposentadoria da rede pública estadual. Mais de trinta anos dedicados ao magistério público. Num período concomitante atuei como professora de Português, no Ensino Fundamental, na

⁸⁴ Hoje, abril do ano 2000, Escola Estadual Experimental e CEFAM Dr Edmundo de Carvalho. Criada pelo decr n.º 10307 de 13/06/39, como Escola de Aplicação ao Ar Livre “D. Pedro I”, transferida para a Rua Tibério, 145. Vila Romana, pelo Dec. N.º 24 430 de 23/03/55. Mais conhecida como Experimental da Lapa.

rede pública particular (1978-1997). Vinte e cinco anos dedicados à rede particular, contando com o tempo do SESI (1962-1967).

O ano de 1967 foi de mudança. Assumi em Osasco, após concurso na rede pública, o cargo de professora primária efetiva. Trazia em minha bagagem um **saber experiencial/pedagógico** construído na docência no período anterior, um **saber do conhecimento** com muita vontade de pôr em prática e um gostinho de saudades dos colegas/alunos que ficaram lá trás. Corte do vínculo com a Escola do SESI e mudança residencial para São Paulo, cidade que até então estava muito distante, não só fisicamente como dos desejos até então manifestados. Tudo muito distante, inclusive a vida política com todos os problemas e manifestações que a sociedade paulistana presenciava em pleno regime militar. Éramos meramente espectadores à distância .

O primeiro impacto, a primeira imagem. Uma casa pequena, readaptada, construída no alto de um barranco, cujo acesso mais curto em relação à estrada era uma escada construída no próprio barranco. Vitrôs com vidros quebrados e, ao lado direito do prédio, um pátio onde já no ano seguinte seriam construídos emergencialmente novas salas de aula de madeira. Crianças de várias idades circulavam, algumas em companhia de adultos. Que contraste com a escola anterior onde tudo era novo, ao menos na estrutura física do prédio!

A situação não mudou muito: às vésperas do terceiro milênio, o descaso com a educação, principalmente no que se refere à formação das camadas populares, deixa muito a desejar. Basta observar a precariedade de muitas escolas, convivendo com péssimas condições de trabalho, com a violência e a droga dentro e fora do muro escolar; com o despreparo na formação do educador; com a desvalorização do professor como profissional; o baixo salário transformando o professor em um "dador" de aulas, sem quase tempo para o preparo adequado, em decorrência do excesso de trabalho para poder sobreviver. Todo um contexto que contribui para um *mal-estar docente* (Esteve, 1992: 97- 98) geral, uma desmotivação muito grande que tem gerado desencanto, desconforto, insegurança que tem provocado a renúncia de muitos à profissão.

Vimos, historicamente, sentindo na pele uma política econômica que produzia e produz a desigualdade, a injustiça, a violência, a miséria. Miséria esta que entra na escola com os alunos, professores, funcionários, pais... .

Acompanhada de meus pais na tomada de posse e escolha de classe, o primeiro contato com o diretor. Um jovem professor primário que assumira a direção em caráter de substituição. O efetivo se removera. Sua imagem ficou cristalizada na memória. Um jovem de terno e gravata, cuja aparência destoava naquele cenário de pobreza, que constituía aquela casa de ensino para as camadas populares. Um rosto extremamente acolhedor e simpático. Foi quem me assessorou nos primeiros passos nesta nova comunidade escolar. Tornamo-nos grandes amigos. Na época, 1967, os professores “davam” aula de terno e gravata, inclusive no primário.

Nesta escola tive o meu segundo contato com alunos da periferia. A pobreza era enorme. Gastávamos parte de nosso salário para compra de material a um número significativo de alunos, caso contrário, não havia como trabalhar. O material oferecido pela escola era insuficiente. A Caixa Escolar? Nem me lembro de sua existência. Se existia naquela comunidade, era paupérrima. Não atendia às necessidades da demanda. Como sempre a educação das camadas populares está distante de ser prioridade política, muito embora apareça no discurso de muitos candidatos em véspera de eleição. Nos alunos, outras características, outras necessidades, interesses, vivências, subnutrição. Nova comunidade escolar. Novos colegas e direção. **Novas parcerias** a conquistar. Novos espaços a construir e desafios a enfrentar. À distância vejo o quanto a formação inicial não nos preparara para a realidade que iríamos encontrar em nosso cotidiano escolar.

O primeiro inverno foi terrível, crianças pouco agasalhadas. Início das aulas às 7h20. A primeira atividade do dia, correr num campinho que ficava ao lado do galpão de madeira (sala de aula) ou bater palmas para aquecer as mãos e ter condição de pegar no lápis. O calor humano era enorme, o que compensava as dificuldades

enfrentadas, inclusive para chegar à escola. O ponto de ônibus, condução utilizada pela maioria, ficava longe da escola, o que obrigava à caminhada pela estrada sinuosa e esburacada, que, na época das chuvas, era mais fácil andar no barranco que pelo seu leito. Uma verdadeira procissão formava-se toda manhã em direção à escola, cujo cortejo ia engrossando à medida que dela se aproximava. Conversas, risos, trocas de informações a atividade dada que dera certo/errado, era o nosso cotidiano no trajeto escolar. Discutir com os pares da mesma série o texto novo que encontrara, as dificuldades dos alunos. Era ali mesmo que trocávamos nossos sonhos, desejos, ilusões/desilusões pessoais e profissionais.

No ano seguinte a escola cresceu muito, porém, mantinha os três períodos de três horas e meia de aula. Muita demanda e pouco atendimento. A democratização quantitativa desvinculada da qualidade! Para os pobres, o mínimo! Para os ricos, tudo. Pelo menos o que o dinheiro pode pagar. No período da tarde assumi uma substituição numa escola particular na capital. Contraste gritante! Duas realidades, a igualdade/desigualdade presente concretamente na ação da professora. Uns desperdiçavam o que os outros não ousavam sequer sonhar, ou nem conheciam sua existência. Nestes contrastes, muito aprendi e me ensinaram a importância da adaptação frente ao/e com o grupo e tomar uma consciência maior das desigualdades sociais/culturais/políticas/econômicas. Esta experiência permitiu uma ampliação de consciência - conscientização, segundo Paulo Freire, consolidando minha opção pelas camadas populares, pela escola pública, mesmo quando atuei na rede particular.

O ponto de ônibus mudou para perto da escola, facilitando o acesso. Tomava duas conduções para chegar. Na época, 1967-1968, Fontenelle tentava, sem sucesso, organizar o trânsito de São Paulo, já àquela época problemático. Cada dia o ponto do ônibus era num determinado lugar, acabei me familiarizando com a Lapa, onde pegava a segunda condução com destino a Osasco.

Fazia parte do **grupo** de professores de 3ª série e trocávamos algumas experiências, não porque houvesse horário para encontros, mas porque viajávamos

juntos, o que nos facilitava a troca, e também pelo nosso interesse, num momento de formação em serviço. Era interesse/necessidade pessoal e não uma proposta da escola. As reuniões tinham caráter mais informativo que formativo.

A prática pedagógica era planejada minuciosamente no semanário, com relatos diários da prática docente. Era colocado no primeiro dia da semana na mesa do diretor para que desse o seu visto e parecer, o que era raro acontecer. Um controle institucionalizado. Controle este completado pelo **Inspetor Escolar** que, ao chegar à escola, ficava na diretoria e mandava (e não pedia) buscar todos os semanários para verificação, provavelmente para confrontá-lo com a programação oficial e deixar seu parecer.

Os contatos que tive com o Inspetor Escolar sempre foram fora do meu horário de aula, pois uma única vez entrou em minha classe com o Diretor para olhar o aspecto físico da sala. Cumprimentou os alunos e saiu, sem dizer uma única palavra, além do cumprimento. O que significa apenas alguns minutos. Ele se dedicava à direção, cuidando do administrativo, pois ficava o tempo todo na secretaria/diretoria, localizadas no mesmo espaço físico, olhando seu material. Embora quase não o víssemos, sabíamos de sua presença, pois sempre alguém se encarregava de avisar. Causava-nos certa apreensão, talvez até medo. Que coisa estranha pensar nisso agora. Lembro-me da satisfação que todos sentíamos, quando ia embora, inclusive o diretor. Parecia que uma nuvem escura havia passado por ali e podíamos voltar a respirar livremente. Interessante lembrar que só a pessoa do inspetor causava um certo mal-estar, um desconforto e não apenas pela função por ele exercida, como se fosse um fiscal, não para auxiliar mas para vasculhar a vida da escola e a nossa própria, buscando falhas. A função e a pessoa se fundiam numa atitude de autoridade e de poder; muito embora não possamos generalizar, pois havia exceções: alguns eram democráticos. Na época, 1967-68, embora soubesse da importância desse profissional, como um veículo de comunicação com os órgãos centrais e de assessoria, principalmente à direção, era um alívio quando ele deixava a escola. Foi o aspecto de fiscalização que se gravou em minha memória. O fiscal do sistema e não o assessor, o parceiro, o orientador

pedagógico. Aspecto que fui conhecer mais tarde, já na coordenação pedagógica, no Experimental da Lapa, com o então Supervisor de Ensino.

Após cada visita o Inspetor registrava suas observações no Livro de Termo de Visitas, cuja burocracia exigia que uma cópia (feita em papel carbono) fosse encaminhada à Delegacia de Ensino para o controle não só dos dados observados na escola, das sugestões dadas, como também das atividades realizadas pelo inspetor e ter elementos para levantamento da frequência de visitas realizadas por ele, nas escolas de sua responsabilidade. O termo de visitas é até os dias atuais um meio de acompanhamento e controle da supervisão sobre a escola e do delegado sobre o **Supervisor de Ensino**.

Tínhamos curiosidade em conhecer o que registrava no livro de visitas e o diretor geralmente deixava a nossa disposição para ficarmos cientes. Nada de novidade, apenas informações e orientações administrativas. Do pedagógico, apenas a leitura e um ligeiro comentário no semanário do professor, mas, na maioria das vezes, só o visto e sua assinatura. Gostávamos quando escrevia algo sobre o conteúdo, organização ou outro aspecto de nosso trabalho. Era uma forma de ficar ciente de nossa existência e dedicação. Talvez este sentimento tenha contribuído para que, como coordenadora e professora, procurasse sempre dar uma palavra de estímulo ao empenho, ao fazer do outro.

Nos dois anos que lá permaneci tive classes com 37 e 38 alunos e retenção mínima. Formei **parceria** com uma colega que também chegava a São Paulo, e juntas, à tarde, na escola, planejávamos, trocávamos, corrigíamos os cadernos, fazíamos visitas às casas dos alunos faltosos e ajudávamos na secretaria. Aprendemos muito daquele trabalho burocrático, que nos ajudou nas funções que viemos a exercer. Fomos nos apropriando de saberes administrativos até então desconhecidos. Quando deixei a escola para trabalhar no Experimental, ela assumiu a vice-direção daquela escola.

O conjunto de educadores da escola era composto de pessoas solteiras e jovens, com gostos, interesses, responsabilidades semelhantes, facilitando a interação

social, que colaborou no surgimento de **grupos** de amigos, que passaram a conviver em outros ambientes, além do escolar. Um dos grupos dos quais eu fazia parte chegava diariamente mais cedo para cantar. As dificuldades de acesso à escola não impediam esta ação, movida pelo prazer de participar. Uma das colegas vinha de Jundiá e seu violão repousava no armário da sala de outro professor, porque na sua sala não havia espaço para abrigar um armário, muito menos um instrumento musical. Aprendi na época um número do repertório de Altemar Dutra, cantor favorito de um dos colegas. Este encontro para cantar foi atraindo novos adeptos, os alunos, que começaram a chegar mais cedo. Inicialmente movidos talvez pela curiosidade de ouvir os professores, depois de algum tempo, alguns cantavam junto. O canto, as saídas para eventos sociais, as brincadeiras, o companheirismo, as trocas no afetivo, no pedagógico, nas dificuldades do cotidiano tiveram papel importante no gosto pela escola, no compromisso e na responsabilidade assumida perante aquela instituição escolar. Quando em casa falava sobre a escola, os alunos e colegas, meu pai, que lá estivera na minha tomada de posse, dizia ao meu interlocutor: "*Você não imagina como é o lugar que ela fala com tanto entusiasmo!*" Era a paixão pelo contexto, enquanto totalidade que envolvia o cotidiano, principalmente no que se refere às relações interpessoais. E o espaço físico constituía apenas o aspecto que ele conhecia, e que realmente deixava muito a desejar, mas que, naquele momento, era um dos menores detalhes. Há um mistério e um fascínio presentes nas relações interpessoais que tudo o mais se torna secundário, inexistente. Quem ama o feio bonito lhe parece. Havia tanto calor humano, tanto companheirismo, tanta troca naquele **grupo** que o afetivo venciam as outras dificuldades. Uma delas continua colega até hoje, uma **parceria** que venceu o tempo e o espaço, saímos dessa escola, mas não do estar junto.

A escola praticamente dobrou em número de classes de um ano para outro, num processo quantitativo de democratização de ensino. O bairro mudou muito. Parecia que as crianças brotavam da terra, em decorrência da migração dos nordestinos que chegavam na busca de emprego, de melhores condições de vida, motivados pela esperança de dias melhores. A dureza/sufrimento dos irmãos que vinham do Norte/Nordeste fugindo da seca, fome, desemprego, contribuía com uma demanda cada

vez maior. Foi quando resolvi voltar a estudar, por sentir necessidade de buscar outros ensinamentos que me auxiliassem como pessoa e profissional e progredir na minha carreira.

O Curso de Administração Escolar possibilitou minha entrada no 3^a ano de Pedagogia (1968), num grupo constituído de diretores, inspetores e delegados de ensino, pois, para exercer tais funções, passou a vigorar a obrigatoriedade desse curso.

Cursava Pedagogia, quando fui informada da seleção que haveria no Experimental da Lapa para o exercício de funções técnicas e docentes. Estímulo e receio de não estar preparada para atuar na escola, cuja proposta pedagógico-educacional recebia avaliação positiva desde o tempo de estudante normalista. Até que ponto o saber que construía atenderia as expectativas dessa escola? Estaria preparada para ela? E ainda um conflito a superar. Conseguira remoção para minha cidade de origem. Voltar para casa ou tentar a seleção no Experimental? Na época era uma grande oportunidade de crescimento pessoal e profissional, era a fala geral dos amigos contatados. Havia um impulso para crescer, desenvolver, melhorar. Não queria ficar estagnada. Queria mais. Queria ser mais. Voltar para casa, naquele momento, seria um retrocesso. Acreditava na ascensão social pelo trabalho. Decidi pela seleção e não me arrependi, em nenhum momento, pelo que ela representou em minha vida pessoal e profissional.

3º Movimento: Uma história local - memória vivida/memória documental.

Encontro com uma realidade, num contexto sócio/histórico/cultural, cujo projeto político/pedagógico construído no coletivo escolar constituía seu fio condutor. O encontro de intenções que na convergência se acolheram e se enriqueceram.

O homem vai atingindo o conhecimento de si na medida em que se revela. Esse conhecimento de si cresce na medida em que o homem procura conhecer o outro e esse conhecimento do outro só ocorre, quando existe uma perfeita identificação entre o eu e o outro, ou seja, o homem só se realiza, só se conhece no encontro com o outro.

Ivani Catarina Arantes Fazenda

1ª Parte

O encontro com o Experimental

Aprovada na seleção, a partir de 1969, permaneci comissionada no Experimental da Lapa durante 23 anos (até 1992), atuando nas funções docente e técnica. Na primeira iniciei como professor de 1ª a 4ª séries e, após cursar a Faculdade de Letras em Língua Portuguesa, de 5ª a 8ª séries no Ensino Fundamental. Na segunda, inicialmente como Assistente Administrativo (1969-70), junto à secretaria da escola e, já no segundo ano, como Auxiliar de Coordenador de Período⁸⁵, em atividade burocrática (1970). Em seguida, concomitante à docência, atuei como Orientadora Pedagógica (OP) do Curso Básico de Adultos (1973-6) e depois, em período integral, como Coordenadora Pedagógica (CP) de 5ª a 8ª séries do período diurno e noturno (1979-85). Uma nova reformulação na estrutura funcional e assumi como Orientadora Pedagógica e Educacional (OPE) da 5ª e 6ª séries (1986-88) e, finalmente, como Coordenadora Pedagógica do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (CEFAM) no período de 1989 a 1992. Esta função me levou a participar de processo seletivo, para poder exercê-la. Foram anos de muito empenho e dedicação, quando participei de uma experiência educacional ímpar, que enriqueceu a minha formação pessoal e profissional. Sete anos na docência (1971–78) e 13 anos na função

⁸⁵ Assistente de Coordenação de Período. Cada curso da UE, contava um uma coordenação: a do 1º grau e a do curso do pré-escolar, que davam supervisão nos dois períodos de funcionamento do curso que coordenavam. A coordenação de 1 grau contava com quatro auxiliares. GEGEDEC *Plano Curricular de 1973*, p. 61.

de coordenação nessa unidade de ensino (1979-1992), sem considerar o tempo do Curso Básico de Adultos.

Durante o período em que atuei no Experimental, prestei outros concursos na rede pública estadual: para Professor de Português, Diretor de Escola e Supervisor de Ensino. Efetivei-me nos três. Assumi a direção em Osasco, mas retornei para atuar como coordenadora do CEFAM e realizar o sonho que acalentava há algum tempo de atuar diretamente na formação inicial do professor. Em 1993, deixei a escola para assumir a Supervisão, em Delegacia de Ensino da Capital, aposentando-me no mesmo ano, após quase trinta anos de trabalho na rede pública. Concomitantemente atuei na rede privada como professor de Português da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e na função técnico-pedagógica na orientação de 1ª a 4ª séries, em Língua Portuguesa.

A formação inicial e a contínua abriram-me portas para participar dessas funções na escola e contribuíram na construção da minha identidade. Encontrei, contribuições valiosas em Nóvoa (1992: 16), que elucidaram esse movimento vivido.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto (...): é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (...) em que cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional.

É um processo que demanda tempo, não só no sentido cronológico, mas de **espera**, de um fazer, de modos de ser/estar, de acomodar inovações, de assimilar mudanças que vão ocorrendo, em sua construção. *O que nos parece unidade é múltiplo*, comenta Bosi (1979: 335), (...) *é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela, a identidade, é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência de muitos planos de nosso passado, onde os saberes ocupam um espaço significativo, mas o único. Somos imaginação, intenção, compromisso, enraizamento, ações, “saberes”. Somos “tudo”, acrescenta Fusari (1999). Pensar identidade é pensar movimento, ao reconhecer que seu campo é a alteridade, diversidade, diferença.*

Em 1969, minha entrada na escola. Na verdade, não entrara apenas numa escola, mas num Projeto Político-Pedagógico em construção. Um novo movimento na **construção da minha sinfonia**. Vida nova. No encontro com o Experimental **vários impactos**. O **primeiro**, a quantidade de pessoas reunidas na maior sala de aula do prédio, local em que se realizaria a reunião geral, na qual seria apresentada a toda a comunidade escolar. Prática rotineira na escola, no início de cada ano letivo, ao procurar incorporar o novo elemento à comunidade escolar. É a acolhida, como diz Fazenda (1999) *é no processo de desvelamento, tirar os véus, a retirada da 1ª camada*, no movimento de conhecer/**olhar** o outro e sentir-me parte dele. Naquele momento, curiosidade e expectativa do que estava por vir e acontecer. Aquela sala serviu de palco a discussões, reflexões e muitas decisões em questões administrativas/pedagógicas/educacionais/políticas ao longo dos anos que nesta unidade de ensino permaneci.

Aos poucos, rostos desconhecidos tornaram-se conhecidos à medida que fui me familiarizando com aqueles educadores não só pela minha função na secretaria, uma espécie de relações-públicas articulando os contatos internos e externos à escola, como pelos encontros nos sábados de trabalho, quando todo o Núcleo Experimental marcava presença e, ainda, pelas próprias iniciativas de me aproximar dos colegas e vice versa. As pessoas deixaram de ser meras pessoas, e passaram a fazer parte do meu universo, de mim mesma. Um processo que leva tempo, é o processo da **espera vigiada**, que precisa ser alimentada no contato sistemático e freqüente. Não sei quem estendeu a mão em primeiro lugar numa relação de reciprocidade: se a escola com o objetivo de me conhecer e pelo que pudesse apreender dessa relação, me avaliar na intenção de colocar-me numa função que atendesse as suas expectativas ou se eu, com o desejo de me apropriar dela para fazer parte do seu universo e crescer no pessoal e profissional. Fazenda comenta que, *no processo de desvelamento, há uma intenção*. A escola me acolheu e eu também tive intenção de ser acolhida. As intenções convergiram, o que possibilitou a retirada dos véus e comecei a **vê-la/enxergá-la**, a torná-la familiar e me apropriar do seu universo e, aos poucos, me sentir parte dela e ela de mim. Acho que é mesmo um processo de ‘corporificação’.

Um **segundo impacto**, a estrutura funcional e organizacional da escola com suas exigências e realizações que a diferenciavam de todas que contatara anteriormente. Todos os sábados do mês e em outros horários pré estabelecidos durante a semana realizavam-se treinamentos⁸⁶, reuniões de série/classe, discussões, estudos... A escola fervilhava ao praticar a formação em serviço com seu quadro de professores. Nas salas, as pessoas em grupos maiores/menores discutiam, anotavam, decidiam, registravam. Encontros individuais ou **grupais**, conselho de classe/série, reunião de todos os técnicos. Planejamento escolar e de ensino iam sendo construídos, avaliados e reformulados sob orientação dos setores técnicos: orientação pedagógica e educacional, fonoaudiologia, psicologia, setor de saúde e de pesquisa. Sessões de estudos... palestras... cursos... . Nesse contexto entrávamos em contato com as teorias educacionais nacionais e estrangeiras, principalmente americana e francesa, consideradas as mais avançadas naquele momento, na busca da **construção de um saber** que aos poucos ia se integrando em nossa prática docente.

Fui conhecendo a escola e dela começando timidamente a participar: o estranho se tornando familiar. Nos grupos/série, o contato com os orientadores era sistemático. Hora marcada para a entrada, nunca para a saída. Tudo era novo. Sentia-me inicialmente um peixe fora d'água. Mas, graças ao companheirismo dos colegas, a **parceria** se solidificava, toda aquela nebulosidade ia se desvanecendo e passei a compreender melhor a proposta da escola, com todas as suas implicações. O trabalho **coletivo** era uma realidade no Experimental, o que garantia a sua proposta educacional. Diferentemente da rede de ensino estadual tinha um regimento próprio, homologado pelo Conselho Estadual de Educação, que foi se adaptando às mudanças que a escola propunha e vivenciava ao longo de sua história. A cada mudança proposta, nova homologação o que era fundamental à segurança e manutenção da escola.

Terceiro impacto, a origem dos alunos. A demanda era alta. Filas enormes nos dias de matrícula. A desigualdade social/econômica/cultural, presença marcante. A

⁸⁶ Treinamento em serviço, expressão tecnicista usada na época. Atualmente, formação contínua, continuada.

escola atendia os filhos de seus funcionários, o que atraía um número significativo de pessoas com o desejo de nela trabalhar. Atendia as famílias do "Campo do Nacional", uma favela próxima, a quem era dado também atendimento assistencial. No entanto, prioritariamente, o maior número de alunos era da rede física⁸⁷, fato que influenciava no aumento do preço do aluguel das casas nas suas imediações. Muitas famílias procuravam moradia o mais próximo possível do Experimental, para ter acesso a uma vaga que, uma vez conseguida, garantia a permanência do aluno até o final dos estudos. Fiz parte de um **grupo de verificação de endereços**, ou seja, visitávamos os interessados para constatar a veracidade do endereço fornecido por ocasião da matrícula. Era a escola comunitária que interferia na comunidade.

Quarto impacto, a presença da comunidade na escola. A escola acolhia as famílias, a sua presença na vida escolar era um fato. A Escola de Pais. Reunião de Pais e Mestres, previstas ou não no calendário escolar. A Associação de Pais e Mestres (APM) com suas reuniões semanais tinha uma atuação viva e direta. Mantinha em sua organização um funcionário, com atendimento à comunidade em período integral e outros para suprir as necessidades da escola, uma vez que o módulo administrativo sempre estava em desacordo com a demanda e necessidades. Situação que não foi resolvida até os dias atuais. O Experimental sempre pôde contar com a participação da comunidade de pais em suas necessidades e vice-versa. Era um ir e vir.

Quinto impacto, o maior de todos: perceber que tudo o que me chamara atenção inicialmente fazia parte de um todo que era o próprio projeto político/pedagógico que a escola vivenciava. **Vejo** à distância que a escola procurava *ser espaço/tempo de convergência de todas as experiências e vivências por que passavam os diferentes sujeitos que ali interagem, materializadas em projetos comuns e múltiplos ao mesmo tempo, entendidos como desdobramentos de um projeto político-pedagógico mais amplo* (Alves & Garcia, 1999: 135):

⁸⁷ Rede física, entendida como proximidade da escola. A escola atendia alunos de sua proximidade física, quanto mais próxima sua moradia, maior a chance de acesso à vaga que, uma vez conseguida, lhe garantia a permanência até o final do curso.

Inúmeros eram os setores no início da década de 70. Dentre eles, assessoria de áreas, pesquisa e serviços técnicos auxiliares. Destes faziam parte a biblioteca, audiovisual, estágios e visitas e assistência técnica especializada. Neste último os que prestavam assistência aos alunos: saúde, fonoaudiologia, psicologia, deficientes (visual, mental e físico-motor).

Em cada setor um plano e um projeto em andamento, que constituía desdobramento da proposta curricular. Projetos que constavam do plano curricular (documento), denominado Plano Global da Escola. Para garantir sua elaboração uma estrutura organizacional foi construída envolvendo toda a escola com seu coletivo. Estrutura que foi sofrendo mudanças no decorrer do tempo. (Anexo 13)⁸⁸. Não só cuidar da estrutura como também da formação do professor, de um projeto de formação em serviço. Naquele início de 70 investia-se na formação integral do aluno. Entendida nas dimensões física/afetiva/social/cognitiva e psicomotora⁸⁹ trabalhadas desde o Curso de Educação do Pré-escolar até a 8ª séries do 1º Grau. Desde o “Projeto 70”, *o desenvolvimento do aluno era visto em função de dois conjuntos de variáveis: etapas evolutivas e aquisição de experiências. A escola vinha estudando os princípios das teorias do desenvolvimento e de aprendizagem.*⁹⁰

A escola buscava articular as ações que vinham sendo construídas e nada poderia ser aleatório mas cuidadosamente planejado. No entanto, como seu andamento dependia de todos e de cada, sua efetivação era um processo complexo. Era necessária a participação nos sábados de trabalho e nas horas extras previamente marcadas para treinamento em serviço com os pares⁹¹ e colegas de série. Um **projeto** em processo, vivenciado, questionado e reformulado. Um **processo**, a **sinfonia**, onde a musicalidade de cada um agrega-se à musicalidade de todos.

⁸⁸ Anexo xerocado do Plano Curricular para 1973, do GEGEDEC, P. 63.^a

⁸⁹ GEGEDEC. Planejamento de Ensino In Publicações da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, Divisão de Assistência Pedagógica, *Caderno II*., 44.

⁹⁰ GEGEDEC. *Plano Curricular para 1973*, p. 238.

⁹¹ Pares, denominação dada aos que exercem funções iguais ou semelhantes.

Conhecer a escola e me aproximar dos projetos que ela desenvolvia foi um desafio que demandou tempo. Nem sei mesmo se cheguei a conhecê-los bem, pois para isso precisaria ter atuado diretamente em todos, o que não era possível. Atuei em vários de forma direta⁹² e indireta⁹³ por fazerem parte da proposta da escola e sua articulação.

Hoje, resgatando essa vivência, percebo que o germe da interdisciplinaridade já existia na unidade escolar, mesmo que intuitiva e assistematicamente, ao atuar no **coletivo** e procurar estabelecer um relação afetiva/efetiva, buscando trazer o profissional à sua organização na construção de sua proposta pedagógico-educacional. No conjunto havia alguns esforços de interdisciplinaridade, mas: o currículo era mais disciplinar mesmo. A efetivação de um grupo profissional passa pelo afetivo, aspecto bem trabalhado pela escola, mediante as ações coletivas pedagógicas/educacionais/políticas e sociais. Como diz Alves (1998: 34), *na prática política a sua área de ação é o consenso*. A escola buscava o consenso e superá-lo, no momento em que o **coletivo** constituía um princípio na sua proposta. O aspecto social era trabalhado na diversão/lazer de seus professores dentro e fora da escola. Encantou-me a teorização dessa experiência por constatar que todos esses aspectos eram **saberes interdisciplinares** que estavam sendo trabalhados, apreendidos, construídos, sem dar esta denominação. Nos anos 60 e início de 70, as teorias sobre interdisciplinaridade eram escassas e pouco divulgadas ou tinham outros nomes ‘globalização’, ‘culminância de aprendizagem’. A escola não tomara conhecimento desses estudos na época, o que somente irá acontecer no final na década de 80 e, com maior ênfase, na de 90.

A práxis pedagógica vinha sendo desenvolvida naqueles encontros com os orientadores educacional, e pedagógico e outros que nos assessoravam, num processo de formação em serviço e construção de saberes docentes. Os orientadores estagiavam em nossa sala de aula e no encontro individual discutíamos a atividade proposta, o

⁹² Mutirão de Saúde (envolve toda a comunidade escolar: pais e familiares alunos/professores); Padronização e Registro de Dados: sócio-econômicos; Recuperação do Aluno, inicialmente projeto, depois passa a ser sistemático; audiovisual e outros

⁹³ Projetos do setor de fonoaudiologia; atendimento do deficiente mental educável e outros.

trabalho realizado/observado, que passava a ter nova roupagem, um acréscimo pelo processo da reflexão sobre a ação. Por mais que a escola fizesse não superava tudo, uma vez que cada educador tinha a sua teoria e “teorias”, que geravam práticas diversificadas.

A **reflexão dialógica** era exigência do trabalho coletivo, uma vez que pelo **diálogo** resgatávamos a ação realizada, procurando entendê-la, para transformá-la.

A Formação Continuada de Educadores no Experimental

No início de 1970, foi implantado no Núcleo Experimental da Lapa o Projeto 70, com a finalidade de "melhorar a capacitação profissional" dos educadores e facilitar o relacionamento e o entrosamento "pessoal e profissional" da equipe, projeto que se estendeu pelo ano letivo de 1970. Montado pela equipe de Assistência Técnica, da escola, subdividia-se em subprojetos: Planejamento de Currículo; Planejamento de Ensino; Programa de Avaliação do Aluno; Levantamento de Saúde em Escolares e Programa de Treinamento em Serviço. Neste último, há um anexo de nº 6, cujo tema "Supervisão em Educação") reflete sobre este profissional e procura incorporar em seu campo de atuação a comunidade e os outros segmentos da escola com propostas à atuação do supervisor na interação com a direção, com o professor e com a comunidade. Já naquela época o documento propunha a orientação e a necessidade da manutenção de horário de permanência conjunta para possibilitar **encontros** e garantir a integração, inclusive dos pares.

Este projeto constituiu um marco na vida de todos os que faziam parte do núcleo, principalmente pela formação contínua no enfrentamento dos desafios de uma prática pedagógica renovada (Fusari, 1997).

A escola fervilhava no processo de formação contínua no início da década de 70. Colegas da própria unidade escolar monitoraram discussões, reflexões sobre a nova LDB, uma prática vivenciada em vários momentos, por fazer parte dos saberes

profissionais uma vez que em todas as funções, o administrativo e o pedagógico estão presente.

A prática educativa que valorizava a formação em serviço de professores, especialistas e funcionários era uma realidade. A organização e gestão favoreciam essa prática, mediante um trabalho pedagógico **coletivo** que, além de estimular a troca, a **parceria**, impulsionava os educadores a prosseguirem seus estudos em outras modalidades. O Experimental tinha uma política que valorizava a formação contínua em serviço e fora dele, além da participação em eventos educacionais, organizados por ele: seminários, mesas-redondas, painéis, congressos..., ou outra instituição.

A sala de aula era espaço fundamental de formação em serviço com a presença de “especialistas” da escola e vindo de outras instituições (década de 70). Estes, após estágio de observação, traziam os dados detectados para discussão, orientação, assistência e cooperação no individual e/ou grupal, para o processo de ensino-aprendizagem. Dependendo do especialista, a observação era do aluno (problema específico, e/ou relação interpessoal professor/aluno ou aluno/aluno, ou ainda de grupo de alunos) e/ou do desenvolvimento curricular, visando à assistência e cooperação ao professor.⁹⁴

A visita de classe e/ou estágio resultante de um planejamento e de objetivos estabelecidos em comum entre professores e especialistas geravam **diálogos** no confronto de opiniões, na troca de idéias que iam abastecendo os envolvidos.

Todas essas vivências educativas foram contribuindo na construção de saberes, no delineamento da minha identidade e de todos que nela atuavam e interagiam e me subsidiando para o exercício da função docente e coordenadora. Os colegas que participavam de ações de formação fora da escola como: congressos, seminários, palestras, cursos de especialização, pós-graduação, traziam contribuições aos nossos estudos e reflexões.

⁹⁴ GEGEDEC, Anexo 6 – Supervisão em Educação. *In Projeto IV – Treinamento em Serviço*. p. 6/8.

No decorrer do tempo as ações de capacitação em serviço se concentraram em encontros grupais, embora em algumas situações ainda se realizassem estágios em classe para observação, assessoria ou orientação. A estrutura da escola foi se modificando, se adaptando ao contexto sócio/histórico/político/cultural, com redução de setores e técnicos. A escola foi ficando mais próxima das demais da rede pública.

Divulgação do trabalho do Experimental

A Secretaria da Educação, pela Divisão de Assistência Pedagógica (DAP), divulgou em cadernos as reflexões e a experiência desenvolvida no Experimental, para treinamento e reciclagem⁹⁵ de professores e colocou a serviço da rede (Projeto 70). Divulgação que extrapolou os limites do estado de São Paulo, constituindo-se numa fonte de pesquisa aos interessados na investigação dos estudos e experiências realizadas nessa escola.

Na década de 70 vários professores foram chamados a participar juntamente com docentes universitários, da elaboração dos subsídios para a implementação dos Guias Curriculares a serem distribuídos à rede pública estadual. Naturalmente muito do que consta desse material faz parte do que era construído no Experimental.

No final de 60 até meados de 70, um setor denominado Estágios e Visitas atendia a todos que, no individual e no coletivo, buscavam a escola desde para uma simples visita para conhecer o trabalho ou realização de pesquisas educacionais. Era um forma de divulgação e prestação de serviço à rede.

A escola procurava estar sempre aberta e ampliar as suas fronteiras, mesmo após o fechamento do setor de Estágios e Visitas (década de 70). Ao longo de sua história por seus setores vem contribuindo a inúmeras pesquisas, monografias e teses visando socializar suas ações e rever a sua prática. Como docente e especialista, acabei por me acostumar aos estagiários que acompanhavam o cotidiano escolar e aqueles que

⁹⁵ Termo utilizado na época, mas muito questionado atualmente.

me procuravam para dialogar sobre a proposta da escola. Depois da minha saída do Experimental fui inúmeras vezes convidada para falar sobre o trabalho lá desenvolvido, onde mais aprendi que ensinei, onde mais recebi do que dei.

Como coordenadora pedagógica da 5ª a 8ª diurno e noturno (1979-1984) fazia parte de minhas atribuições a organização do Plano de Escola (Plano de Currículo), registro pedagógico, educacional e administrativo dos cursos e setores. Era o documento **articulador** da escola. Uma verdadeira fotografia escrita da dinâmica da escola, fonte de pesquisa interna e externa. Sua elaboração e montagem exigiam mais de um bimestre de trabalho, mas que valia pela riqueza na qualidade de seu registro, representando o **coletivo** das reflexões desencadeadas na escola. Uma cópia era encaminhada à Diretoria de Ensino Centro Oeste, outra ficava com a direção da escola, outra com a coordenadora, uma na secretaria e outra à disposição dos estagiários e pesquisadores.

Centenas de profissionais durante todos esses anos participaram direta/indiretamente da escola e hoje estão em outras instituições escolares, em cargos diretivos em São Paulo e outros Estados. Muitos saberes nela construídos, conflitos enfrentados, **ambigüidades** superadas ou não, influenciaram/influenciam onde passaram/passam. Estes, sem dúvida, constituem seus maiores divulgadores.

A Estrutura/Funcionamento do Experimental.

Para entender a dinâmica da escola faz-se necessário rever sua estrutura e funcionamento organizacional e articulações: como as pessoas se agrupam, se organizam, se relacionam umas com as outras e se comunicam. No processo cheguei a **três dimensões**: A **primeira** é a rede⁹⁶, um tecido cujos fios se entrelaçam em nós, se espalham por todos os lados, sem que nenhum seja privilegiado em relação ao outro, em uma relação de horizontalidade e reciprocidade entre os elementos conectados.

Todos têm o mesmo nível de responsabilidade, onde a **parceria** (Fazenda, 1998) e a troca são fundamentais na constituição de **diálogos** que buscam objetivos comuns. A participação é fundamental, pois lhe dá força para sua consolidação, tendo em vista que sem ela a rede não se mantém.

Um **olhar** mais aguçado nos leva ao **encontro** da **segunda dimensão**, a estrutura piramidal, os níveis hierárquicos, tendo no topo um chefe e, na base, as outras pessoas. Tal estrutura faz parte da história da escola e do próprio sistema escolar e por hábito não percebemos que poderia ser de outra forma. Nesta estrutura o poder de decisão e as responsabilidades são diferentes: um planeja, pensa e decide e os demais executam. A força está centralizada numa única pessoa ou num número muito reduzido de elementos. A **comunicação** é fragmentada e quem detém a palavra detém o poder. No caso, as funções que atuam na mediação vivem o conflito, a ambigüidade. A quem atender? Àquele que decide ou àquele que executa?

As estruturas organizacionais, embora diferentes, podem coexistir de forma integrada, de acordo com as necessidades, propostas e situação. É o que ocorria no Experimental, na maior parte do tempo em que lá permaneci. A estrutura piramidal, o micro articulado ao macro, no processo de ir e vir, numa relação de verticalidade. No interior: os professores, os técnicos e a direção de uma unidade escolar que por sua vez se liga à Diretoria de Ensino Regional Centro-Oeste, à Secretaria Estadual de Educação, chegando ao sistema como um todo. No entanto, na construção do seu projeto político-pedagógico, a escola procurava efetivar a estrutura em rede, mediante ação coletiva, em que todos deveriam estar articulados a um projeto comum e no processo *as idéias se entrelaçam de tal maneira (...) na constituição do tecido, da rede, (...) que indivíduos e coletivos foram tecendo sem se darem conta do quanto uns estão nos outros.*(...) Alves (1998: 16). As estruturas piramidal e em rede na concretização de um projeto político pedagógico eram uma **articulação** necessária e complexa.

⁹⁶ As metáforas são formas de discurso em cujo interior habitam o discurso e o imaginário educativo. Antonio NÓVOA, Palestra, São Paulo, FEUSP, 01/06/1998.

O Experimental, como uma organização determinada historicamente, apresentava grandes contradições, situações ambíguas. De um lado vivíamos participação, comunicação, flexibilidade, diálogo... , de outro, o autoritarismo implícito e explícito, e não só na dimensão administrativa, mas principalmente nas relações interpessoais, inclusive em questões pedagógicas. Alguns professores eram muito autoritários na postura, idéias, atitudes,....

Ao refletir sobre a minha atuação, numa prática social construída na coordenação pedagógica, surge uma **terceira dimensão** na estrutura de funcionamento organizacional semelhante a uma sinfonia, cujo projeto de execução exige a presença de muitos elementos articulados entre si pela inter-relação de seus membros em que o **coletivo**, a **parceria**, a **comunicação** são fundamentais em sua construção⁹⁷, descaracterizando a *hierarquia de importância entre os membros* (Ferreira, 1997: 33/35).

A força da organização estava no **coletivo** e nas **parcerias** dos componentes da orquestra entre si e com o maestro e vice-versa, influenciados pelo contexto. O compromisso de todos é essencial. A responsabilidade é compartilhada, numa coordenação participativa. A **comunicação** se faz não só com palavras, mas com o corpo como um todo. Constituímos como um grupo profissional, passando pelo afetivo. *Não me faço só, nem faço as coisas só. Faço-me com os outros e com eles faço coisas* (Freire, 1995: 57).

Neste tipo de organização há os músicos, o maestro, os instrumentos, as partituras com suas pautas, notas e espaços, compassos, ambiente, platéia... **A sinfonia é o projeto** inacabado porque a cada nova apresentação há um **encontro** único, singular.

Na escola com o ‘locus’ de construção, sistematização do conhecimento adquirido e de formação para a convivência social, pelo menos duas estruturas devem

⁹⁷ Construção, entendida como algo que se constrói, provocando a idéia de movimento, de continuidade, de processo. MACHADO, N.J. *Epistemologia e Didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

coexistir para atender às demandas da sociedade em mudança, que segundo Enguita (1990, *apud* Alonso (1999: 173), cobra duas funções ao propor:

a) incorporação futura ao mundo do trabalho, no sentido de atender as diferenças existentes (...) tornando-se mais pluralista diferenciada, o que implica abrir novos espaços, flexibilidade e autonomia. b) formação do cidadão para participação efetiva na vida pública, (...) envolve desenvolvimento do homem crítico (...) formação de atitudes, valores e não apenas capacidades cognitivas, raciocínio formal etc..

A realização dessas funções ocorre mediante o currículo desenvolvido em sala de aula, pelas vivências e experiências pelas oportunidades que a escola oferece e pelo próprio ambiente. Ações que envolvem a totalidade dos profissionais da escola, que desempenham funções⁹⁸ que fazem parte de uma estrutura piramidal. Além dessa estrutura uma outra deve coexistir ou em rede ou em sinfonia, ou as duas, dependendo da situação. Nessas, o **articulador** é fundamental.

No processo fui aprendendo que, para garantir uma estrutura participativa, é fundamental que haja um clima aberto em que as pessoas se sintam estimuladas e receptivas em relação ao outro, estabelecendo **parcerias** e **diálogos**, criando laços de solidariedade e cooperação na busca de objetivos comuns. Neste caminhar, a escola precisa estar atenta à necessidade da livre circulação de informações entre os participantes, num movimento de ampliação de suas fronteiras em direção a contextos mais amplos. E, assim, a **parceria** pode se estabelecer e o lidar com as resistências.

⁹⁸ Função: cargo, serviço, ofício e/ou ação de um órgão, no caso, a escola.

2ª Parte

A fase da docência no Experimental

Ao assumir uma classe no Experimental já vivenciara um saber na docência em outras escolas, uma ação reprodutivista da mesma forma como que aprendera e que considerava correta. Nunca havia sido questionada sobre o assunto. Tinha um saber construído nos cursos realizados, nas pesquisas em livros didáticos, nas trocas com colegas sobre os conteúdos/métodos a serem trabalhados, trocando textos e problemas com diferentes enunciados. Inclusive pelas observações realizadas em sala de aula na docência propriamente dita e como substituta efetiva numa escola pública. Na época, as substitutas eram obrigadas a permanecer durante todo o período de aula em uma classe, seguindo uma escala determinada pelo diretor. **Olhando** à distância esta ação vejo muito mais uma forma de controle, que uma preocupação com a formação do nosso saber docente. O meu **olhar**, no presente, detecta ações que não percebia, mas que me inquietavam e as executava, sem questionar.

Ao entrar no Experimental, julguei que não sabia “dar aula”, pois havia uma proposta metodológica diferente da até então assumida. Não sabia trabalhar ‘daquela forma’. Momentos de conflito, de dúvidas, incertezas. Tinha construído uma competência como docente e, no momento de assumir uma classe naquela escola precisava reaprender. No ensino de Aritmética, a multiplicação e a divisão seguiam passos que desconhecia. No material concreto, todo um arsenal para aprender a manusear com os alunos. Contava com a assessoria das orientadoras no individual e no grupo/série. Buscava ajuda das colegas de série e ainda ocorriam treinamentos. Fui me familiarizando, me **integrando** no **contexto** e me **apropriando** de sua proposta e de um **saber** que foi enriquecendo a minha prática docente profissional, modelando a minha identidade docente e pessoal. No convívio, a humildade a ser aprendida e ousadia ao enfrentar as dificuldades.

A docência de 1ª a 4ª séries (1971-1978)

Ao assumir a 3ª série (1971) trazia, na bagagem um saber vivenciado na docência de outras classes, da mesma série, no entanto, em outros contextos sócio-histórico-culturais. Em 1972, a 1ª série, sem nenhuma experiência de alfabetização, apenas o desejo de conhecer e participar desta vivência pedagógica. Três anos como professora alfabetizadora, um grande desafio. Três agrupamentos diferentes, três propostas, duas orientadoras. Cada ano vivenciando uma nova metodologia. Classes organizadas com assessoria do Setor de Pesquisa que participava diretamente na elaboração da formação dos grupos/classe e distribuição dos alunos. Tal critério, envolvia muitas pessoas em sua formação e era questionado pelos visitantes, estagiários, estudiosos da escola. Critério levado a sério. Se houvesse necessidade de colocar/remanejar o aluno, a ação envolvia uma série de reflexões e profissionais.

No processo fui compreender que tais critérios vinham sendo estudados, experimentados e estabelecidos de forma coerente com os objetivos da proposta curricular da escola: o desenvolvimento integral dos alunos⁹⁹. Os agrupamentos não deveriam apresentar discrepâncias nos aspectos pedagógicos, sócio-econômicos, etc.. Os critérios para um agrupamento “heterogêneo planejado”(denominação colocada no plano curricular de 1973: 48) eram:

- a) *pedagógicos: resultantes de avaliações pedagógicas;* b) *comportamentais: individuais e em grupo, resultantes de observação de comportamento, estudo de caso;* c) *características específicas; visão, audição, fala, saúde, etc.;* d) *nível sócio-econômico;* e) *idade cronológica;* f) *sexo;* g) *parentesco: separação de parentes mais próximos (GEGEDEC, 1973: 49).*

Os agrupamentos eram analisados e remanejados todos os anos, depois eles foram sendo mantidos com a troca, em alguns casos, a pedido do aluno, da família ou

grupo de professores. Cada caso era analisado pelo conselho de classe/série.¹⁰⁰ Esse critério¹⁰¹ tornou-se mais flexível no decorrer dos anos, sendo considerado nos agrupamentos das séries iniciais dos cursos. Resgatar tais agrupamentos e os **saberes** neles construídos levam-me a refletir sobre a realidade das escolas, cujas classes montadas aleatoriamente, priorizam a quantidade em detrimento da qualidade, gerando sérias implicações no pedagógico/educacional. Refletir nas dificuldades/facilidades enfrentadas pelos colegas educadores no seu cotidiano escolar considerando a situação que vive a educação brasileira. Cada aluno era analisado e considerado na singularidade e pluralidade e, mesmo assim, existiam problemas. Imagine o que ocorre quando tais aspectos, não são levados em conta.

Nas 1^{as} séries construídas a partir desse perfil, aprendi muito com os alunos, principalmente na aquisição de conceitos que até então trabalhava mecanicamente, sem compreensão. As crianças tinham muito a me ensinar. No fazer eu ia descobrindo, refletindo e aprendendo. Para Paulo Freire (1999: 26), *o ensinar inexiste sem o aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar*. Naqueles anos observando, provocando, **dialogando** acompanhando os alunos no individual e no **coletivo** em seus avanços e fracassos, fui aprendendo/ensinando e renovando vários dos meus conceitos, construindo e reconstruindo meus conhecimentos/saberes que contribuía à minha identidade como professora alfabetizadora. Professor e alunos em interação na sala de aula, no processo de construção de conhecimento, de saberes, ambos aprendendo e ambos ensinando.

Neste movimento de reflexão foram emergindo saberes estudados na década de 80, por Schön (1983), Gomes (1992), Zeichner (1992, in Nóvoa, 1992-95). O autor aponta três movimentos: *reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação*. O professor aprende, **constrói saberes**, ao refletir na ação (1°

⁹⁹ A formação integral é fruto da prática social global do sujeito na vida. A escola lida integralmente com o aluno, mas não tem condição de formá-lo na totalidade.

¹⁰⁰ Agrupamento composto pelos professores que atuavam na classe ou série com orientador pedagógico e especialista do setor de pesquisa em alguns momentos.

¹⁰¹ O agrupamento dos alunos deficientes mentais educáveis seguia critério específico.

movimento), ou seja, no momento em que está ocorrendo o processo de ensino-aprendizagem, sem necessidade de palavras, mas que serve para reformular suas ações ao intervir. **Constrói saberes**, ao pensar posteriormente ‘sobre a ação’ (2º movimento) realizada, ao refletir criticamente sobre o realizado, seu significado e outras possibilidades. Nesses momentos há um verdadeiro **diálogo** entre o pensar e o fazer, quando nos tornamos mais conscientes do que fazemos. **É o encontro consigo mesmo, você interlocutor de si mesmo, primeiro parceiro, primeiro diálogo na construção de conhecimento. Constrói saberes** quando se processa um movimento de ‘reflexão sobre a reflexão na ação’ (3º movimento), retomando-a agora com a utilização de palavras, por envolver uma ação, uma observação e uma descrição. Nos **encontros** posteriores à aula, com os pares (outros professores) e/ou especialistas que orientavam o processo de ensino aprendizagem, desenvolvíamos uma reflexão sobre os procedimentos utilizados na reflexão sobre a ação e nas interferências realizadas, durante a aula, processo de ensino–aprendizagem. Era a formação em serviço.

A assessoria ao professor na sala de aula foi uma realidade em minha formação docente. Na minha classe de 1ª série, 1972, os Setores de Pesquisa, de Fonoaudiologia, de Psicologia, por sugestão do seu coordenador José Pastore (FEA-USP), deveriam orientar diretamente o professor ao lidar com o grupo/classe. Um especialista” do Setor de Psicologia ajudou-me na formação dos subgrupos, na distribuição das carteiras no espaço físico da sala. Frequentemente estagiava em minha sala de aula, acompanhando o desenvolvimento do trabalho. A distribuição das carteiras quebrava a forma tradicional do arranjo da sala e favorecia o contato dos alunos entre si, a cooperação e uma outra forma de trabalhar. Este aspecto chamava muito atenção dos estagiários e visitas, que eram freqüentes.

Olhando à distância, avalio que não era ainda uma proposta de trabalho em grupo, com trocas e socialização do aprendido, muito embora em alguns momentos chegasse a acontecer em alguns subgrupos. Trabalhei neste ano com atividades diversificadas, atendendo ao ritmo e desenvolvimento de cada subgrupo. O grupo que terminasse a atividade proposta poderia escolher uma outra (extra), buscando material

ou orientação num lugar da sala, previamente preparado e combinado com os alunos. Dificilmente havia aluno parado.

Na época, não sabia o porquê de ser a única a trabalhar seguindo aquela orientação, nem o porquê da sala ser tão visitada por educadores da escola e de fora. Durante o período letivo fomos **objeto de estudo**, inúmeras vezes. Era a **pesquisa e a observação** nas salas de aula. Naquele ano educadores franceses estavam visitando a escola. Dificilmente estava só com os alunos, que também como eu, se acostumaram com a presença de pessoas estranhas ao cotidiano escolar. Só mais tarde vim a saber que fora a única professora da série que se dispusera a participar da experiência cujo objetivo era mudar a relação professor/aluno para uma participação mais dinâmica, na aprendizagem. Daí a proposta do trabalho em subgrupo propiciando uma outra relação; professor/aluno; aluno/professor e aluno/aluno. Subgrupos *heterogêneos planejados* (justificado no plano curricular 1973: 48).

Muito do crescimento daquele **grupo**, no qual me incluo, foi decorrência de esforço **coletivo**, em que todos, alunos, professor e especialistas, fomos sujeitos e objetos de um mesmo processo de formação. Sermos foco de observação de outros educadores contribuía para nos empenharmos ao máximo, embora nem sempre tivéssemos retorno dos dados observados. Inúmeras vezes levantávamos esta questão, como subsídio de auto-avaliação.

Revendo o ano letivo (1972) constato uma formação contínua intensiva, em serviço, numa prática social compartilhada. Atuar com subgrupos em sala de aula, com atividades diversificadas, respeitando o ritmo dos alunos, dando-lhes abertura a iniciativas sem perder a visão da proposta, do objetivo, me ajudou no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes importantes ao meu fazer pedagógico. Era o estar/coordenador, **articulando** os subgrupos. Era um saber-fazer-docente em processo contínuo de construção, mediante reflexão que assumia uma importância fundamental para a nossa auto conscientização sobre a própria ação e transformação. Era o construir coletivamente um novo projeto de escola.

O triplo movimento:– conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação – ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores, é também produzir a “sua” profissão (Shön, In: Nóvoa, 1992: 26).

Crianças que nada escreviam no início do ano saíram escrevendo histórias. Classe diversificada. Embora predominasse a classe média, havia crianças do Campo do Nacional, uma favela próxima, prova da desigualdade social da sociedade brasileira. No conjunto o Experimental trabalhava com alunos oriundos de classe média. O pessoal da favela não afetava este perfil. Sem dúvida, muito do crescimento dessas crianças foram decorrentes das relações estabelecidas no subgrupo, do auxílio e estímulo dos colegas. Na dinâmica da aula, o grupo somente poderia mudar de atividade quando todos os participantes a tivessem terminado.

Nos anos seguintes, novas orientações, novas propostas de atuação: cartilha/sem cartilha. Exploração do vocabulário infantil, objetivando elaboração de pequenos textos coletivos a serem explorados. Na Matemática vinha desde o ano anterior, tomando contato de materiais totalmente desconhecidos. Dentre eles: blocos lógicos, material dourado (Montessori), barras Cousinaire, e trabalhar com diferentes bases. Era a Matemática Moderna chegando, pelo menos para mim. Foram anos de trabalho, perseverança, troca com colegas, com alunos e aprendizagem. Era a gestação de uma nova pedagogia, procurando superar o ensino tradicional. Dava-se ênfase à formação do professor em serviço, mediante uma ação coletiva que vai ganhando um espaço cada vez mais significativo na construção de saberes.

A docência no ginásio: 1975-1978

Assumo a 5ª série, Língua Portuguesa, quando o antigo ginásio muda de prédio temporariamente transferindo-se para o Bairro da Água Branca, na rua Diana, local onde hoje, 2000, se encontram as instalações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), um dos órgãos centrais da SE. Na década (70) o **tecnicismo** estava em seu período áureo no Brasil.

Tanto na pesquisa como nos programas de formação e seleção de professores valorizava ao aspectos didático-metodológicos, sobretudo as técnicas de ensino, nomeadamente os métodos e técnicas especiais de ensino (...) o conteúdo de ensino perde o status do período anterior e aparece geralmente acrítico, neutro e dissociado das questões de cunho político-pedagógico (Fiorentini et alii, 1998: 313).

O **tecnicismo** no Planejamento: longos Planos de Ensino: Objetivos Gerais, Específicos, Conteúdos, Estratégias, Avaliação, reflexão sobre o bimestre trabalhado e replanejamento. Dias para o registro. Classes numerosas. Estudo, discussão e prática. Aulas de recuperação durante o período de aula, objetivando a retomada do não aprendido. Encontro com Orientador Pedagógico Educacional, Fonoaudióloga, Psicóloga, para auxiliar na elaboração de atividades de avaliação diagnóstica de entrada e de saída do aluno. Avaliação diagnóstica, formativa/somativa. Os conselhos de classe/série eram semanais. Nos estudos: Bloom, Gagne, imperavam em nossas reflexões. Nas reuniões de área a continuidade dos objetivos e conteúdos numa linha vertical (1ª a 8ª série) para atender as exigências da escola de onze anos e numa linha horizontal, visão da série/classe da 5ªA, da 5ªB etc. A fragmentação com a presença dos inúmeros especialistas. No final do ano ninguém entrava em férias sem entregar seu relatório final e auto-avaliação. Avaliávamos a escola e por ela éramos avaliados.

No início da década de 70 (1968-1974), forte repressão política para solucionar questões políticas. Mortes... perseguições... No Experimental sentimos mais de perto os efeitos, quando colegas de trabalho foram detidas e fichadas para averiguação de envolvimento de subversão, no interior e na capital. Na escola o

ambiente era tenso, evitava-se falar de assuntos que pudessem comprometer o **diálogo** com os colegas e na sala de aula.

No governo Ernesto Geisel (1974-1979), o país passou a viver um clima de abertura, muito embora um processo lento. Em São Paulo, assumira o governo Paulo Egydio Martins, de perfil liberal, com José Bonifácio Coutinho Nogueira na SE, *administrador sério e competente*, na fala de Huet (1993: 155). Várias ações na política educacional no período: a Redistribuição da Rede Física e a reorganização da Secretaria; a colocação do Grupo de Supervisão no quadro de pessoal das Delegacias de Ensino, com o objetivo de implantar a Lei 5692/71; a realização de concurso para coordenador pedagógico (76 e 78); o estabelecimento da L. C. nº 201/78 ao dispor sobre o Estatuto do Magistério e outras ações. Tais fatos influenciaram também o Experimental em sua estrutura de organização e funcionamento.

Até 1975, a equipe de especialista contava com um Orientador Pedagógico Educacional (OPE) por série, quando há uma redução significativa do número de técnicos. Os OPEs foram redistribuídos ficando um em cada duas séries, situação que permanece até 1978, quando ocorre novo corte. A escola passa a ter um Orientador Pedagógico Educacional (OPE) de 1ª a 4ª e um Orientador Educacional (OE) de 5ª a 8ª séries e uma Coordenação Pedagógica (CP) geral para o diurno e noturno (função que passo a exercer em 1979).

Ainda em 1978, foi indicada pela SE para a função de direção uma diretora da rede pública, fato que teve grande repercussão na escola. Até então as diretoras eram nomeadas a partir de uma lista tríplice, indicada pela comunidade escolar, referendada pelo Conselho de Escola, a partir de sua existência. Aquela foi a primeira vez que a SE interferiu diretamente no preenchimento desta função, mas não a última¹⁰². A diretora (1978) traz algumas professoras de sua escola de origem para assumir, as vagas de coordenação de área. Coube aos “antigos” a tarefa de integrar os “novos” à proposta da

¹⁰² No governo, Mário Covas e na SE Teresa Roserley Neubauer da Silva, uma diretora da rede pública, assume a direção do Experimental, em caráter efetivo (28/04/1999). A 1ª diretora efetiva na história da UE, com implicações em sua estrutura e funcionamento e projeto político-pedagógico.

escola, que passa por mudança significativa e se reorganiza na estrutura que se manteve no período de minha atuação. (Anexo 14). Ocorreram outras mudanças mas de reajuste interno, tendo em vista as necessidades do projeto pedagógico educacional, em construção.

De tempos em tempos , a escola sofria uma investida da Secretaria de Educação, no sentido de “aproximá-la” da rede oficial, tirando-lhe profissionais e condições de trabalho como se cumprisse pelo avesso os objetivos daquele Projeto que deveria testar procedimentos que seriam estendidos a toda a rede, visando beneficiá-la. A relação que o Experimental deveria ter com a rede, de acordo com o estatuto, o regimento de sua criação não foi cuidado e acabou sendo visto, como privilégio, gerando reivindicações corporativas, acomodações, como aliás acontecia e acontece em todo o sistema, pois a cultura política é a mesma. Apesar destes e de outros problemas, o espaço institucional para refletir sobre o trabalho em andamento e a coordenação deste trabalho e dessa reflexão se constituíram num celeiro de professores e técnicos educacionais cujo paralelo só conheço o dos vocacionais. (Muramoto, 1999: 10),

Em 1978, retornamos à rua Tibério, na Vila Romana, onde a escola se encontra até hoje. Com Paulo Salim Maluf, o magistério pára por melhores condições de trabalho e salário. A escola e a grande maioria de seus profissionais participam ativamente. Iniciamos um novo saber: organizar e participar de assembléias na própria escola e participar das regionais e estaduais. Tinha assumido a 8ª série de manhã e a 7ª e 8ª séries, à noite. Três planos de ensino diferentes – A diversidade social na origem dos alunos, com características, necessidades, interesses, diferenciados. Adaptação, readaptação, planejamento, replanejamento. A maior parte do dia era dedicado à escola para dar conta do preparo de aula e correções. No início do bimestre, tínhamos uma parada¹⁰³ para o replanejamento. Eram momentos dedicados a reflexões, discussões e troca entre os professores da área com o seu orientador. Parada já prevista no calendário

¹⁰³ Parada: dias dedicados à estudo, discussões, planejamento e replanejamento dos professores. Os alunos recebiam uma bateria de atividades a serem realizadas em casa e retomadas em classe, dando continuidade ao processo pedagógico.

escolar, referendado pela Delegacia de Ensino, hoje Diretoria de Ensino Regional Centro-Oeste.

O plano de ensino era discutido no grupo da área (5ª a 8ª série) e redigido no individual e geralmente em casa. As horas extras realizadas na escola envolviam ação coletiva, obedecendo a seqüência: **coletivo** na discussão, individual no registro e socialização no **coletivo**, com replanejamento, se necessário. No final de cada bimestre elaborava-se um relatório registrando o andamento do processo de aproveitamento dos alunos e do grupo classe. Nos conselhos obtinha-se uma visão de alunos em todos os componentes curriculares e dos agrupamentos e o registro ficava a cargo do professor conselheiro.

Cada classe escolhia o professor conselheiro, que assumia a orientação e acompanhamento dos alunos, assessorado pelo OPE, num trabalho de **parceria**. Nesta função algumas tarefas específicas: discutir e procurar solucionar questões apresentadas pelo grupo classe; organizar e manter atualizado o registro de perfil da classe, quanto ao aproveitamento pedagógico/educacional do bimestre; coordenar e registrar as reuniões de pais e constituir uma ponte de ligação entre os alunos, o grupo de professores e a coordenação, num processo de ir e vir. No professor conselheiro, o OPE encontrou um grande **parceiro** na atuação educacional junto aos alunos. Aspecto que vivenciei na prática. Uma função que exigia boa relação afetiva entre a classe e professor, fator que nos levou a mudar o procedimento da escolha do conselheiro. Inicialmente, o professor escolhia a classe, mas constatou-se que teríamos melhores resultados, se a classe escolhesse o seu professor, o que foi comprovado.

Atuar nesta função me trouxe saberes para melhor me aproximar dos alunos, no individual e coletivo, numa relação afetiva e efetiva de orientação, assistência às suas necessidades, construção de saberes, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem.

3ª Parte: A Coordenação Pedagógica (CP): 1979-1984

Naquele final da década de 70, ao assumir a coordenação pedagógica, a escola oferecia os cursos: Pré-Escola, Educação Especial, Curso Regular e Supletivo de 1º Grau, Diurno e Noturno e, a partir de 1989, o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, instalado por reivindicação e empenho da comunidade escolar, dos pais, e da parceria da Diretoria de Ensino Centro-Oeste. Várias eram as justificativas¹⁰⁴: era uma escola pública comprometida ao longo de sua história com a democratização e construção de um ensino de qualidade; aberta às inovações pedagógicas e espaço de formação continuada; aberta à organização política das classes populares, ao ensino-aprendizagem, um centro de debates de idéias, de busca de soluções e reflexões, e com a finalidade de irradiar as experiências e projetos desenvolvidos na UE. Intenções que iam ao encontro das propostas de instalação do centro de se transformarem em pólos irradiadores das experiências vivenciadas.

Na passagem da docência à coordenação por indicação da própria escola, sentimentos contraditórios: medo/prazer, vaidade pela indicação/receio da responsabilidade. *O medo não é uma coisa que me diminui, mas que me faz reconhecer que sou um ser humano* (Freire, 1992:71) Na situação tinha duas saídas: não aceitar a indicação e continuar na docência, cuja ação me era familiar, ou enfrentar o desafio e o medo numa função que me era estranha. Naquele processo de tomada de decisão, explorei os meus limites e as minhas possibilidades de acerto. Medo e ousadia. A permanência no medo leva à estagnação, a ousadia à superação, o conflito às dúvidas. Até que ponto estava preparada para assumir essa responsabilidade? Se não a assumisse nunca saberia se teria dado certo. Trabalhar a **ambigüidade** numa perspectiva interdisciplinar é atuar no “e”. Não venci o medo, mas tive a ousadia de enfrentá-lo e a função. Tinha a favor um **saber** acumulado na relação com a coordenação, mas no papel de professor. Sabia que podia contar, como até então o fizera, com a **parceria** conquistada com colegas, alguns dos quais já tinham exercido a função, na escola, embora em outro contexto.

¹⁰⁴ Relatório de uma experiência pedagógica educacional realizada no CEFAM, 1990 (mimeo).

Afinal o que é coordenar? Coordenar do lat. *coordinare*, significa ligar, ajuntar; organizar, arranjar. Coordenação, do lat. *coordinatio* nos passa a idéia de: mediar, ligar, articular um trabalho em andamento. Procurar unir, dar um sentido, uma articulação a algo que está sendo feito individualmente. Como Coordenador Pedagógico, naquele contexto escolar, a proposta era atuar como elemento integrador, dinamizador¹⁰⁵ de toda a equipe escolar. No cotidiano fui entender o que significava a função, naquele contexto sócio/histórico/cultural. O que a escola esperava. Não conhecia seus bastidores, até então. Imaginava. Só vivenciando se sente e conhece. Integrar a escola para garantir o projeto em construção significava **articular** o pedagógico ao administrativo, estabelecer uma **ponte**¹⁰⁶ entre todos os cursos e setores da escola, no processo de ir e vir, atuando junto aos técnicos responsáveis, e com a equipe de 5ª a 8ª séries, diurna e noturna, ao procurar garantir a horizontalidade curricular e com os Professores Coordenadores de Área (PCA), a verticalidade curricular. A tarefa da supervisão que acabara de assumir era mais do que lidar com o ensino–aprendizagem, processo dinâmico, que dependia das relações professor-aluno e de me envolver com as condições organizacionais para facilitar a emergência de um clima que propiciasse o desenvolvimento da ação pedagógica. As 40 horas semanais não seriam suficientes, não fossem o compromisso, a responsabilidade compartilhada e as trocas que foram ocorrendo no processo. Sempre havia aqueles que estendiam os braços para ajudar.

Busquei ajuda em duas colegas, cuja **parceria** se fortaleceu além dos muros escolares, para a elaboração da pauta de reunião de técnicos¹⁰⁷, onde se daria a minha primeira atuação. Embora estivesse há tempo na docência no Experimental, nunca tinha participado desse encontro. O medo era grande e a insegurança também. A ajuda de que precisava naquele momento ultrapassava a montagem da pauta. Precisava **dialogar**

¹⁰⁵ Plano do Setor de Orientação Pedagógica Educacional. 1983. (mimeo).

¹⁰⁶ Ponte, entendida como processo de ligar, articular num movimento de ida e volta.

¹⁰⁷ Reuniões semanal de todos os técnicos ou representantes do setor da UE, com objetivos de garantir a integração dos diversos cursos e setores da escola na construção do projeto político-pedagógico. Participavam o diretor da escola, o coordenador da Pré-escola, hoje, Educação Infantil, e do Ensino regular, hoje Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries); coordenador e orientado educacional do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries período diurno e noturno); coordenador da Educação Especial; os professores

sobre a função para entendê-la. Estas **parcerias** e outras que fui conquistando foram essenciais na minha caminhada pessoal e profissional. Aprendendo na prática e refletindo sobre ela, buscando sempre outros “braços”, além daqueles com os quais compartilhava o cotidiano escolar.

No desafio da função, mais dúvidas, mais perguntas que respostas. Novas exigências principalmente daqueles que até o dia anterior eram os pares nos questionamentos e agora esperavam respostas, cobravam soluções. Senti na pele a necessidade da mudança do **olhar**, da **escuta**, do **sentir** e do **falar**. Transformar o olhar, ampliar a escuta e modificar a fala constituíram ações fundamentais aos encontros na nova função. Não mais o olhar, a escuta, o sentir e o falar do professor, mas do maestro/coordenador na construção da regência sintonizada com seu grupo, estabelecendo mais um elo de conexão, na rede escolar.

Com a coordenação pedagógica um novo movimento se inicia na construção de minha identidade profissional. Do **olhar** da sala de aula para o **olhar** da escola, em sua totalidade. Até então focava a minha atuação no pedagógico e no administrativo dando sustentação no espaço das minhas salas de aula, na relação com os alunos. Como docente, o maior compromisso profissional era a relação professor/aluno/conhecimento e a busca de **parcerias** dos colegas, no processo de construção do conhecimento e articulação com áreas afins. O desafio até então direcionado ao desenvolvimento competente da prática docente. Com os alunos, a preocupação de estabelecer um bom relacionamento e atuar no sentido de participar do seu processo de construção de conhecimento, dos seus saberes. Com a escola, contribuir com o andamento do **coletivo** para garantir um bom ensino/aprendizagem, participando da construção do projeto político-pedagógico.

No processo vinha construindo um saber docente numa perspectiva do que era ser professor numa escola como o Experimental e atender as expectativas da escola e da comunidade e as expectativas que como professor, tinha com a escola, na relação

com o alunos e com os saberes que íamos construindo. Tinha construído nessas interações a minha identidade como professor. O novo desafio era reconstruí-la como coordenador pedagógico, naquele contexto escolar, naquele momento histórico.

Como coordenadora o foco, o campo de atuação sofreu ampliação significativa. Embora atuasse na mesma escola há tempo e tivesse participado efetivamente de toda sua complexidade, que me era familiar naquele momento, não foi fácil, nem tranqüilo o processo de sair da sala de aula e assumir a coordenação pedagógica. Tinha consciência da necessidade de conquistar o espaço da coordenação na escola para ocupá-lo com competência. Não era mera ocupação, daí a razão da insegurança, do receio de não dar conta da responsabilidade. O aluno deixou de ser o grupo-classe(s) e passou a ser o grupo-escola. O Outro - os professores, os especialistas, a direção da escola, os funcionários, a supervisão escolar em nível de Diretoria de Ensino, as famílias, segmentos integrantes da comunidade escolar, sofreu um aumento quantitativo nas relações e na responsabilidade.

O **olhar**, a **escuta**, o **sentir** e o **falar** sofreram grande mudança. O meu grande desafio: o salto qualitativo acompanhar o quantitativo. Os esforços direcionados na busca e tentativa de construção da minha identidade, construída no confronto com o outro, com a escola, com o contexto como um todo e comigo mesma numa relação de apreensão do sentido/percebido, da apropriação de forma particular de ser, de agir na coordenação a partir da reafirmação de práticas significativas.

Os indivíduos ganham sua identidade na relação intersubjetiva –afinal, eu sou o outro de outro. A identidade se ganha na afirmação da alteridade. Alter – o que é “componente” do ego. Quando deixo de considerar o outro como alguém que me faz ser eu, passo a considerá-lo como alienus – o alheio, o que não tem a ver comigo. Aí estou rompendo com a alteridade e até mesmo com minha identidade. Não posso romper a relação com o alter e continuar a ser eu (Rios, 1997: 132).

Num processo complexo de interações cada um se apropria de maneiras próprias de ser/estar na profissão com base em seus valores, seus medos e receios, suas alegrias e sucessos, dúvidas e certezas, sua história de vida, seus saberes e no caso da coordenação o próprio sentido que tem o ser coordenador.

A minha identidade como coordenadora ia se construindo nesses confrontos com a história de vida, a pluralidade de relações que iam se estabelecendo dentro e fora da escola, a Diretoria de Ensino, sindicatos de classe e outros agrupamentos e que iam contribuindo na construção de saberes no delinear do meu perfil pessoal e profissional. Para Pimenta, (1999), a significação social da profissão precisa ser constantemente revista.

A identidade se constrói no movimento pessoal e social mas não se conclui, está em constante elaboração. Seus saberes-fazer docentes também vão se modificando e se transformando nesse processo. A escola, no seu coletivo, me ajudou muito, mediante as **articulações** que se efetivavam nas múltiplas relações e interações pedagógicas/educacionais/administrativas com o grupo de professores, de alunos, com a administração, principalmente a direção, com os pares, nas discussões/reflexões que vivenciávamos na busca de superação dos conflitos e **ambigüidades** do cotidiano escolar. Nas perguntas, cujas indagações eram também as nossas, buscávamos respostas/propostas nos livros, nos teóricos, nas parcerias conquistadas dentro/fora da escola. Relações estas que iam abastecendo o nosso **saber** docente no conhecimento, no pedagógico e no experiencial, principalmente nos **interdisciplinares** que, refletidos **no olhar de hoje, iam se revelando**: a ambigüidade, o acolhimento, o encontro, a parceria, o coletivo...; a abertura no olhar... ouvir... falar..., o saber esperar, a humildade, atitude necessária ao aprender conviver com o outro, com o diferente; nos diálogos, a comunicar, enfim.... .

No período de 1978 a 1987 ocorreram altos e baixos. Das três diretoras duas não assumiam seu papel na supervisão do projeto político-pedagógico, ficando toda responsabilidade concentrada na minha função de CP e de uma colega de 1ª a 4ª série. A

reivindicação salarial com greve gerava conflito interno/externo, rotatividade de professor. Um incêndio destruiu todas as salas dos técnicos e boa parte dos materiais acumulado nos anos anteriores. Tivemos que recomeçar do zero. Neste período o processo de capacitação ficou concentrado nas reuniões semanais e sábados de trabalho.

As dificuldades se manifestaram também nas relações coordenador/professor, professor/professor, professor/aluno, aluno/aluno; nas ausências de professores, nas resistências por parte de alguns professores, às propostas discutidas nos grupos. Hoje, à distância, vejo que tais fatores tiveram um ganho, pois a aprendizagem se dá nas divergências e nas semelhanças. O corpo docente e de técnicos do Experimental era composto por seres humanos comuns, com qualidades e defeitos. Tomei consciência nesse processo de reflexão de que a diversidade, a dúvida e o confronto nos provocam e nos levam a refletir, a rever nossas posições e a crescer. O **saber** lidar com a divergência e resistência do grupo foi um **saber interdisciplinar** duramente aprendido. Neste processo de desconstrução e reconstrução do vivido avalio que no **grupo** aqueles confrontos de idéias, de ideais, de atitudes tiveram saldo positivo na construção de minha identidade e de todos que daqueles momentos compartilhavam.

Como coordenadora, assumindo o papel de *maestro articulador*, participava de todos os momentos de reflexão coletiva. Encontros de forma sistemática e assistemática, com a intenção de garantir a concretização do seu projeto político-pedagógico e superar a desarticulação e a fragmentação observadas constantemente na prática educativa. Era o processo de formação em serviço contribuindo na formação da minha identidade e de todos que comigo interagiam. Os encontros sistemáticos eram momentos garantidos na estrutura organizacional da escola, previstos no calendário anual, com horário e dias marcados. Os assistemáticos eram organizados/realizados sem aviso ou planejamento prévio, decorrentes de necessidades que surgiam no cotidiano da comunidade escolar, espaços dedicados ao fortalecimento pedagógico/educacional/administrativo do individual e do coletivo. Momentos de informação, de trocas, de estímulo ao comprometimento com o projeto. Momentos em

que eram discutidas as questões relacionadas ao currículo, ao planejamento, à avaliação e à organização e funcionamento da escola como instituição social.

Das **reuniões semanais** (Anexo 15)¹⁰⁸ que aconteciam na escola, participava da *Reunião de Técnicos*, 'locus' de integração de todos os segmentos da escola, tendo em vista a construção do mesmo projeto. **Encontros** nos quais acumulava a função de coordenador e participante; dos *Conselhos de Classe e Série*, na coordenação dos professores de 5^a a 8^a séries, nos turnos diurno e noturno; *Reunião de todos os coordenadores*, *OPEs* dos cursos, meus pares na função, fazendo rodízio em sua coordenação; com a Direção da Escola e os responsáveis pelos cursos (CP, OE, OPE). Grupo que com a direção formava o colegiado¹⁰⁹, nos últimos anos de minha atuação. E reunião com os *representantes de classe*. Bimestralmente participava do planejamento, execução e avaliação das *Reuniões de Pais*.

Cada setor/segmento tinha seu calendário de reuniões e todos participavam um sábado por mês, quando toda escola se fazia presente, num processo de educação continuada.

Todas as reuniões eram fundamentais para garantir o comprometimento com a construção e reconstrução do projeto da escola, tendo em vista a qualidade do ensino-aprendizagem. Compromisso articulado à responsabilidade que envolve doação, entrega e trabalho, em detrimento de outras realizações, fora do contexto escolar. Daí a razão da busca do envolvimento de todos, na constituição de **parceria**, na construção do projeto, por entender que este se constrói nos momentos **coletivos** e no planejar o fazer pedagógico de cada profissional.

Imprevistos de diversas naturezas ocorriam, quebrando a rotina da escola. Na década de 80 o que marcou profundamente e envolveu toda a comunidade escolar

¹⁰⁸ Vide anexo n° 15: a estrutura da escola no foco do olhar do OPE . Em destaque: sua área de atuação, fluxograma de relações sistemáticas (reuniões semanais/bimestral, aulas) e assistemáticas.

¹⁰⁹ Administração colegiada entendida como processo democrático de decisões que procura garantir a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, a fim de que assumam o papel de responsáveis pela construção do projeto pedagógico da escola (Moura, 1992: 27).

inclusive ex-profissionais da escola e familiares foi o incêndio (1984) que destruiu todo o material das salas dos técnicos e da sala de música, bem como documentação e material de ensino, memória-registro, que a escola mantinha em sua biblioteca, para consulta. Memória que constituía uma parte significativa da memória da escola, documentada durante quase duas décadas. Registro que constituía uma prática, representada nos planos de ensino, de curso, da escola e outros. Destruiu-se a memória registro mas não a memória vivida. Esta foi mais do que nunca aguçada em todos aqueles que tinham compartilhado a construção destruída pelas chamas. **A escola precisava ser reconstruída**, não só **fisicamente**, como também no **plano pedagógico educacional**. A chama pelo **saber** continuava mais viva. A escola se reorganizou para o 1º Congresso de Educação Experimental. O tema proposto “Repensando a Escola” com estudo, reflexões, discussões envolvendo toda a comunidade escolar, pais e ex-professores.

A reconstrução não foi só física (prédio) mas interna da equipe técnica adaptando-se às novas exigências pedagógicas educacionais. Há tempo vínhamos refletindo, como equipe técnica, sobre a prática da coordenação pedagógica e da orientação educacional do segmento de 5ª a 8ª séries que eram realizadas de maneira fragmentada, por dois técnicos um pedagógico e outro educacional. Duas pessoas, duas ações. Havia conflitos e tensões nessa relação, embora planejássemos juntas. Surge a proposta para superar a fragmentação, que constituía uma herança do tecnicismo, ou seja: a fusão da coordenação pedagógica e da orientação educacional. Assumi como Orientador Pedagógico Educacional as 5ª e 6ª séries, e a colega as 7ª e 8ª séries. Foi um ganho cujos frutos logo se fizeram sentir. As **parcerias** se estabeleceram, as trocas foram realidades, os **projetos coletivos** emergiram vinculados à proposta da escola, as equipes se fortaleceram, o que refletiu no cotidiano da sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem.

A Orientadora Pedagógico-Educacional (OPE): 1985-1988

Como OPE um reinício... Agora o campo da atuação se voltava para os professores e alunos, da 5ª e 6ª séries no período da manhã, numa ação mais direta e

próxima. A integração com a UE era garantida pela participação nas reuniões semanais, previstas no calendário e em outras, quando necessário, principalmente com a Direção. Estávamos vivendo o processo de mudança na direção, gerando necessidade de adaptação, que envolvia a conquista da **parceria** que garantisse um trabalho integrado, num delegar ou compartilhar responsabilidades e autoridade, que afetava o trabalho de ambas. Quando conseguia uma ação conjunta com a direção, a ação supervisora tinha maior possibilidade de se efetivar.

A escola enfrentava sérios problemas com falta de professores. Como resolver? Alunos desocupados geravam problemas. Nas ausências dos professores assumia a classe. No caso de Língua Portuguesa, dava continuidade ao plano de ensino, por ser especialista na área. Em outros componentes curriculares atuava no conteúdo específico ou em orientação de estudo. Foi a solução encontrada. Certo? Errado? Não sei. Mas garantia o direito do aluno às aulas. Principalmente porque como OPE e como educadora priorizava o aluno e acompanhava as propostas que estavam sendo trabalhadas na série. O fato de ter uma cópia de todos os planos de ensino facilitava. Não era uma situação tranqüila porque outras ações ficavam em segundo plano.

Foram anos difíceis, principalmente, quando não ocorria mais de uma ausência e precisávamos estar em dois lugares ao mesmo tempo: em classe e atender alunos que me procuravam para discutir e resolver dificuldades. Este contato fazia parte da função e era sempre chamada pelo aluno/professor, para resolver problemas de disciplina, que, muitas vezes, o professor poderia resolver. Embora houvesse ausências, o número seria maior ou menor do que as que convive a escola pública hoje? Como superar esta situação? Que propostas estão sendo discutidas?

Embora fosse pedagoga, não tinha a habilitação em Orientação Educacional na formação inicial. Superei o impasse com ajuda dos **parceiros na função** e gradativamente fui proclamando a minha independência. Mas foi na prática refletida, no dia-a-dia que fui aprendendo, construindo com os colegas, com os alunos. Aprendi, atuando, refletindo sobre o realizado, propondo, avaliando, renovando (Schön 1992).

Reflexões que se processavam no individual e no coletivo na busca de alternativas, de procurar superar as situações conflituosas. Era a práxis vivenciada.

Há algum tempo a orientação educacional vinha sendo trabalhada no contexto, com os professores e todo o pessoal da escola que convivia com o aluno, e com a família, tendo como objetivo o processo de ensino-aprendizagem. O enfoque no desenvolvimento das relações interpessoais facilitadoras do ensino-aprendizagem. Esta nova proposta foi possível pela mudança na dimensão da formação do orientador educacional, ao focalizar o pedagógico/escolar, a partir da reestruturação do Curso de Pedagogia, em 1969. Até esta data a formação do orientador educacional se processava em nível de especialização, com dois anos de duração, após o curso de Pedagogia. Com a reformulação passa a fazer parte do rol das habilitações integradas ao curso, terminando com a especialização. A atuação mediante aconselhamento com entrevistas periódicas com o aluno-problema, com pais e professores, com aplicação de testes¹¹⁰, passa a enfatizar o preparo do professor para ele trabalhar o aluno, no contexto classe. Proposta que gerava a necessidade de uma ação sistemática com o professor, com o grupo de professores. O que não era simples e fácil, o professor assumir uma função para a qual não tinha preparo. Nem todos tinham abertura para aceitá-la e habilidade para executá-la. No final muito do que poderia ser resolvido em classe acabava sobrando para a orientador.

Atuava na **articulação** do coletivo professor/aluno e no individual, com o aluno, quando necessário. Em caso de encaminhamento específico do aluno, este era assinado pela direção da escola, habilitada legalmente à função ou pela outra OPE. A **ambigüidade** presente em termos legais/teóricos por não ter cursado a habilitação à função.

Em 1987, presenciamos um processo de reconstrução, no grupo que se constituiu efetivamente, se fortaleceu, no afetivo e no profissional, na solidariedade e na cooperação e integração. Não houve rodízio de professores, poucas faltas. Os professores deixavam atividades para passar aos alunos, ações que seriam retomadas na

¹¹⁰ Depoimento de ex-orientador educacional: alguns casos encaminhava-se à especialista.

aula seguinte, não como ‘tapa-buraco’, mas necessárias ao processo. Não foi fácil conseguir este procedimento mas, quando aconteceu, foi um ganho geral. À distância **vejo** o compromisso do professor com o aluno, com o grupo como um todo, com ele próprio e com o projeto político-pedagógico, como educador presente ou não. Uma atuação no sentido de trabalhar a responsabilidade do aluno e a sua autonomia na aquisição do saber.

Nessas relações de assistência, cooperação e **articulação** fui percebendo que o processo de construção de um grupo e a aceitação do coordenador passam pela familiaridade com cada elemento e com todos em suas especificidades e saberes, características pessoais, necessidades e desejos. É um processo de conquista pelo **saber** manifestado como conhecimento, pelo afetivo que precisa ser constantemente alimentado, numa **atitude** de **abertura** que, mais do que estar-junto, é **estar “com”**, ou seja, construir “com”, compartilhar sucessos/fracassos, angústias/desejos, **ouvir/falar**, sugerir/intervir, ser **parceiro**. É o estar presente sempre. É o estar à **escuta** ao que o outro tem a dizer. É o respeito ao seu saber. É uma conquista de **parceria**, que, uma vez estabelecida no dia-a-dia, acaba contaminando os mais resistentes às propostas apresentadas no grupo. Estas podem ser feitas pelos participantes e não apenas pelo coordenador, que precisa ter a humildade de perceber-se como eterno aprendiz. É na convivência, na aceitação da diversidade e do diferente que a humildade pode se manifestar.

Nessa atuação ia tecendo minha identidade com os saberes conquistados e em processo de construção. Saberes denominados por Pimenta (1997: 42,43 - 1998: 165-170); Tardif e Lessard (1991), apud Therrien (1993) como os saberes da docência, envolvendo os da experiência, os do conhecimento e os pedagógicos, que se referem aos diretamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem. Os da experiência, no entender de Therrien, (1993: 411), constituem *o saber próprio da identidade do docente e construído no interstício de sua práxis social cotidiana como ator social educador e docente em interação com outros sujeitos e em relação com a pluralidade dos demais*

saberes docentes disponíveis. Nesse processo de reflexão emergindo dos saberes da docência, lidamos com **saberes interdisciplinares**, que emergem de uma atitude comprometida.

O Orientador Pedagógico Educacional (OPE) e os HTPs

A garantia dos HTPs¹¹¹ possibilitava contato do OPE com os professores no individual (atendimento específico) e no **coletivo**, fator fundamental de articulação do administrativo ao pedagógico. O apoio do administrativo ao pedagógico abria espaços à realização de reuniões que favoreciam o estabelecimento do coletivo e do projeto político- pedagógico.

A **primeira reunião** da semana era com os professores de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, e da 4ª e 5ª de Educação Especial ¹¹² (1987-1988), quando atuávamos com o objetivo de desenvolver o processo de integração, estimulação e mediação do trabalho, visando à ação coletiva que facilitasse a boa qualidade na ação pedagógico/educacional desenvolvida nas diferentes séries. Atuava como elemento integrador, orientador e de apoio aos professores. Era preciso criar um clima propício ao desenvolvimento dos objetivos educacionais, mediante orientação, assistência, coordenação e acompanhamento das atividades desenvolvidas, buscando integração vertical, na área (os **saberes científicos**), e horizontal, nos componentes curriculares da série, os **saberes pedagógicos**.

Havia preocupação especial com a atuação do professor conselheiro com a intenção de garantir a interação professor/aluno numa atitude de coerência e consistência com os alunos e pares. Com o professor conselheiro o estar "com" era essencial na atuação educacional com os alunos. Coordenava as reuniões de pais, que

¹¹¹ Os HTPs sempre existiram na escola, mesmo durante o período em que poderiam ser realizados fora das dependências escolares. Condição fundamental ao investimento no coletivo e no projeto político-pedagógico.

¹¹² Duas professoras da Educação Especial participaram da nossa reunião, independente das que faziam com o grupo de pares em outros momentos. Fazia parte do projeto de integração dos cursos. Os alunos realizavam atividades extraclasse integradas ao Ensino Fundamental..

ocorriam bimestralmente de forma sistemática e assistemática, quando necessário e realizava o registro, organização e centralização de dados coletados dos alunos e da classe da qual era conselheiro.

As reuniões com os professores (HTP, hoje denominada HTPC)¹¹³ se realizavam às 2^a feiras, após o término das aulas. Uma hora de reunião e o tempo precisava ser bem planejado e aproveitado. O professor precisava sair mais fortalecido e não com a sensação de perda de tempo. Tinha que sentir que se não participasse do encontro, sairia perdendo. Estas questões foram clareando e no processo fui aprendendo a torná-los mais produtivos. Com os professores constituímos um **grupo**, coeso, comprometido, cuja comunicação não se fazia só com a fala. Com este grupo conheci a força do **olhar**. Olhar que enxerga, que desvela, ao tirar as camadas da superficialidade, que provoca o **encontro**. Olhar que acolhe e é acolhido. Olhar que fala e que escuta. Olhar que sente, que compartilha alegrias/tristezas. O sabor doce do sucesso/amargo das perdas. **Integração nos projetos individuais que se tornaram coletivos**, cujas intenções e desejos num processo convergente estabeleceram uma relação interativa cuja **comunicação** não precisa de palavras, mas é o todo que fala e você se entrega inteiro, numa construção sinfônica mais harmoniosa. Constituímos um grupo cuja identidade se fortaleceu no afetivo e no profissional, com cumplicidade deliciosa de troca, de **parceria**, de ajuda mútua.

A ajuda envolvia assumir, durante seus HTPs, as aulas de colegas ausentes. Trocar dias/horas de aula com o colega que, por motivos particulares, precisava faltar. Permanecer fora de seu horário para ajudar na documentação necessária à realização dos conselhos de classe. Ajuda na parte burocrática que fazia parte da minha função, na coordenação. Ajuda que chegava principalmente no final do ano, quando a escola estava em processo de recuperação. Quem não tinha aula e estava em dia com a burocracia ajudava o outro, cooperando em atividades que nem sempre faziam parte do seu saber específico. Era todo um processo de formação em serviço que possibilitava que saíssemos em férias juntos.

Em nossas reuniões, ao assumir a coordenação desse agrupamento, trazia a pauta por escrito ou punha na lousa. Depois comecei a pôr na lousa os principais tópicos e trazer por escrito uma pasta dedicada às reuniões, para elaboração das atas. Após assinatura dos presentes, registrávamos os tópicos discutidos e as conclusões. Na ausência do professor, ele poderia ficar ciente do ocorrido pela ata da reunião e não só pela reprodução oral de algum colega ou a minha. Este registro constituía um material de pesquisa para dar continuidade à pauta da reunião seguinte, bem como para subsidiar a construção de relatório de final do ano letivo.

Os **encontros** passaram a se constituir em três momentos. Metodologia que assumi em todas as reuniões que coordenava: 1ª parte: informativa, posta na lousa para agilizar a dinâmica. 2ª parte: um tema a discutir. 3ª parte: momento do professor. Na **1ª parte** os itens eram colocados na lousa antes do início da reunião e decidíamos por onde começar. Este esquema foi o mais produtivo. Quando eu trazia tudo pronto, a reunião era minha e atendia as minhas necessidades, e/ou da escola. A reunião seguia um movimento de cima para baixo. No momento em que foi dado espaço ao professor, o processo tornou-se mais compartilhado, a responsabilidade passou a ser corresponsabilidade. A reunião passa a ser do grupo, cuja coordenação em alguns momentos foi de outro elemento do grupo, com a intenção de desenvolver a **coordenação situacional ou participativa** como chamávamos, quando o professor assumia a função de coordenar, de mediar as reflexões e os encontros. Era um processo de formação em serviço, de subsidiar a ação supervisora. O professor participava não só do preparo, como da execução e avaliação. A pauta passa a ser aberta e sujeita a mudança.

A parte informativa era importante para garantir a integração e comprometimento do grupo, como grupo, e deste com o projeto da escola como um todo. Essencial para a socialização dos informes pedagógicos/administrativos/educacionais da/na escola. Momento de socialização do ocorrido/discutido na reunião

¹¹³ HTP, (hora de trabalho pedagógico). HTPC, (hora de trabalho pedagógico coletivo). Permanência

de técnicos. Era o momento dos professores ficarem cientes de tudo o que acontecia na escola. Inclusive informes de fora da escola, mas de interesse do professor: cursos, congressos, palestras concursos e outros. Era a integração pedagógica/administrativa/educacional pela **comunicação** do coordenador. Você só se sente comprometido, quando detém um saber, envolve-se com ele e se responsabiliza. A direção da escola acompanhava as pautas e discussões desses conselhos, nas reuniões de técnicos às 5ª feiras ou em contatos assistemáticos.

As reuniões tinham caráter informativo e formativo. Todo o cuidado era pouco para não ficar apenas no primeiro aspecto. Razão pela qual se utilizava muito do registro escrito na lousa, cartazes, mural, livro de ata, e ao lado do livro de ponto (frequência da presença), um livro de informação com recortes do Diário Oficial e notícias que toda a escola deveria saber, o que se garantia pelo “ciente”. Uma forma de manter a escola informada. Informação socializada, comunicação em rede. Este foi um saber experiencial que muito me ajudou no processo de articular o grupo, como equipe profissional para, juntos, num mútuo relacionamento ir desenvolvendo habilidades, atitudes, valores, construindo saberes que possibilitassem trabalhar integradamente. O estar ciente,

Na **2ª parte** da reunião, no agrupamento de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental e 4ª e 5ª séries da Educação Especial, objetivando maior qualidade, começamos a montar uma parte da *pauta, com antecedência* (grifo meu), ou seja, combinando com o grupo, a partir de suas necessidades e avaliação do dia, a continuidade da seguinte. Partíamos do pressuposto de que, se o professor viesse à reunião, conhecendo o tema da discussão, viria mais preparado. Se houvesse um texto para subsidiar a discussão, era entregue com antecedência, embora soubesse que nem todos o leriam. Infelizmente os imprevistos acontecem e algumas vezes a pauta precisou ser mudada, mas a leitura feita, ainda que permanecesse só no individual, já era um ganho `as ações posteriores. Era a preocupação da formação contínua, mediante estudo individual, para discussão posterior no coletivo, com a intenção de estimular o

crescimento profissional e a reflexão sobre a atuação docente. O grupo ia se atualizando, Libânio, Luckesi, Fusari, Saviani e outros, naquele momento, nos subsidiavam nos saberes docentes em construção, no delineamento de nossa identidade.

Inúmeras vezes durante o encontro *surgia uma 2ª pauta*, ou seja, a 1ª era reformulada em decorrência de um fato, de uma situação, ou de uma avaliação no processo em que você percebe que a reformulação será benéfica, sem desviar-se do seu objetivo. Imediatamente a registrava ao lado dos itens reformulados, para posterior reflexão. Esta mudança só podia acontecer porque a pauta tinha sido planejada cuidadosamente.

Era o momento da troca de experiência, de procurar encontrar soluções comuns para os problemas com alunos, classes ou séries. Momento de refletir sobre nossa atuação, de construir nossos projetos coletivos, questões específicas de conselho de classe/série; critérios de avaliação; montagem de perfil de classe, com anotação pedagógico/educacional no individual e coletivo; preparo e avaliação de reunião de pais; pequenos treinamentos; discussão sobre características de faixa etária, subsidiada por material teórico e outros. Momento de socializar as ações que vinham ocorrendo nas aulas semanais que, como OPE, assumira junto aos alunos.

Na **3ª parte** da reunião, momento do professor. Inúmeras vezes as discussões assumiram caráter predominantemente político, nas questões relacionadas às reivindicações da categoria. Mantínhamo-nos informados de todo o movimento da categoria, pois um dos representantes era professor de 5ª e 6ª séries. Nos momentos de paralisação, as discussões eram conflituosas e desgastantes. O grupo se dividia, discutia, participava ou não, mas voltava ao equilíbrio. Aprendemos nas/com as paralisações. Um saber político adquirido no processo é de que uma decisão assumida no coletivo só pode voltar atrás no coletivo. Outros saberes políticos/ interdisciplinares vinham sendo trabalhados, sem que se tivesse consciência de ser um saber nessa dimensão.

A **segunda reunião** eram as **Reuniões de Pais**¹¹⁴, que constituíam momentos dedicados à reflexão, à troca entre pais/professores e pais/pais, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem.. Estas eram coordenadas pelos professores conselheiros e seguiam três partes. 1ª parte informativa, informes gerais. 2ª parte, um tema de reflexão. 3ª parte, atendimento individual. Neste, um contato direto professor/pais.

Queríamos que os pais saíssem da reunião com algo/saber novo, e nunca com a sensação de perda de tempo. Além do diálogo com o professor, era oferecido espaço de compartilhar com seus pares dúvidas/certezas, angústias/alegrias. A ninguém é ensinado ser pai ou mãe. Assim procurávamos em todas as reuniões um assunto, uma dinâmica para possibilitar uma reflexão em pequenos grupos. Um professor coordenava a reunião e outro a registrava, para posterior avaliação, visando à continuidade do processo.

Uma dessas reuniões teve como temática a relação pais/filhos, professor/aluno. A proposta surgiu a partir de uma atividade em classe que acabou envolvendo a família. Lendo uma redação construída pelas 5ª séries, a partir de uma crônica onde as crianças falavam de frases que mais ouviam dos pais, a professora pede aos alunos uma redação com tema semelhante. Pensei em transformar aquele tema numa reflexão mais aprofundada. No meu contato semanal com os alunos, pedi que escrevessem sobre as frases que mais ouviam dos professores e a eles durante o encontro **coletivo**, frases que mais ouviam dos alunos. Cada professor escrevia e depois socializava. Em toda reflexão sempre pedia primeiro o escrito e depois o oral/socialização. O escrito para dar oportunidade de recolhimento, de reflexão consigo próprio, de todos pensarem sobre o assunto para depois trocar e rever suas idéias.

Fiz um levantamento por classe, coloquei em cartazes e na reunião seguinte levei o material para, juntos, fazermos uma leitura, confrontando as frases. Surgiu a idéia de levarmos este material aos pais. Na reunião de pais aplicamos a mesma

¹¹⁴ No início do ano (apresentação dos professores e proposta de trabalho/currículo) e bimestrais.

dinâmica: foi pedido que eles escrevessem as frases que mais ouviam dos filhos e colocamos em cartazes. Tínhamos em cartazes as frases dos alunos em relação aos professores e, vice-versa, as frases dos filhos em relação aos pais e vice-versa. Em cada classe dois professores mediaram a reflexão, partindo da leitura horizontal e vertical. No confronto chamou a atenção que tanto as frases dos professores quanto dos pais eram mais de mando e ordem. E dos alunos aos professores e dos filhos aos pais eram mais de pedido. Estavam sempre pedindo alguma coisa. Esta reflexão teve uma boa repercussão tanto entre os pais quanto os professores.

Os conteúdos das reuniões de pais eram vinculadas às questões pedagógicas educacionais que estavam sendo trabalhadas pela escola, no sentido de fortalecer as relações entre família e escola e convergir as intenções, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem.

O grande ganho dessa experiência, naquele contexto escolar, com aquele agrupamento de professores, foi eu ter assumido uma aula semanal com cada classe, de 6ª série e, no ano seguinte, pelo positivo da vivência, as 5ª séries. Ação que modificou a ótica da minha relação com o aluno e também com o professor, pela visão que passei a ter do aluno no grupo/classe, no coletivo da sala de aula. Com o aluno, a possibilidade de estabelecer uma relação mais próxima não só na ótica do contato individual ou do viés do professor, mas de uma interação grupo/classe e relação professor/aluno, aluno/aluno. Muito embora os alunos me vissem como OPE, e há uma diferença da relação professor/aluno, era menor do que nosso contato apenas no individual. O mais importante é que a minha ação mudou para o foco preventivo e não somente para atendimento de ocorrências. Os alunos passaram a trazer questões para serem discutidas nas aulas.

Assumi com cada grupo/classe uma aula semanal onde fui promovendo situações que envolviam o autoconhecimento, trabalho em grupo, orientação de estudo e discussão de temas propostos pelos alunos e/ou professores. Questões pedagógicas e educacionais que favorecessem um clima propício ao ensino-aprendizagem. À distância,

neste processo reflexivo, vejo com nitidez a construção de outros **saberes** que foram sendo trabalhados naqueles contatos com o grupo-classe. O aprender a conviver em grupo, a partilhar nos grupos de estudo os saberes do conhecimento que iam sendo construídos no cotidiano escolar, a desenvolver habilidades de monitoria... Um **saber social/ interdisciplinar** se desenvolvia na solidariedade, na cooperação, no companheirismo, no aprender junto, “com”. Os alunos passaram a outra dimensão na construção da **sinfonia**, do **projeto** político-pedagógico. O aprender no grupo de pares, muitas vezes facilita a **comunicação**, é o estar mais próximo. Fui criando com as classes uma relação muito mais próxima. Nossas intenções se encontraram. Eu querendo conhecê-los e ajudá-los em seu desenvolvimento e eles com a necessidade de alguém para ouvi-los e ajudá-los em suas dificuldades com os estudos, e nas relações interpessoais aluno/aluno, aluno/professor. As nossas intenções convergiram e se efetivaram num projeto de orientação de estudo. Todos saímos ganhando. Foi um processo de acolhimento mútuo. Com cada classe uma necessidade, um atendimento específico. Mas em todas foi se encaminhando a orientação de estudo com estabelecimento de monitoria pelos próprios alunos. Na atuação propriamente dita da ação supervisora o colocar-se aberta ao diálogo, numa relação de reciprocidade.

No **olhar** de hoje constato que era possível um trabalho daquela natureza, **articulando** todas aquelas ações, naquela situação e contexto pelas condições que a escola, em sua estrutura oferecia e pelo próprio projeto político-pedagógico em construção. O administrativo estava articulado ao pedagógico, dando-lhe apoio para que tais ações pudessem ocorrer, mas principalmente pela abertura do olhar ao sentir o outro, aluno/alunos/classe, suas necessidades e **sensível** a elas e numa ação comprometida, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem, buscar ações de superação, construindo-as no **coletivo**. A força da coordenação estava no **coletivo** e na sua **articulação**. É no coletivo que os projetos se constroem e se efetivam.

Os meus encontros se transformaram em momentos de estudo, de reflexão e a minha ação mais de observação. As intervenções e ajuda, quando sentia necessidade ou era solicitada. Quem atuava diretamente eram os monitores. Estes foram meus

parceiros/alunos, com quem compartilhei, inclusive a co-responsabilidade das aulas na ausência do professor. Vários desses monitores assumiram o grêmio estudantil nos anos seguintes. Com certeza essa monitoria suscitou habilidades de liderança. Um grupo crítico, reivindicatório e atuante. Deixaram saudades esses alunos.

Os professores acompanhavam todo trabalho e procuravam manter os mesmos grupos em suas ações, visando fortalecê-los. No processo as classes se constituíram como grupo e melhoraram no educacional e pedagógico. Os problemas de “disciplina” eram discutidos no **coletivo**, com a mediação dos professores conselheiros e/ou a minha. Houve melhora acentuada nas questões de relacionamento aluno/aluno e professor/aluno.

A **terceira reunião** semanal era com os *alunos representantes de classe*, (5^a e 6^a séries do Ensino Fundamental e Educação Especial). Organizada para atender as necessidades dos alunos e as minhas, como elo de ligação entre os alunos e os professores e a escola, mas principalmente, para fortalecê-los como representantes efetivos, ou seja, que as dúvidas, idéias, necessidades e propostas, quando apresentadas, fossem do coletivo que representavam e não apenas a sua, individual.

Como as outras, esta também tinha três momentos: 1^a parte: informativa. 2^a parte: um assunto a discutir. Por exemplo, o papel do representante. 3^a parte: do aluno. No processo fomos ficando só com a primeira e a terceira, eles sempre traziam questões a resolver. Não havia problema porque a divisão era meramente didática, tudo estava articulado. Quando o problema trazido envolvia as outras séries, convocávamos os representantes da 7^a e 8^a séries a participar e juntos, buscávamos soluções.

Em todas as reuniões sempre havia um informe em primeira mão, algo que os alunos ainda não sabiam, que no dia seguinte, no primeiro momento da aula, o representante socializaria à classe. O professor já tomara posse da informação e poderia ajudar o aluno, se necessário. Era uma forma de procurar valorizá-lo, em sua função.

Todos esses cuidados foram colaborando com um **saber** se posicionar em/no grupo e atuar na representação de um desejo que não era só seu, mas também de um grupo. A tornar-se crítico, participativo, a superar problemas no **coletivo**, no **diálogo**, a **falar** e **ouvir** no confronto com o outro. A reivindicar. Os representantes, que também eram monitores nos estudos, passaram a exercer uma liderança bastante significativa na classe e, no ano seguinte, constituíram a chapa vencedora do grêmio estudantil.

O **quarto encontro** sistemático da semana pedagógica/educacional/administrativa era do Setor de Orientação Pedagógica (diurno e noturno). Era o encontro de pares. Reuníamos-nos para discutir o segmento/parte, específico e o todo/escola; trocar experiências e auxiliar na busca de superar dificuldades que algum segmento enfrentasse naquele momento; refletir sobre nossa atuação pedagógica/educacional; elaborar no **coletivo** o nosso plano de trabalho, que se adequaria a cada realidade; estudar e avaliar o andamento do projeto da escola como um todo. Era um dos momentos do movimento dialético da convivência em nossa escola. Ao mesmo tempo e no mesmo processo, *promover a autocrítica e a “correção fraterna”, pois uma transformação verdadeira só pode ocorrer “dentro” e “fora” de nós, interdependentemente* (Muramoto, 1994: 136).

Muitas vezes, a direção participava, formando o colegiado. À distância **vejo** a importância desse encontro na **articulação** e integração dos cursos que a escola oferecia à comunidade; na manutenção e na garantia da verticalidade do projeto político/pedagógico. Este era um dos grupos de sustentação da proposta pedagógica/educacional da escola. Grupo de resistência da manutenção da escola em sua estrutura organizacional e qualidade do projeto em construção.

A **quinta reunião**, a dos técnicos, com a participação de todos que articulavam setores ou cursos buscando: a garantia da verticalidade curricular; a socialização das informações; o estudo teórico visando subsidiar as ações profissionais; a oportunidade de um repensar crítico; o planejamento dos sábados de trabalho e

coletivo escola; a troca das vivências positivas e negativas com intuito de superá-las, e outras, tendo em vista a projeto político-pedagógico em construção. Reunião cuja calmaria não esteve sempre presente, mas permeadas de conflitos, divergências de idéias, de linha de atuação pedagógica/educacional, discussões teóricas, enfim...

Nos dois últimos anos que permaneci na escola continuávamos a investir na meta: *Integração e Renovação visando à melhoria da qualidade de ensino*. Metas estas construídas no coletivo/escola, constantemente reavaliadas, modificadas, retomadas, numa relação dialética, de ir e vir, mediante as quais planejávamos as nossas ações, que eram avaliadas, reformuladas, ampliadas e retomadas. Metas que possibilitavam a articulação dos diferentes segmentos, garantindo uma coerência na direção de nossas ações, tendo em vista o projeto político-pedagógico em construção na U.E.

Em Silva JR.(1994, 125) encontrei elementos para uma compreensão maior do processo vivenciado ao dizer que *é da unidade dialética das atividades teórica e prático-experimental que poderá resultar a supervisão da Educação adequada ao atendimento das necessidades reais do conjunto da população*. No caso em questão, a população, **vejo** como a minha área de atuação direta os professores, os pais, os alunos, a escola, inserida num contexto maior, numa relação de influência recíproca, mas era com os alunos e professores o meu cotidiano escolar ao procurar atuar numa ação **articulada, sensível** às suas necessidades específicas e, pelo **diálogo** honesto, aberto, comprometido, buscar formas de superá-las, numa ação **coletiva** construída cotidianamente. Ação **coletiva** que precisava daqueles encontros para sua efetivação.

A Coordenação Pedagógica no CEFAM (1989-1992)

Ao assumir o CEFAM, realização de um sonho... . Atuar com futuros professores. Compartilhar, trocar, ensinar, aprender. O vivido nos anos anteriores ajudou muito. Dos professores, cinco eram da casa e seis de fora. Novos e velhos, troca direta. Apresentação da escola aos novos e juntos um projeto político-pedagógico, um

espaço e uma identidade a conquistar/construir. 90 adolescentes numa faixa etária de 14 a 19 anos e uma nova história para contar/construir.

Há algum tempo vínhamos, como grupo de orientação, estudando Piaget, Wallon, Vygotsky e outros autores, para subsidiar nossas ações junto ao segmento. Com o CEFAM a interdisciplinaridade começava a fazer parte de nossas preocupações teóricas. Os textos estudados nesse segmento, eram socializados. Mais do que nunca, a preocupação com o saber docente procurando atuar nas suas modalidades no processo de formação em serviço.

Com este agrupamento desenvolvi a coordenação situacional/ participativa. Dependendo do conteúdo da discussão, o outro detinha um saber específico, maior que o meu e no caso o assessorava. Com o crescimento do grupo, nas reuniões por série, atuava com um coordenador situacional escolhido pelo próprio grupo, com quem eu mantinha relação direta e, juntos, discutíamos o encaminhamento dos encontros e montávamos a pauta. Quando os grupos se dividiam eu ficava onde a minha presença se fazia mais necessária.

As nossas reuniões passaram a se organizar em dois momentos: reunião geral e momento da série ou área, cuja ordem de início dependia das necessidades do processo. A reunião geral é que garantia a integração do grupo como um todo e com a escola. Nesta eram apresentados os informes, inclusive da escola. Era o momento da socialização do andamento dos projetos que estavam se desenvolvendo nas diferentes séries, das trocas, do estudo que abastecia o nosso fazer pedagógico/educacional.

O projeto CEFAM era um curso dentro da escola e se **articulava** a ela pela comunicação do coordenador, nos sábados de trabalho, momento em que o grupo participava com toda a escola, seguindo sua programação. Quando era reunião de área, os professores do núcleo comum (Português, Matemática, Geografia e outros) se reuniam aos professores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Os demais iam aonde havia reciprocidade de interesse, de intenção. Essa integração favorecia a todos em seus

saberes. No processo, a escola acolhia o CEFAM e era acolhida por ele e nessa interação ambos saíram beneficiados.

No CEFAM, retomávamos autores e acrescentávamos outros dentre eles: José Cerchi Fusari e Antonio Joaquim Severino, **parceiros**/teóricos que nos acompanhavam e assessoravam não só mediante material escrito, mas com palestras e discussões, em sábados de trabalho. E outros, nos congressos que organizamos no processo de formação contínua. Todas essas ações contribuíram não só ao meu saber docente como de todos com os quais interagíamos nesse processo de construção de nossa identidade, entendida na identidade do grupo. *A identidade do educador passa pela construção da identidade pessoal e gradativamente se vai encaminhando para a busca da identidade coletiva* (Fazenda (1994: 58) O grupo constituído passa a ter a sua própria identidade, o seu próprio perfil.

No final de cada ano letivo todos os segmentos/cursos se auto-avaliavam e levantavam propostas para o ano seguinte, inclusive o CEFAM. O produto era socializado a toda a escola, num sábado de trabalho. A síntese dessas avaliações era encaminhada à reunião de técnicos e, após síntese final, ao Conselho de Escola, pelos seus representantes. Neste encontro, o Conselho discutia e homologava as diretrizes e metas que seriam trabalhadas pela escola, no ano seguinte. Metas que seriam reavaliadas no final do ano, dando continuidade ao processo. Nos últimos anos em que permaneci na escola, a meta era *Integração e Renovação - visando à melhoria da qualidade de ensino*, na qual investíamos há algum tempo. A meta podia ser a mesma, mas os sujeitos não. Os professores, os alunos, o contexto mudavam e, com eles, nós também, dando continuidade a nossa identidade.

Início do 4º Movimento - uma história em movimento...

Este se dirigiu aos saberes emergentes dos movimentos anteriores. A história não acaba, é processo e não é só minha, mas de todos com os quais interagimos e da geração que compartilhou o mesmo processo sócio/histórico/cultural.

Mas as histórias são como sonata, um abraço de amor, um poema, um pôr-do-sol; queremos a repetição porque o seu saber é sempre novo (...) nelas mora o vazio, que não se enche nunca.

Rubem Alves

... vinha mergulhada em minha história de vida, cujas indagações, questionamentos, perguntas/respostas se construíam mediante diálogos interiores, num resgatar subjetivo. Mas o produto era ingênuo, pequeno. Precisava galgar outros níveis, conquistar outros parceiros para viabilizar um saber mais elaborado, produto dessa interação pelo **diálogo** estabelecido.

O eu dialógico sabe que é o tu que exatamente o constitui (...) constituído por um tu, o não eu, esse tu que o constitui, se constituiu, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu passam a ser na dialética dessas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (Freire 1987: 166).

Sair do próprio umbigo e ir em busca do outro, à procura de acréscimo, de esclarecimento para nessa relação dialógica melhor me compreender, me transformar. A busca encontrou ressonância na objetividade dos registros dos teóricos e legislações, nos relatórios e planos do setor construídos na atuação, nas falas e diálogos estabelecidas durante as aulas do curso de pós-graduação, no confronto individual e coletivo com professores, colegas, amigos, familiares, alunos. Toda essa investigação assume um novo enfoque a partir do momento que se mescla a minha bagagem cultural e à minha história de vida. *Subjetividade e objetividade, não polares porque não se antagonizam, mas se interagem, se acrescentam, se intersubjetivam (Fazenda 1998: 44).* Dois pilares de sustentação desse processo que o enriquecem e se completam.

Sair do pensar ingênuo e chegar ao pensar reflexivo só foi possível no momento em que, tendo vivenciado a desconstrução/reconstrução de minha história de vida, ao tornar o familiar/estranho e o estranho/familiar pela memória vivida e conhecido a história da inspeção, supervisão escolar e coordenação pedagógica mediante a memória-registro detectada em livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado e na própria legislação normatizadora, ter encontrado e apreendido o nexos que nos articula, representado este nos saberes administrativo e pedagógico, em aspectos comuns em nossa história. Uma vez que faço parte desse contingente de educadores/professores/coordenadores pelo vínculo do contexto histórico/social/cultural, no qual todos estamos inseridos. Nesse processo fui percebendo que esta trajetória não era só minha, como de toda uma geração que viveu as mesmas condições históricas. Detectei a existência de outras histórias que vão se construindo no processo, dependendo da ótica do leitor. A cada leitura uma nova história se desenha, uma vez que ao rever o antes vivido podemos vê-los em ângulos diversos.

Nesse processo voltar a minha história de vida pessoal e profissional num outro movimento e contexto, tendo como foco a vivência na coordenação pedagógica e enfrentar o desafio de reconstruí-la numa nova dimensão. Como diz Feire (1995: 24), *rever o antes visto, vivido, quase sempre implica ver ângulos não percebidos*. E por que não, interdisciplinar? A interdisciplinaridade é essencialmente vivência, é ação. Era o que vinha ocorrendo ao dialogar com a teoria e com a investigação das histórias da coordenação e minha própria. Propunha-me a dar continuidade numa atitude de abertura frente ao novo/velho, conhecido/desconhecido, certo/incerto, conquistado/a conquistar ao partir para uma nova etapa de construção da minha sinfonia, ao procurar detectar com que saberes fui construindo e quais foram emergindo na construção de minha identidade na coordenação pedagógica.

Identidade que foi se construindo no confronto com a realidade escolar vivenciada no Experimental, naquele contexto sócio/histórico/cultural. Minha competência e minha identidade na coordenação iam se construindo com a contribuição

nos/dos **grupos** com os quais atuava, nas **parcerias** que ia conquistando. Refletidas numa perspectiva cotidiana e histórica, constata-se que elas se processavam a partir de uma prática social global, naquele contexto histórico, naquela unidade de ensino, nas circunstâncias que ela possibilitava e favorecia. Na rotina do meu dia-a-dia desencadeavam-se comportamentos e atitudes com os quais nos identificávamos/questionávamos. Se o contexto fosse outro, elas também seriam outras, uma vez que ambas se constroem no contexto, no qual estão inseridas.

Rever os encontros realizados nessa unidade de ensino, o **coletivo** nela construído, me traz uma percepção de que a contribuição de todos no todo e do todo a cada um de nós foi fundamental. A nossa identidade e nossa competência como educador/coordenador iam se formando nesse **coletivo**, nessas relações que iam se estabelecendo e algumas se cristalizando em **parcerias**. Formava-se também, nos confrontos cognitivos pelas trocas realizadas nos **grupos** e subgrupos de professores, especialistas, alunos e no afetivo. Confronto, na igualdade/desigualdade específica de cada elemento do grupo contatado. Mas, principalmente, no confronto com o saber pedagógico e na reflexão sobre ele, detectando erros e acertos, fracassos e sucessos no individual e no coletivo, relacionando-o aos conhecimentos teóricos adquiridos no processo de formação inicial e continuada. Formação esta em que **a escola** como um todo foi **uma grande parceira**, ao propiciar pela sua estrutura e funcionamento, defendida pelo projeto político pedagógico, a formação em serviço.

Atuar no **coletivo** era um saber cristalizado por uma prática vivenciada anterior a minha entrada nessa escola, que colocava o trabalho coletivo como condição à construção do seu projeto político-pedagógico. No Experimental acreditávamos e investíamos na ação do **coletivo**. A escola pela sua própria estrutura, arduamente defendida, buscava estabelecer condições para sua efetivação, daí o número de reuniões. Nessa instituição vejo com clareza o que Fazenda (1998: 49) coloca ao comentar que *o germe de projetos interdisciplinares de ensino, em que a tônica é o diálogo, e a marca, o encontro, reciprocidade.(...) são terrenos férteis, onde a semente da*

interdisciplinaridade poderá vingar, crescer e dar frutos. Foi o que vivenciei durante algum tempo.

A escola se construía mediante seu projeto político/pedagógico no seu cotidiano, em decorrência das ações coletivas e individuais que nela se efetivavam, articuladas por objetivos comuns, bem como dos **encontros**, sendo o mais importante o do aluno com o **conhecimento**. Para que este se efetivasse outros se faziam necessários, o do coordenador com o/os professor/es, os de área, uma vez que a orientação pedagógica de 5ª a 8ª séries era feita pelo Professor Coordenador de Área (PCP), com os pares e direção e pais.

No encontro do coordenador com o outro, representado pelo professor, pelos pares, pode ocorrer a vivência da alteridade. Não se ensina apenas o que se diz, mas principalmente o que se pratica. Relação que inicia, segundo Furlaneto (1994), *a ativação do arquétipo da Alteridade, onde exista a igualdade com a preservação das diferenças, onde exista a liberdade para cada um se exercer, onde a tônica seja a verdade, a descoberta e a busca do crescimento*. Coordenador e professores, imbuídos de diferentes/papéis, de saberes/diversos, e Coordenador e seus pares, imbuídos de papéis/saberes semelhantes, podem, mediante um encontro fecundo, desencadear uma experiência, mais criativa, consistente e verdadeira. Os coordenadores e seus pares no Experimental buscavam no **coletivo** a articulação de todos os segmentos/cursos da escola, procurando garantir a efetivação do **projeto político-pedagógico, a sinfonia em processo de construção**.

Um dos encontros essenciais era o do coordenador consigo mesmo, num processo de reflexão sobre sua prática, procurando (re) construí-la, aprimorando seus conhecimentos como educador, comprometido com a proposta a que se propunha realizar. Nesse movimento considerar que a **reflexão** não é um processo mecânico, mas que *implica a imersão consciente do homem no mundo das suas experiências, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos* (Gomes, 1992: 103).

A reunião de técnicos com a direção participando efetivamente toda semana, nos últimos anos, passou a ser um encontro de integração real do administrativo, pedagógico e educacional, propiciando um processo permanente de reflexão, discussão e tomada de decisão. Momento de estudo, de reflexão, de troca, de socialização do andamento das atividades, das ocorrências e recorrências nos diferentes segmentos da escola. Espaço de partilha dos sucessos e fracassos que estávamos vivenciando. Durante a semana, cada coordenador, nos conselhos de classe/série, socializava/trocava com seus grupos os resultados, o andamento e decisões que emergiam naquelas reuniões.

As reuniões eram fundamentais para garantir o comprometimento com a construção do projeto da escola, tendo em vista a qualidade do ensino. Compromisso articulado à responsabilidade que envolve doação, entrega e trabalho, em detrimento de outras realizações, fora do contexto escolar. Daí a razão da busca do envolvimento de todos, na constituição de **parceria**.

A **comunicação** e a sua clareza constituíam preocupação grande, porque a socialização do que estava ocorrendo na escola era primordial para que todos se inteirassem e pudessem se envolver participando. Era importante garantir uma atitude de co-responsabilidade com o assumido pelo coordenador na reunião. Este representava o seu segmento, fazia o elo, a conexão com a escola como um todo, num processo de construção da rede. É o todo/parte e parte/todo representados no coordenador ou representante do segmento.

A presença da direção na reunião de técnicos fortaleceu muito o grupo como um todo e o próprio encontro que passou a ter um caráter deliberativo, uma vez que as decisões, as propostas aí discutidas deveriam ser assumidas por todos e transmitidas a toda a escola pelo técnico responsável pelo grupo. A escola como um todo se beneficiou. O poder foi descentralizado, a direção passou a ter um caráter colegiado,

trazendo a participação de todos os segmentos da comunidade escolar¹¹⁵ a fim de assumir o papel de co-responsáveis pelo projeto pedagógico.

Na tentativa de facilitar a **comunicação** na escola com suas 76 classes e mais de 100 professores, além dos funcionários, o setor de Multimeios a elaborava cartazes notificando os resultados da reunião de técnicos, como também outras informações de necessidade imediata de socialização, dos diferentes setores. Os cartazes eram colocados num mural, de fácil visualização aos que atuavam na escola, inclusive alunos. Um veículo de comunicação que atendia a todos no menor espaço de tempo.

Responsabilizar um setor para socializar as informações foi um ganho muito grande, pois evitou o risco de ruídos na comunicação e formou um hábito em toda a escola: ler o mural para se atualizar. Os alunos comentavam sobre seus assuntos, o que significa que também se mantinham atualizados. O mural vazio também informava: não havia nada a compartilhar naquele momento.

Olhando à distância, vejo o quanto aquele veículo de informação exerceu papel significativo de **materialização da parceria**. Constituía um local de encontro de informações. Sínteses que ultrapassavam as fronteiras da escola, pois era parada obrigatória dos que passavam pelo corredor: alunos, pais, funcionários, professores, especialistas... O cuidado, carinho e zelo com que o Mural era montado pelos colegas do Multimeios atraíam a atenção dos passantes, desejosos de informar-se sobre o andamento da escola.

Os outros murais do corredor eram dedicados à socialização das atividades realizadas pelos alunos em classe, uma outra forma de parceria.

Uma crença que defendíamos era de que a escola, como espaço de construção de conhecimento, além de sistematizadora do adquirido pela humanidade, deveria estar atenta a todas as fontes que pudessem provocar a construção de novos

¹¹⁵ Comunidade escolar, compreendendo também os familiares.

saberes não apenas aos alunos, mas a todos que nela circulassem. Deveria dedicar um cuidado especial não só ao que as mensagens escritas comunicavam como também ao seu visual. Um dos primeiros momentos de capacitação em serviço do qual participei, ao assumir a docência nessa escola, foi a utilização da lousa, analisando tipo e tamanho de letra que melhor se adequassem à comunicação. Como docente, sempre procurei trabalhar com o aluno a elaboração e estética de suas mensagens escritas. O mesmo faziam outros colegas docentes.

É incrível como este distanciamento reflexivo nos leva a desvelar elementos tão claros e que pelo hábito não percebemos, olhamos, mas não **enxergamos**. Usufruímos e não lhes damos o merecido valor. Não temos consciência do quanto o espaço escolar “fala” aos sujeitos. Aquele mural e a escola com sua arquitetura tinham um discurso, impregnado de valores, conteúdos, significados. Aquelas salas de aula, paredes, corredores, escadas, pátio têm muitas histórias que em mim deixaram marcas profundas. Vozes que se calaram, mas não esquecidas. **Diálogos** estabelecidos que nos fortaleceram e uniram.

A escola vive impregnada de conflitos no seu dia-a-dia. Como enfrentá-los? Como explorar seus limites e ampliar suas possibilidades em seu fazer pedagógico?

Os desafios só podem ser enfrentados no/pelo **coletivo**, no qual a escola precisa investir, propiciando espaço/abertura para que se efetive. Não basta ter o espaço, este precisa ser bem aproveitado, a voz dos professores deve ser possibilitada e ouvida. Onde o pensar, o refletir, o sentir e o agir se concretizem, tendo em vista o projeto político/pedagógico em construção na/pela escola. Negar este espaço de reflexão/ação é calar a fala do professor, é anular o seu saber, é tirar-lhe a força. **É na virtude da força, emanada de cada um dos participantes, que o coletivo se constrói.** Virtude e força, entendidas como energia interior, que se manifesta no exterior, uma força interna que nos leva a agir e que nos pode impulsionar em direção ao bem comum¹¹⁶. Virtude e força, duas faces de uma mesma moeda, uno/pluri, individual/coletivo. Somos o que nos

tornamos, contando com a presença e a relação com o outro, com os outros, conosco mesmo e com o contexto no qual vivemos. **É virtude, é força, é parceria.** É no outro que nos vimos/vemos, nos reconhecemos/conhecemos. ”*O eu não existe senão na reciprocidade com o outro*” (Gusdorf, 1977: 54). Esta reciprocidade nos torna mais fortes, **parceiros.**

A **parceria** tem sido, na minha vida pessoal e profissional, uma presença marcante, uma força interior que tem movido minhas ações. Em toda fase vivida ela se fez presente, constituindo um estranho no momento vivido que se tornou familiar no momento refletido. A **parceria foi um saber construído e vivenciado** em minha trajetória pessoal e profissional. Parceiros de A a Z. “A” de Arcílio, meu pai. “Z” de Zaquie, uma amiga/docente/colega de profissão, que representa um número ilimitado de parceiros queridos, na constituição do meu ser. Encontrei-a na **família**, parceria em todos os momentos, desde a mais tenra idade; no grupo de **amigos**, no afetivo, social e profissional, compartilhando alegrias/tristezas, acertos/erros, sucessos/fracassos, com **colegas/ educadores/docentes** na busca da construção de conhecimentos. Como parceiro junto aos alunos, mais aprendi do que ensinei. Nas parcerias dos **teóricos**, luzes que aqueceram as reflexões. Na **Igreja**¹¹⁷, ao buscar energia para irrigar minhas reflexões na busca da totalidade do ser (corpo, espírito, emoção, razão).

As **parcerias** foram conquistadas e mantidas por objetivos comuns, mas principalmente por algo que estava além delas, pois existe nesta relação algo muito mais profundo que passa pela cumplicidade, pela sintonia. É um compartilhar de dúvidas/certezas, perguntas/respostas, alegrias/tristezas, vitórias/fracassos, erros/acertos, angústias... inseguranças ... medos... É no outro que a **parceria** se traduziu de tantas formas que poderia *ser traduzida como mania. Mania de quê? Mania de compartilhar falas, compartilhar espaços, compartilhar presenças (...)* A *produção em parceria, quando revestida de rigor, de autenticidade e de compromisso amplia a possibilidade de execução de um projeto interdisciplinar...* (Fazenda, 1994: 84-85). Nada mais saudável, salutar e fortalecedor do que ter alguém com quem compartilhar.

¹¹⁶ Bem-comum: entendido, neste contexto, como bem de todos/coletivo.

O **grupo**, a **parceria** me levam ao encontro do filme “O Mestre da Música” e a relação estabelecida entre o mestre e os dois discípulos num **compartilhar de saberes**, numa convivência cujos conflitos, divergências vão sendo superados no processo de transformação dos projetos individuais em coletivo. E, neste, o desenvolvimento de talentos que foram intuídos pelo mestre e trabalhados com empenho e muita dedicação numa parceria mestre/discípulo e discípulo/discípulo.

A **metáfora do maestro** vem me acompanhando há tempo, principalmente, quando penso sobre a prática da **coordenação de um grupo**. Na regência da sinfonia, o maestro, na relação com os instrumentos, precisa saber e conhecer o conteúdo das partituras de cada um e o que cada um pode oferecer, porque existem especificidades que distinguem uns dos outros. Na coordenação sintonizada de cada instrumento, ele rege a música de todos. Que relação há entre o coordenador e o maestro? Como se estabelece a sintonia entre o coordenador e os elementos do seu grupo? Um grande desafio, uma ação que constitui uma verdadeira arte na atuação do coordenador é esta de reger as diferenças, promover a socialização dos saberes individuais na elaboração do projeto político-pedagógico e procurar transformar os projetos individuais em coletivos. Atuar na diversidade para buscar a construção da unicidade, que é o projeto. Projeto este que constitui a execução da música construída em parceria.

O maestro **fala** com seus músicos com as mãos, com o **olhar**, com o corpo todo, com seu jeito de estar. Pelas mãos articula, agrupa, individualiza, destaca, intensifica e ameniza o som. Com o **olhar**, com o corpo todo ele completa a comunicação e a expressão, estabelecendo a sintonia com o ritmo do outro, numa relação íntima para que a música de cada um seja única, harmoniosa, singular e bela. A virtude da força no maestro está nessa relação de reciprocidade/sincronicidade¹¹⁸, de sintonia entre ele e os outros elementos da orquestra e destes entre si. Sintonia que pode envolver a platéia, transportando-a a outros universos. A força no mestre e seus

¹¹⁷ Igreja, comunidade religiosa, cujo centro é Deus.

¹¹⁸ Sincronicidade, conceito, neste texto, entendido como entrosamento intenso, no mesmo tempo.

discípulos foi sendo adquirida no convívio, na cumplicidade que foi se estabelecendo no processo de ensino-aprendizagem.

E o Coordenador? E o Professor Coordenador Pedagógico? Como conseguir esta unicidade que leva a uma interação de idéias, de sonhos, de realizações, de um fazer pedagógico efetivo com qualidade? Que saberes, que habilidades, que valores estariam envolvidos nesta construção coletiva? Onde está sua força? Com que saberes o coordenador constrói a sua identidade? Qual é o lugar da coordenação?

É no **grupo** que a coordenação se efetiva, que **os saberes se confrontam** e na reflexão com/sobre eles se modificam e se enriquecem. É nas **parcerias** com os teóricos, na formação inicial e contínua, no grupo, que os saberes se constroem, se transformam, emergem. É no grupo em sua articulação, o lugar do coordenador. É no grupo que os **saberes interdisciplinares** se revelam. É no grupo que os projetos afloram, as habilidades se desenvolvem, os valores se solidificam. É no trabalho, na reflexão de cada um que o grupo se constrói. É no grupo que o **diálogo** constrói. É no grupo que a parceria se cristaliza, que provoca a troca e com ela só haverá ganhos, cada um sairá mais enriquecido. Se você levar uma idéia ao grupo, ela deixa de ser sua e passa a ser de todos, sem que você a perca, pois, uma vez discutida, ela retorna numa outra dimensão, mais fortalecida. Se você trocar uma idéia com alguém, você volta com duas idéias, a sua e a do outro, que passa a ser sua também (Cortella, 1998). No confronto, nas discussões, nos questionamentos e nas respostas, na busca de alternativas de soluções, as idéias serão muito mais ricas do que se tivessem permanecido na original. Ainda que aquela a que se chegou no final da reflexão seja a mesma que desencadeou a discussão, ela retorna mais fortalecida pelo debate, pois é um outro momento, uma vez que passou pelo crivo do outro/parceiro.

É no **grupo, na parceria** com a direção da escola, com a supervisão de ensino, com os professores, com os pares, alunos e família que o coordenador se fortalece e encontra caminhos na superação dos conflitos pedagógicos/educacionais/administrativos, vivenciados no cotidiano escolar. É no grupo, na observação e sendo observado que ele vai se percebendo aprendiz, pois no

retorno do outro ele pode ter uma visão do quanto atingiu seus objetivos, suas falhas, dificuldades, acertos e intervenções.

O processo de construção do grupo não se consegue no ato de assumir a função de coordenação. Entre assumi-la e ser respeitado como coordenador há uma diferença grande. O respeito e a confiança do grupo e com o grupo só se adquirem com o tempo, com a construção de sua competência, alicerçada no compromisso, dedicação, uma grande parcela de paciência, abertura a um saber e a um fazer em permanente formação, para poder ser. Processo que inicialmente passa pela intuição, pela **espera vigiada**¹¹⁹ (Fazenda, 1998: 74-77). O coordenador só ganhará força, só passará a ser respeitado na sua função com o grupo, quando este se constituir e esse processo de construção passa pelo estabelecimento de parcerias, de cumplicidade inicialmente com alguns elementos e, gradativamente, com o grupo como um todo. O coordenador deve assumir uma atitude interdisciplinar que contemple a abertura às críticas, a um novo saber, tendo a humildade de se reconhecer como um ser incompleto, sujeito a erros, fracassos e imperfeições. *Só na humildade me abro à convivência em que ajudo e sou ajudado* (Freire, 1995: 57). É no grupo que podemos descobrir a riqueza de aprender com o outro e com a própria prática, construo e sou construído.

Situação que vivenciei, principalmente na relação com os professores e alunos. Um processo de espera alimentada, no cotidiano, num processo de amadurecimento, de crescimento lento, ambíguo, que, embora vagaroso, é ativo, vigiado, na construção do grupo. Vigiado não no sentido de fiscalização, mas de observação da situação pedagógica, atento, na cumplicidade da construção do projeto, do grupo.

É no **grupo** que:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os

¹¹⁹ Espera vigiada, entendida como um atitude de alerta, de expectativa, aguardando o momento certo de intervir, de agir. Trata-se de uma espera ativa, não passiva. Constitui uma das categorias da interdisciplinaridade.

professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (Nóvoa, 1992: 26).

Essa troca, essa partilha exige a mediação de um **interlocutor**, no caso, o coordenador, que no exercício de sua função, seja um **articulador** provocador, um questionador que incita o outro a novas reflexões, a novos questionamentos e confrontos entre o conhecimento teórico e o prático, na construção de um novo saber, que auxilie a cada um a perceber-se, rever suas práticas e a dos colegas e a reconstruí-las, como sujeitos históricos construtores de conhecimento.

No grupo há uma relação intersubjetiva com os sujeitos interagindo entre si. Tanto o CP/OPE com os professores, com os pares ou com os alunos, com a direção, funcionários devem ser vistos como sujeitos do processo e nesse sentido estão numa relação de igualdade para que a relação se estabeleça. Freire (1997: 165) aponta para esta igualdade das relações: *o eu e o tu passam, a ser na dialética das relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eus. (...) há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para sua transformação.* A ação dialógica tem como característica a colaboração, e esta só pode ocorrer entre sujeitos, pelo **diálogo** que é sempre **comunicação**.

Na relação coordenador/OPE e alunos há igualdade como sujeitos, muito embora tenham níveis diferentes de compreensão da realidade pela formação, pelo papel que desempenham, pelo lugar que ocupam. O **diálogo** estabelecido não deve ignorar o fato, mas incorporá-lo como aspecto relevante.

O professor é sempre diferente, não é igual ao aluno, mesmo quando se praticam relações democráticas em classe (...). O professor dialógico é mais velho, mais informado, mais experiente na análise crítica, e mais comprometido com o sonho político de mudança social do que os alunos (Freire e Shor, 1992: 120).

O diálogo não constitui mera técnica de comunicação, mas envolve seres humanos, que são por natureza sujeitos cognitivos e pelo diálogo se transformam em seres comunicativos. Ao comunicarmos com o outro/os e refletir juntos,

nós: seres humanos sabemos que sabemos, e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade(...). o diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognoscentes (Freire e Shor, 1992: 123).

Essa **atitude de abertura** constitui um **saber** que fui adquirindo em minha caminhada profissional, aprendendo nas/com as relações que estabeleci, numa atitude interdisciplinar intuitiva. Conscientizada nesta reflexão. Aprendi que a abertura é uma atitude necessária ao coordenador, ao professor. Uma mentalidade aberta favorece a aceitação do outro em sua diversidade, atenta à elaboração de novas possibilidades, de novas alternativas no confronto com o conhecimento, com o outro, como **interlocutor**. Disponibilidade que leve a aceitar e procurar respostas a uma mesma pergunta; que amplie a escuta a fim de captar o que o outro tem a dizer, a comunicar; abertura na busca de meios que favoreçam o processo de interação, de aprendizagem, de estabelecimento de parcerias.

Constatei que em muitas situações o outro detinha um conhecimento do qual não era possuidor. Naquele momento dei espaço para que ele atuasse, pois na troca estava me enriquecendo e me transformando. Percebi que, na interlocução com o outro, o **saber ouvir** e **suscitar a sua fala** e a minha própria numa relação dialética é uma habilidade enriquecedora, saudável e fundamental, uma vez que o outro me arranca pensamentos e idéias dos quais não me sabia possuidor. Eu lhe provooco pensamentos, ele me leva a pensar. Nesse movimento de troca, há construção de **parceria**. Saber ouvir para ser ouvido. Muitas vezes, é difícil aprender a ficar em silêncio, numa **atitude de espera**. Mas não um silêncio passivo, mas ativo, vigiado; ouvido pensante¹²⁰, sensível, atento, que discrimina, que detecta o momento certo de **intervir**. Não é fácil,

¹²⁰ Murray SCHAFER, . *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Fonterada et al. 1991.

mas, quando se consegue, só há ganhos. Um ouvido pensante entendido como um desafio a uma nova postura de “**olhar**”, de perceber nas sonoridades, nos tons das vozes, nos silêncios das relações interpessoais, a presença de elementos que auxiliem na compreensão do momento e no qual agir.

A fala do coordenador precisa se exercer de maneira a suscitar a fala do professor precisa transformar-se em perguntas e intervenções que desencadeiem reflexões e não respostas simplistas que estanquem o questionamento e, conseqüentemente, o ato de pensar. É um falar que remete ao diálogo, à troca, ao construir junto e não ao monólogo solitário de quem se considera de posse das respostas corretas (Furlaneto, 1994: 13).

É um estar junto/com, presente, construindo intervenções, encaminhamentos para **estimular a elaboração de diálogos, trocas, reflexões, saberes.**

Os saberes pedagógicos, em si, não modificam a ação de educar, não geram novas práticas. Compete-lhes alargar os conhecimentos que os professores têm de sua ação sobre a própria ação de educar, nos contextos onde se situam (escolas, sistemas de ensino e sociedade). É no confronto e na reflexão sobre as práticas e os saberes pedagógicos, e com base neles, que os professores criam novas práticas (Pimenta, 1998: 172).

Acrescenta que *o saber pedagógico pode colaborar com a prática*, mas há necessidade do estudo e da investigação sistemática da mesma, mediada pela teoria, para construir **novos saberes**. O que somente será possível em **grupo**, no **coletivo**, numa ação sistemática de reflexão sobre a ação, visando à transformação.

Saber ouvir, suscitar a fala do outro, procurar intervir no momento certo são **saberes** que fui adquirindo em minha prática cotidiana, procurando não atropelar o processo, nem calar a voz do professor, mas oferecendo espaço para ele se colocar. São habilidades que se adquirem, se desenvolvem, mas que exigem um **olhar atento**, vigilante, paciente da espera, do momento do outro. Habilidade que nem sempre

tive, mas que o próprio grupo cobrava. Estar aberto à percepção do outro na sua individualidade e do grupo como um todo era um saber em processo de construção, muitas vezes atropelado pela ansiedade, na expectativa de que tudo corresse bem. Posso construir no meu silêncio–fala interna minha sistematização. Depois novamente voltar ao grupo e checá-lo, provocando um aprofundamento da mesma, ou não (Freire, Madalena, 1992).

Saber falar e fazê-lo no momento certo. Dar espaço ao outro, mas colocar-se também. Não é fácil, mas o próprio grupo cobra e espera. Não só o grupo com quem você atua diretamente, mas a escola como um todo. Você é cobrada, olhada, observada, questionada em sua fala, em sua intervenção, em sua ação. Principalmente nos momentos de conflitos pedagógicos/educacionais/políticos. Estes são os mais delicados. O grupo espera a sua colocação especialmente nos momentos de reivindicação da categoria, como tivemos oportunidade de participar diversas vezes. O compromisso com o que foi dito e a ação efetivamente realizada constitui um dos aspectos mais desgastantes da função, que pode levar ao retrocesso de todo um trabalho de construção de um grupo.

Não é só um falar, mas um falar refletido que dê sustentação ao conhecimento em processo de construção, ao compromisso que está sendo assumido, aos valores em que realmente se acredita. O grupo cobra o vínculo da teoria e da prática. É um fazer do que foi falado, do que foi dito, que precisa ser assumido. Cobram e se contradizem, dependendo das conveniências. A cobrança nem sempre é clara à viva voz, mas velada, silenciosa, de espera ... crítica ... política. Que pode ou não se manifestar oralmente, você sente a presença vigilante da coerência entre a teoria/fala e a prática/ação.

Saber ouvir, suscitar a fala do outro, **falar, olhar**. *Não se vê ou percebe em isolamento – a percepção está sempre ligada ao comportamento e ao movimento, à busca e à exploração do mundo* (Sacks, 1999: 132). Ver, olhar não é suficiente, é preciso enxergar. **Enxergar** o outro, o contexto, enxergar-se, detectar no outro, no

contexto e em si próprio suas necessidades/desejos/aspirações... os saberes mais difíceis de serem construídos, mas cobrados pelo grupo e por nós mesmos. Aprender a olhar a si próprio, o outro, o grupo, à escola, a dinâmica que vai se compondo vai fundamentando a capacidade de perceber, ler, estudar a realidade, para poder intervir, articular.

Coordenador articulador, interlocutor, sensível. *Articular* o grupo entre si e a escola numa relação dialética parte/todo e todo/parte. Interlocutor, do latim *inter* – reciprocidade; *locutio, locutionis* - falar; *interlocutio* - interlocução, falar com o outro, numa relação de reciprocidade. Mediante a interlocução a fala do coordenador e professor, coordenador e aluno, coordenador e o *outro*, numa relação dialética, num movimento de troca e construção de saberes. *Sensível*, perceber o *outro* (professor, aluno, direção, pares, pais, escola, comunidade...), perceber-se e o contexto. Registrar para rever/reconstruir/reescrever sob novos olhares. Difícil, mas não impossível. Sonho... . utopia... . Na fala de Rios (1999), a utopia está relacionada ao que ainda não foi realizado, mas que pode vir a ser.

Aquilo que já é, já existia,
e aquilo que há de ser, já
existiu; Deus chama de novo
o que passou.

Eclesiastes 3,15.

Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário Filosofia*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ALBUQUERQUE, Helena Machado P. “Contextualizando a Ação Supervisora”. In: *Idéias*- (24), SP:FDE, 1994, p. 107/118
- ALONSO, Myrtes. “A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor”. In: *Educacional para uma Escola de Qualidade da formação à ação*. SP: Cortez, 1999.
- ALVES, Nilda. *Trajetórias e Redes na formação de professores*. RJ:DP&A, 1981.
- _____ & GARCIA, Regina Leite. “Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade”. In: FERREIRA, Naura, S.C.(org.) *Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade da formação à ação*. SP: Cortez, 1999.
- APEOESP - *CADERNO DE FORMAÇÃO* – O Trabalho do Professor Coordenador Pedagógico - Um caminho Metodológico - SP – n.º 1 - Agosto/96.
- _____. “Reinventando a Escola: A Construção da Prática Pedagógica” In: *Suplemento de Educação* – Junho /1996
- _____. “Troca de Experiência: Construção do Conhecimento e Aperfeiçoamento do Trabalho do PCP”: In: *CADERNO DE FORMAÇÃO*. SP, n.º 2 -Novembro/96.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- AZZI, Sandra. “Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico”. In: PIMENTA, S.G. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. SP: Cortez, 1999.
- BLANDINO, Fátima Maria Lucca “A construção da identidade do coordenador pedagógico rumo a um projeto de escola: o ideal, o legal e o real”. In: *Dissertação de Mestrado*. SP:FEUSP,1996.
- CASTRO, Amélia Domingues. “O Ensino de Primeiro e Segundo Graus”. In: CASTRO, Amélia Domingues et alii, *Didática para a Escola de 1º e 2º Graus*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Edibell Ltda, 1972.

- CINTRA, Maria Aparecida. “Os Métodos Ativos e a Escola Nova”. In: CASTRO, Amélia Domingues et alii, *Didática para a Escola de 1º e 2º Graus*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Edibell Ltda, 1972.
- COMTE-SPONVILLE, André. *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p.7/12.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *A Escola e o Conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 1998.
- BORIS, Fausto. “Dez Dias Que Mudaram o Brasil- Quase República”. In: *Folha de São Paulo*, São Paulo, 30/12/1999, p. 12/13, c. Especial 1.
- ELIAS, Marisa Del Cioppo. “A Questão da Autoridade no Desempenho da Coordenação Pedagógica”. In: *Dissertação de Mestrado, PUC/SP*. São Paulo, 1984.
- ESTEVE, José M. “Mudanças Sociais e Função Docente”. In: NÓVOA, A. (org) *Profissão Professor*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, LDA, 1995.
- FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria*. 3ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 1995.
- _____. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro; efetividade ou ideologia?* 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____.(org.) *Práticas Interdisciplinares na Escola*, 4ªed., São Paulo: Cortez: 1997.
- _____. (org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. SP: Campinas: Papirus,1997.
- _____. (org.) *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- _____. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. 3ª ed., Campinas, SP:: Papirus, 1998.
- _____. “O sentido da ambigüidade numa didática interdisciplinar”. In PIMENTA Selma Garrido (org) *Didática e formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez: 1997.
- _____. (org) *A virtude da força nas práticas interdisciplinares*. Campinas, SP:: Papirus, 1999.
- _____. ...et alii. *Interdisciplinaridade e Novas Tecnologias: formando professores*. Campo Grande, MS: Ed.UFMS.1999.

- FERREIRA, Sandra Lúcia. “Introduzindo a noção de interdisciplinaridade”, In: FAZENDA, Ivani. C. A. (org.) *Práticas interdisciplinares na Escola*. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 1997.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade da formação à ação*. SP: Cortez, 1999.
- FDE – “Uma Vitória Contra a Repetência”. In: *Ciclo Básico em Discussão - Revista - Alfabetização Teoria e Prática*. FDE, São Paulo, 1994: 4/5.
- FIORENTINI, Dario ... et alii “Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos”. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. *Cartografias do Trabalho Docente- professor (a) pesquisadora (a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leituras do Brasil – ALB, 1998.
- FRANCO, Maria Inês Sani. “O Trabalho Solitário na Supervisão de Ensino” In: *IDÉIAS- (24)*, SP: FDE, 1994.
- FREIRE, Madalena. “O que é um grupo?”. In: FREIRE, Madalena (org). *Paixão de Aprender*, Petrópolis/RJ: Vozes, 1992.
- _____. – Escola, Grupo e Democracia, In: *Paixão de Aprender*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, Junho/1992.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d’água, 1995.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 24.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1997.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 10 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1999.
- FURLANETO, Ecleide Cunico. “Uma tentativa de leitura simbólica da escola”. In: *Dissertação de Mestrado - PUC-SP*. São Paulo, 1989.
- _____. “A formação interdisciplinar do professor sob a ótica da psicologia simbólica”. In: *Tese de doutorado - PUC-SP*. São Paulo, 1997.
- _____. O Papel do Coordenador numa perspectiva de Alteridade, 1994 (mimeo).
- FUSARI, José Cerchi. “Formação Contínua de Educadores: um Estudo de Representações de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)”, In: *Tese de Doutorado, SP: FEUSP*, 1997.
- _____. *Supervisão Escolar em São Paulo: Subsídios para a Compreensão de sua Trajetória Histórica* - São Paulo: setembro/95. (mimeo)

- _____. & RIOS, Terezinha Azeredo, GT. "Formação Continuada dos Profissionais do Ensino". In: *III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: Tempo de Escola . Tempo da Sociedade - UNESP - 1995.*
- GARCIA, Marisa - Coordenação Pedagógica: Ação, Interação, Transformação. In: . *Tese de Mestrado: Supervisão e Currículo, PUC/SP.* São Paulo, 1995
- GATTI, Bernardete Angelina. *et alii.* "Assistente Pedagógico: seu papel como agente de inovação". In: *Caderno de Pesquisas.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º 9, 1974, p.4/9.
- GEGEDEC. *Caderno V: Supervisão em Educação.* Publicações da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, Divisão de Assistência Pedagógica. SEE/DAP/SP, São Paulo, 1971: 5.
- _____. *Caderno VI: Levantamento de Saúde em Escolares.* Publicações da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, Divisão de Assistência Pedagógica, SEE/DAP/SP, 1971.
- _____. *PLANO CURRICULAR para 1973,* São Paulo, 1973
- _____. *PLANO CURRICULAR para 1975,* São Paulo, 1975.
- _____. *PLANO DE ESCOLA para 1994,* São Paulo, 1994.
- GÓMEZ, Angel Pérez. "O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo" In: NÓVOA, Antonio (org.) *Os professores e a sua Formação* Lisboa, Codex-Portugal, 1992.
- GUSDORF, Georges. *A fala.* Tradução de Tito de Avillez. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1977.
- HUET, Maria Aparecida Soler. "A Supervisão no Sistema de Ensino", In: *IDÉIAS* (16), SP: FDE, 1993.
- JAPIASSU, Hilton & MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia.* 3ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- _____. *Interdisciplinaridade e patologia do saber.* Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KENSKI, Vani Moreira. "Sobre o conceito de memória". In *A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento.* FAZENDA, Ivani (org.) 2ª ed., Campinas/SP: Papirus. 1997.

- LIMA, Maria Socorro Lucena. “O estágio supervisionado, como elemento mediador entre a formação inicial do professor e a educação continuada”. In: *Dissertação de mestrado, UFCe*, Fortaleza, 1995.
- LIMONGI Sobrinho, José et alii. “Consolidação das Leis do Ensino (atualizada) e legislação complementar”. In: *Revista do Magistério*, nº 1604. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1965.
- MASETTO, Marcos Tarcísio. *Aulas Vivas*. São Paulo: MG Editores Associados Ltda. 1992.
- MELLO, Lucrécia Stringhetta. “Pesquisa Interdisciplinar: um processo em constru(a)ção”. In: *Tese de doutoramento em Educação: Currículo, PUC-SP*, São Paulo, 1999.
- MENEZES, João Gualberto de Carvalho. *Princípios e Métodos de Inspeção Escolar*, São Paulo, Saraiva, 1977.
- MENGA, Lüdke & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MITRULIS, Eleny. “Os Últimos Baluartes Uma contribuição ao estudo da Escola Primária: as práticas de Inspeção Escolar e de Supervisão Pedagógica”. In: *Tese de Doutorado. SP: FEUSP*. São Paulo, 1993.
- MOITA, Maria da Conceição. “Percurso de Formação e de Trans-formação” In NOVOA, António (org) .*VIDAS DE PROFESSORES* , Portugal: Porto Editora LDA, 1992.
- MOURA, Elaine M.S.D.de. “Uma reflexão conjunta sobre o cotidiano da Escola de 1º grau”. In: *IDÉIAS* (8), SP: FDE, 1992.
- MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio, *Supervisão da Escola, para quê te quero?: Uma Proposta aos Profissionais da Educação na Escola Pública*. São Paulo: Iglu, 1991.
- _____. Ação/Reflexão/Diálogo. “O Caminhar transformador”. In: *IDÉIAS-* (24), SP:FDE,1994.
- _____. “Alternativas para a organização do trabalho de supervisão”. In: *IDÉIAS-* (24), SP:FDE, 1993.

- _____. “Re-significando a supervisão na educação escolar pública”. In: *Tese de Doutorado*. SP:FEUSP. São Paulo, 1999.
- NOGUEIRA, Martha Guanaes - *Supervisão Educacional: a Questão Política* - São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- NÓVOA, Antonio. “Formação de professores e profissão docente”, In: NÓVOA, Antonio (org.) *Os professores e a sua Formação* Lisboa, Codex-Portugal, 1992.
- _____. (org.) *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora,LDA, 1992.
- _____.*A Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização Escola*, Lisboa - Portugal, 1992 (mimeo).
- _____. *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido. “A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º Grau”, In: *IDÉIAS* (8), SP. FDE, 1992: 17/31.
- _____. *O Estágio na Formação de Professores, uma teoria e prática?* São Paulo: Cortez,1994.
- _____. “Professor: formação, identidade e trabalho”. In PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. “A Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura”. In ANDRÉ, Marli D.A. & OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (org) *Alternativas do Ensino de Didática*. Campinas/SP: Papyrus, 1997.
- QUAGLIO, Paschoal. “O Papel dos Agentes de Supervisão: da Teoria Prática”. In: *Tese de Doutorado apresentada à FEUSP*, São Paulo. 1989.
- RANGHETTI, Diva Spezia. “O conceito de afetividade numa educação interdisciplinar”. In: *Dissertação de Mestrado*. SP: PUC/SP, São Paulo, 1999.
- RATHS, Louis E. et alli, *Ensinar a Pensar*. Trad. Dante Moreira leite. 2ª ed., SP: EPU, 1977.
- REIS, Alberto. *A teoria da Personalidade em Freud, Rich e Yung*. São Paulo: EPU, 1984.

- RIOS, Terezinha Azeredo. “Ética e Interdisciplinaridade”. In: *A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. FAZENDA, Ivani (org.). 2ª ed., Campinas/SP: Papyrus. 1997.
- _____. *Ética e competência*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1994.
- SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte. Sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- SALVADOR, Cristina Maria. “Coordenação pedagógica: virtude e força na constituição da parceria”. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *A virtude da força nas práticas interdisciplinares*. SP: Campinas: Papyrus, 1999.
- SÃO PAULO, Secretaria da Educação. *Supervisão Pedagógica em Ação*, 3ª ed., São Paulo, SEE/CENP/FLE, 1981.
- _____. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas *CICLO BÁSICO: Legislação e Normas Básicas*. Compilação e Organização de Leslie M.J.S. Rama et alii, 1990: 61/62.
- _____. *ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PAULISTA: Legislação Regulamentadora e Suplementar*. Organização por Leslie M.J.S. Rama, São Paulo SEE/CENP, 1995.
- SEE/CENP - *RELATÓRIO DO SEMINÁRIO - O Papel do Coordenador do Noturno na Construção do Projeto Pedagógico do Período noturno*, 1993 (mimeo).
- _____. *RELATÓRIO/95. Projeto - Flexibilização Curricular do Ensino em Período Noturno*; 2ª Ed. São Paulo 1995 (mimeo).
- _____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Projeto de Educação Continuada*. 1996-1998, São Paulo, julho 1996. (mimeo)
- _____. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM AÇÃO – (coord) FAUSTINI, Loyde Amália*. 3ª ed. SP: SE/CENP/FLE, 1981.
- SAVIANI, Demerval. “A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia”. In: FERREIRA, Naura S.C. *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade da formação à ação*. SP: Cortez, 1999.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

- SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo, Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.
- SILVA JUNIOR Celestino Alves da - *Supervisão da Educação: do Autoritarismo Ingênuo à Vontade Coletiva*, 2ªed., São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- _____. "Organização do trabalho na Escola Pública: O Pedagógico e o Administrativo na Ação Supervisora", In: *IDÉIAS*- (24), SP:FDE, 1994.
- SILVA Moacyr da. "Revisitando o Ginásio Vocacional – um "locus" de formação continuada". In: *Tese de doutorado. PUC/SP*, .São Paulo, 1999.
- SOARES, Jacy Célia da Frama. *Supervisão Escolar em Tempo de Reforma* - São Paulo: Ática, 1974.
- THERRIEN, Jacques. "O saber social na prática docente". In: *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. CEDES*, Campinas/SP: Papirus Ano XIV Nº 46 , dezembro/ 1993.
- TRAJBER, Raquel. "A arte das conexões: rede, uma proposta de organização social". In: *Internet na Escola. Material de Formação do Professor*. São Paulo, FEUSP, 1998.
- Wigley, Mark. *Novos paradigmas, Cultura e Subjetividade* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- Legislação Federal
- Lei 9394/96 de 20/12/1996 - Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. S.E.E. - *Cooperativa Técnico Educacional (CTE) SP*, 1996, mimeo.
- Lei 5692/71, de 11/agosto/1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Imprensa Oficial do Estado*, SP, 1975: 7/12
- LEI 4024/61, de 20 de dezembro de 1961.Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. João Eduardo Rodrigues Villa-lobos. *Diretrizes e Bases da Educação: Ensino e Liberdade*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- PARECER N.º 252, da Comissão Central de Revisão de Currículos do Conselho Federal de Educação, aprovado, em 11 de abril de 1969. *Documento N.º 100*. Revista do C.F.E., de abril de 1969, p:101.

- LEI COMPLEMENTAR n.º 114, de 13 de novembro de 1974. Institui o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas. *Diário Oficial de Estado de São Paulo*, de 14 de novembro de 1974.
- LEI COMPLEMENTAR n.º 180, de 12 de maio de 1978. Dispõe sobre o Sistema de Administração de Pessoal e dá providências correlatas. São Paulo (Estado), SE/SP/CENP. *Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus. (Atualização)*. SE/CENP, 1978, vol. V.
- LEI COMPLEMENTAR n.º 201 de 9 de novembro de 1978. Dispõe sobre o Estatuto de Magistério e da providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, de 10 de novembro de 1978.
- LEI COMPLEMENTAR n.º 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.
- LEI n.º. 310, de 16 de março de 1846 (LEI n.º 34, de 1846), *Coleção das Leis Provinciais de São Paulo, de 1844 a 1849*. São Paulo, Typografia do Ipiranga, 1871.
- LEI n.º 81, de 6 de abril de 1887, In: *Coleção das Leis Promulgadas pela Assembléia Legislativa da Província de São Paulo*, SP, 1887.
- DECRETO n.º 6425, de 9 de maio de 1934. Reorganiza a Diretoria Geral do Ensino e dá Providências. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo, de 1934, Tomo XLIV*, 3ª ed., 1940.
- DECRETO n.º 17.698, de 26/11/47.(art.1ª 425 e 1004 a 110) In LIMONGI, SOBRINHO, José e outros (org.). *Consolidação das leis do Ensino.(Atualizada) e legislação Complementar. Revista do Magistério* .São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1965.
- DECRETO n.º 7.709, de 18 de março de 1976. Dispõe sobre o pessoal das escolas estaduais de 1º e 2º graus e dá providências correlatas.
- DECRETO n.º 21.833, de 18/12/83. Dispõe sobre a instituição do Ciclo Básico no ensino de 1º Grau das escolas públicas estaduais, SE/SP. 1983

DECRETO n.º 24974, de 14 de abril de 1986. Dispõe sobre designação de Professor Coordenador, *Diário Oficial do Estado*, de 15/04/86. São Paulo. Imprensa Oficial de Estado.

DECRETO GOVERNAMENTAL. n.º 28.089 de 13/01/88. Projeto de Criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

DECRETO GOVERNAMENTAL. n.º 28.624, de 01/08/88. Criação Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

DECRETO n.º 28170, de 21/01/88. Estabelece a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das Escolas Estaduais. *Diário Oficial do Estado*, de 22/01/88. São Paulo. Imprensa Oficial do Estado.

DECRETO n.º 29.501, de 05/01/89. Dispõe sobre a Estrutura Técnico-Administrativa dos CEFAMs. D.O. 06/01/89 - S.I.: 4; 02 fls.

DECRETO n.º 34.035, de 22/10/91. Dispõe sobre a Instituição do Projeto Educacional "Escola Padrão" na SEE/CENP. 1994: 41/42.

DECRETO n.º 34.036, de 22/10/91. Dispõe sobre Jornada de Trabalho Docente do Pessoal do Quadro do Magistério, em "Escola Padrão" - SEE/CENP. 1994: 43/44.

DECRETO n.º 40.510, de 04/12/95. Dispõe sobre o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências corretas. D.O. 05/12/95 - S.P.

DECRETO n.º 44.691 de 02/02/2000 Altera a denominação da escola que especifica e dá providências correlatas. D.O.03/02/2000.

RESOLUÇÃO SE de N.º 46, de 30/07/70. Dispõe sobre as funções de Assistente Pedagógico e dá providências correlatas.

RESOLUÇÃO SE de 27/01/71. Dispõe sobre a escolha do professor a assumir a função de Assistente Pedagógico.

RESOLUÇÃO SE 14/88, de 28/01/88. Dispõe sobre a instalação e funcionamento dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

RESOLUÇÃO SE n.º 279 de 28/12/88. Dispõe sobre autorização para instalação e financiamento dos CEFAMs. Instrução complementares à plena execução do Disposto na Res. n.º 14/88. D.O. 29/12/88:19.

RESOLUÇÃO SE 289, de 11/12/91. Dispõe sobre a coordenação de atividades pedagógicas na Escola Padrão e dá providências correlatas. 1991.

RESOLUÇÃO SE n.º 10/93. Estabelece normas para a adoção do Regime de Organização Semestral e de Matrícula com Dependência, no período noturno, das Unidades Escolar e Estaduais integrantes do Projeto Educacional Escola-Padrão.

RESOLUÇÃO n.º 276, de 19/12/95. Dispõe sobre a carga horária destinada a Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) e dá providências correlatas. 1995.

RESOLUÇÃO SE 28, 04/04/96. Dispõe sobre o processo de escolha para a designação de Professores para exercer as funções de Coordenação Pedagógica nas Escolas da Rede Pública Estadual. D.O. de 05/04/96. Sec. 1, São Paulo. 1996.

RESOLUÇÃO SE -76, de 13/06/97. Dispõe sobre a continuidade do processo de escolha para designação de professor para o exercício da Função de Coordenação Pedagógica, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas.

PARECER CEE - n.º 352/88. CPI. Aprovado 04/05/88. Assunto. Criação dos CEFAMs D.O. 25/05/88: 8/9 Sec. I.12 fls.

INSTRUÇÃO DRHU-8 de 14/05/96. D.O. de 15/05/96 Assunto: Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

ANEXO 1

DECRETO nº.44.691, de 02/03/00, altera a denominação da EEPG Experimental e CEFAM Dr Edmundo de Carvalho para E.E. Dr Edmundo de Carvalho

GRADE CURRICULAR *

CURSO de **Habilitação em Supervisão**

DISCIPLINAS	MÉDIAS FINAIS			MÉDIA GERAL
	SÉRIES			
	1ª 19.....	2ª 19.....	3ª 19.....	
Sociologia Geral				
Sociologia da Educação				
Psicologia Educação				
História da Educação				
Filosofia da Educação e Didática				
Estr.e Func. do Ens. de 1º grau		
Estr.e Func. do Ens. de 2º grau		
Princ. E Mét.de Supervisão Escolar				
Currículos e Programas				
MÉDIA GLOBAL				

.....
Diretor.....
Inspetor Regional.....
Secretário

Registrado às fls ...do livro competente,
no Estabelecimento de Ensino.

Registrado sob °.....
Às fls.....do livro nº.....
na secção de Registro de Diplomas no
Departamento de Educação.

..... dede.19....

São Paulo,/...../.....

.....
Secretário.....
Responsável

Divisão do Material
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

* **Obs:** Currículo previsto ao Curso de: **Habilitação em Supervisão. Bernadete A.GATTI, Estudo sobre a função do Assistente Pedagógico (1974). p. 07.**

GRADE CURRICULAR *

Curso de Habilitação em Supervisão Escolar

DISCIPLINAS	MÉDIAS FINAIS			MÉDIA GERAL
	SÉRIES/ANO			
	1ª. 1984	2ª. 19...	3ª. 19...	
Estudo Problemas Brasileiros		
Estr.e Func. do Ens. de 1º grau		
Estr.e Func. do Ens. de 2º grau		
Currículos e Programas		
Princip. e Mét. de Supervisão Escolar		
Educação Física		
Prática de Ensino: Estágio Supervisionado		
De 1º e 2º graus		
MÉDIA GLOBAL				

.....
Diretor

.....
Inspetor Regional

.....
Secretário

Registrado às fls ...do livro competente,
no Estabelecimento de Ensino.

Registrado sob °
Às fls.....do livro nº.....
na secção de Registro de Diplomas no
Departamento de Educação.

..... dede.19....

São Paulo,/...../.....

.....
Secretário

.....
Responsável

Divisão do Material
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

*obs: Grade Curricular do Curso: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Nossa Senhora do Patrocínio, Itu/SãoPaulo (Grade Curricular posta em prática, nesta UE/ 1984).

ANEXO 3

LEI COMPLEMENTAR n.º 114, de 13 de novembro de 1974. Institui o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas. *Diário oficial de Estado de São Paulo*, de 14 de novembro de 1974. Governador Laudo Natel (1971/74). Secretário de Educação: Paulo Gomes Romeo.*

Art. 1º- Este Estatuto organiza e rege o Magistério Público de 1º e 2º graus do Ensino de São Paulo, de acordo com a Lei federal, nº 5692/71, em seu art. 13.

Quadro do Magistério

Art. 9º	Parágrafo Único
I Cargos docentes, com as classes	
a) Prof. I	Exclusivamente, a 1º a 4ª séries do Ensino de 1º Grau.
b) Prof II	Exclusivamente, na 5ª a 8ª séries do Ensino de 1º Grau.
c) Prof III	Na na 5ª a 8ª séries do Ensino de 1º Grau e no 2º Grau.
I Cargos de Especialista de Educação, com as classes	
a) Orientador Educacional	
b) Diretor de Escola	
c) Supervisor Pedagógicos	

Art. 10: São funções do Quadro do Magistério:	
I- Assistente de Diretor de Escola	
II- Coordenador Pedagógico	Art. 12: 1 (um) em cada EU.
III- Prof. Coordenador	Art. 13: de áreas do Currículo Pleno.

* SE/SP/CENP. *Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização)*. SE/CENP, 1976, vol. I. p. 140/141.

Decreto Lei nº 7.510 de 29/01/1976.

Projeto de Redistribuição da Rede Física e de Reorganização da Secretaria de Educação

Governador: Paulo Egídio Martins, Secretário: José Bonifácio Coutinho Nogueira.

I Administração Centralizada.

- a) Gabinete do Secretário.
- b) Conselho de Planejamento Educacional.
- c) Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. (ATPCE).
- d) Grupo de Controle das Atividades Administrativas e Pedagógicas.
- e) Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo.(COGSP).
- f) Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI).
- g) Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.(CENP).
- h) Departamento de Recursos Humanos (DRHU).
- i) Departamento de Assistência ao Escolar (DAE).
- j) Comissão Estadual de Moral e Civismo.

II Administração Descentralizada

- a) Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP).
- b) Fundação para o Livro Escolar.

III Entidade Vinculada:

Conselho Estadual de Educação (CEE).

ANEXO 5

LEI COMPLEMENTAR Nº 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Governador Mário Covas (1995/1998 e 1998 até a presente data) e Secretária de Educação, Teresa Roserley Neubauer da Silva.*

Art. 1º Instituição do Plano de Carreira para os integrantes do Quadro de Magistério da Secretaria de Educação

Art. 4º O Quadro do Magistério é constituído das seguintes classes.

I- Classes de docentes:

a)Professor Educação Básica I (PEB I)	Art: 6º exercerá atividade nas 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.
b)Professor Educação Básica II. (PEB II)	Art: 6º exercerá atividade no Ensino Fundamental e Ensino Médio. O PEB I poderá, desde que habilitado, ministrar aulas nas 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.(art 37)

II- Classes de Suporte Pedagógico:

- a) Diretor de Escola
- b) Supervisor de Ensino
- c) Dirigente Regional de Ensino

Art 5º Além das classes previstas no artigo anterior, haverá na unidade escolar postos de trabalho pedagógico destinados às funções de Professor Coordenador e às funções de Vice-Diretor de Escola, na forma a ser estabelecida em regulamento.

- Lei Complementar nº 836, de 30/12/97, D.O E de 31/12/97. Seção I, p.1/4.

ANEXO 6

LEI COMPLEMENTAR n.º 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas. *Novo Estatuto do Magistério*, São Paulo, Imprensa Oficial de Estado, 1985. André Franco Montouro (1983/1986) e Secretário da Educação Paulo Renato Costa Souza. (*)

Art 1º Esta lei complementar estrutura e organiza o Magistério Público de 1º e 2º graus da Secretaria da Educação de São Paulo, nos termos da Lei Federal 5692/71, e denominar-se-á Estatuto do Magistério.

Art 4º O Quadro do Magistério é composto de 2 (dois) subquadros, a saber:

- I- Subquadro de cargos públicos (SQC) – cargos de provimento em comissão.
- II- Subquadro de Funções –Atividades (SQF) - cargos de provimento efetivo que comportam substituição.

Art 5º O Quadro do Magistério é constituído de série de classes de docentes e classes de especialistas de educação, integradas nos subquadros do Quadro do Magistério, na seguinte conformidade:

- I- Série de classes de docentes:
 - a) Professor I SQC-II e SQF- I.
 - b) Professor II SQC-II e SQF- I.
 - c) Professor III SQC-II e SQF- I.

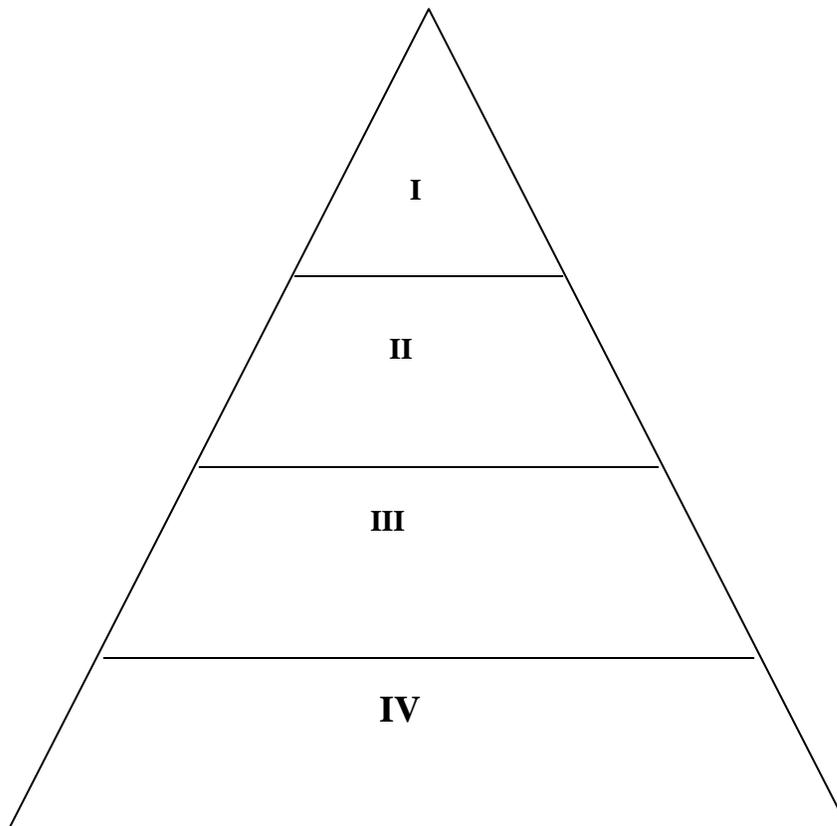
- II- Classes de especialistas de educação:
 - a) Orientador Educacional - SQC-II;
 - b) Coordenador Pedagógico - SQC-II;
 - c) Assistente de Diretor de Escola – SQC-I;
 - d) Diretor de Escola - SQC-II;
 - e) Supervisor de Ensino - SQC-II;
 - f) Delegado de Ensino - SQC-I;

Art 6º Além dos cargos e das funções-atividade do Quadro do Magistério a que alude o artigo anterior, poderá haver, na unidade escolar, posto de trabalho destinado às funções de coordenação e às de Vice-diretor de Escola, em forma a ser regulamentada. Redação do art. 6º dada pela LC nº 725/93.

(*)SE/SP/CENP. *Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização)*. SE/CENP, 1985 p.15.

ANEXO 7

Estrutura da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.
Decretos n°s 17.329, de 14/07/81 e 17.399, de 28/07/81



I Órgãos Setoriais :

Gabinete do Secretário.
Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP).
Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI).

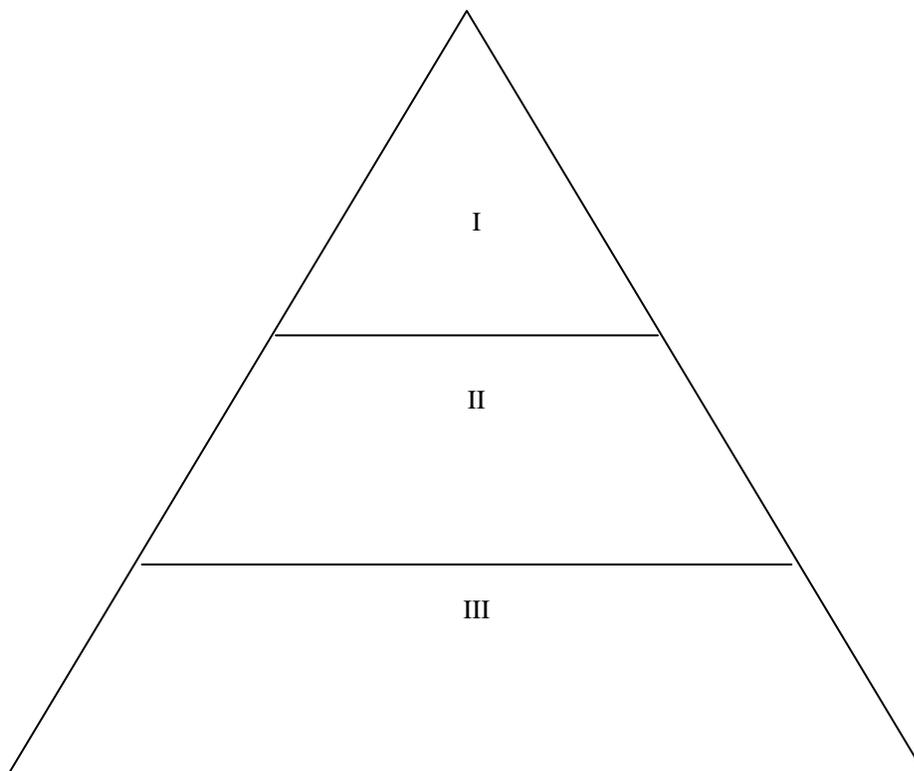
Departamento de Recursos Humanos (DRHU).
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).
Departamento de Assistência Escolar (DAE).
Conselho Estadual de Educação (CEE).

II- Diretorias Regionais de Ensino (DRECAP)*.

III Delegacias de Ensino (DE).

IV Unidades de Ensino (UE).

* Extintas no primeiro mandato Governo Mario Covas, D.O. de 01/01/95.

Estrutura da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (1999)**I Órgãos Setoriais da Secretaria da Educação:**

Gabinete do Secretário.

Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP).

Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI).

Departamento de Recursos Humanos (DRHU).

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

Departamento de Assistência ao Escolar (DAE).

Conselho Estadual de Educação (CEE).

II Diretorias de Ensino (DE)*.**III Unidades de Ensino (UE).**

* DEs reagrupadas em Diretorias de Ensino Regional. Governo Mário Covas. D.O., de 09/04/99.

ANEXO 9

GRADE CURRICULAR

CURSO DE Formação de Professores Primários

DISCIPLINAS	MÉDIAS FINAIS			MÉDIA GERAL
	SÉRIES/ANO			
	1ª 1958	2ª 1959 .	3ª 1960 .	
Pedag. E Psic. Geral e Educ.			
Fil. Hist. da Educação		
Anat. Fís. Hum. Hig. Biol. Educ.				
Met. e Prat. do Ens. Primário				
Anat. Fís. Hum. Hig. Biol. Educ.				
Sociol. Geral e Educacional.			
Desenho Pedagógico.				
Port. Ling. e Lit. Infantil.				
Mat. Est. .Aplic. à Educação				
Cien. Fís. e Naturais.		
Hist. da Civilização Brasileira.		
Música e Canto Orfeônico.			
Educ. Fís. Rec. e Jogos.			
Trab. Man. e Econ. Doméstica.			
Educ. Social e Cívica.		
MÉDIA GLOBAL				

.....
Diretor

.....
Inspetor Regional

.....
Secretário

Registrado às flsdo livro competente,
no Estabelecimento de Ensino.

Registrado sob nº.....
Às fls.....do livro nº....
na secção de Registro de Diplomas
no Departamento de Educação.

..... dede.19.....

São Paulo,/.....19.....

.....
Secretário

.....
Responsável

Divisão de Material
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

- obs: Grade Curricular do Curso: Instituto de Educação Regente Feijó, ITU/ São Paulo.

ANEXO 10

GRADE CURRICULAR *

CURSO DE **APERFEIÇOAMENTO**

DISCIPLINAS	MÉDIAS FINAIS			MÉDIA GERAL
	SÉRIES/ANO			
	1ª. 1961.	2ª 19.....	3ª 19.....	
Met. das Mat. do Ens. Primário		----	----	
Met. da Leit. e Escrita		----	----	
Met. da Aritmética		----	----	
Prática de Ensino		----	----	
Psicologia da Aprendizagem		----	----	
Administração Escolar		----	----	
MÉDIA GLOBAL		----	----	

.....
Diretor.....
Inspetor Regional.....
Secretário

Registrado às flsdo livro competente,
no Estabelecimento de Ensino.

Registrado sob nº.....
Às fls.....do livro nº....
na secção de Registro de Diplomas
no Departamento de Educação.

..... dede.19.....

São Paulo,/.....19.....

.....
Secretário.....
Responsável

Divisão de Material
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

* OBS: Grade Curricular do Curso: Instituto de Educação Regente Feijó, ITU/ São Paulo.

•

ANEXO 12

GRADE CURRICULAR *

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA

DISCIPLINAS	MÉDIAS FINAIS			MÉDIA GERAL
	SÉRIES			
	1ª 1961	2ª 19.....	3ª 19.....	
Met. e Prát. do Ens. Pré-Primária				
Hist. de Ed. Pré- Primária				
Psicologia da Criança				
Higiene da Criança				
Trabalhos Manuais				
Música e Ritmo				
Desenho Infantil				
Ed. Física., Recreação e Jogos				
MÉDIA GLOBAL				

.....
Diretor.....
Inspetor Regional.....
Secretário

Registrado às flsdo livro competente,
no Estabelecimento de Ensino.

Registrado sob nº.....
Às fls.....do livro nº....
na secção de Registro de Diplomas
no Departamento de Educação.

..... dede.19.....

São Paulo,/.....19.....

.....
Secretário.....
Responsável

Divisão de Material
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

* obs: Grade Curricular: Instituto de Educação “Carlos Gomes”, Campinas/São Paulo.

FLUXOGRAMA 1972

ORGANOGRAMA 1993

ANEXO 15