

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DELINEAMENTOS DA SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, DESDE SUA CRIAÇÃO.**

IVA EVANGELISTA BARRETO BERTUNES

São Paulo
2008

IVA EVANGELISTA BARRETO BERTUNES

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DELINEAMENTOS DA SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, DESDE SUA CRIAÇÃO.**

Dissertação apresentada à Banca de Qualificação como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Nove de Julho, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ivanise Monfredini.

São Paulo
2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Bertunes, Iva Evangelista Barreto

A coordenação pedagógica e os delineamentos da secretaria da educação do estado de são paulo, desde sua criação. Iva Evagelista Barreto Bertunes. – São Paulo, 2008.

116 f.

Orientador: Ivanise Monfredini

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Coordenação pedagógica, 2. Cultura escolar, 3. Formação continuada, 4. Formação em serviço.

CDU. 37.013

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DELINEAMENTOS DA SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, DESDE SUA CRIAÇÃO.**

POR

IVA EVANGELISTA BARRETO BERTUNES

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação – PPGE da
Universidade Nove de Julho – UNINOVE,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Presidente: Prof^a Ivanisi Monfredini, Dra – Orientador, Uninove

Membro: Prof^a Rose Roggero, Dra - Uninove

Membro: Prof^a Cláudia Barcelos, Dra - Uninove

São Paulo/ Dezembro de 2008.

RESUMO

Esta pesquisa de natureza documental trata da análise da constituição da função do professor coordenador pedagógico no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), através de documentos oficiais, concursos públicos e processos seletivos que orientaram o provimento de pessoal para a função, e de fontes secundárias desde sua criação nos anos de 1970. A pesquisa indica que a Secretaria de Estado da Educação, tenta dar à coordenação pedagógica uma identidade própria. Porém, estas orientações nem sempre se estabelecem, gerando conflitos entre os segmentos escolares, acarretando insatisfação em relação à atuação do coordenador pedagógico.

Palavras-chaves: coordenação pedagógica, cultura escolar, formação continuada, formação em serviço.

ABSTRACT

This search for nature documentary this analysis of the formation of the role of teacher education coordinator within the Department of Education of the State of Sao Paulo (ESS / SP), through official documents, procurement and selective processes that guided the provision of personnel for the function, and secondary sources in the years since its creation in 1970. The research indicates that Department of Education of the State of Sao Paulo (ESS / SP), try the coordination of teaching one's own identity. However, this approach does not always provide, creating conflicts between the segments school, causing dissatisfaction on the performance of the educational coordinator.

Key words: coordinate educational, school culture, continuing education, in-service training.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	06
INTRODUÇÃO.....	07
CAPÍTULO 1º - OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS DISCUSSÕES SOBREA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	18
1.1 Os Documentos Federais	
1.1.1 Análise do Relatório do 1º Seminário de Supervisão Pedagógica.....	19
1.1.2 Sistema Integrado – Supervisão Escolar – Orientação Educacional, a proposição de um modelo.....	23
1.2 – Os Documentos da Secretaria Estadual de Educação Paulista	
1.2.1 – Organização do Sistema de Planejamento Para a Implementação da Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau – Análise de um Documento norteador da implementação da Reforma do Ensino Paulista.....	35
1.2.2 Necessidade da Supervisão Pedagógica – Um documento que explica a necessidade de implementar esta função.....	41
1.2.3 Sistema de Assessoramento da Secretaria da Educação, e a proposição de um modelo de Supervisão Pedagógica.....	44
1.2.4 “Sistema de Supervisão – Roteiro para a Elaboração de um Projeto de Trabalho”, uma tentativa de direcionar o trabalho pedagógico.....	52
1.2.5 Implementação do Sistema de Supervisão, as orientações aos Diretores, Assistentes de Diretores e Coordenadores Pedagógicos para elaboração do Plano Escolar.....	56
1.3 Os Processos Seletivos para Coordenadores Pedagógicos	
1.3.1 – Os Processos Seletivos Para Coordenadores Pedagógicos realizados na Década de 70 – Análise das Resoluções da SEE/SP.....	59

1.3.2 – Os Processos Seletivos Para Coordenadores Pedagógicos realizados a partir da Década de 80 – Análise das Resoluções da SEE/SP.....	63
---	----

CAPÍTULO 2º – AS INOVAÇÕES IMPLEMENTADAS PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO PAULISTA A PARTIR DOS ANOS 80

2.1 – Anos de 1970: Uma breve retomada sobre a Coordenação Pedagógica.....	68
2.2 – Anos de 1980: A implantação do Ciclo Básico de Alfabetização.....	70
2.3 – Anos de 1990: A implementação do Projeto Escola Padrão.....	88
2.3.1 – Anos de 1990: A Reorganização das Escolas da Rede Pública Paulista..	91

CAPÍTULO 3º – AS TRANSFORMAÇÕES NO PROCESSO PRODUTIVO CAPITALISTA: O PANO DE FUNDO DAS INOVAÇÕES PRESENTES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PAULISTAS NOS ÚLTIMOS 30 ANOS.....

97

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
---------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA.....	110
-------------------	-----

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CBA – Ciclo Básico de Alfabetização
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEFAM – Centro de Formação do Magistério
CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
DRHU – Departamento de Recursos Humanos
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
HTP – Hora de Trabalho Pedagógico
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
MEC – Ministério da Educação e da Cultura
OE – Orientação Educacional
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
RES – Resolução
SE – Supervisão Escolar
SEE/SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEROP – Setores Regionais de Orientação Pedagógica
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa busca compreender, como se deu a constituição da função do professor coordenador pedagógico, no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), por meio do estudo de documentos oficiais que nortearam a implementação da mesma, dos concursos públicos e processos seletivos que orientaram o provimento de pessoal para a função, e de fontes secundárias, desde sua criação.

O meu interesse em pesquisar este assunto decorre, principalmente, das angústias que vivenciei como professora coordenadora, em uma escola pública da rede de ensino paulista, onde atuei de 2001 até meados de 2007. Inicialmente, imaginei que estas angústias decorriam, em parte, da falta de experiência na função e, em parte, devido à distância entre o que eu fazia, e as expectativas do corpo docente em relação à coordenação pedagógica, ou seja, eu tinha a impressão de estar sempre deixando a desejar.

Em 2004, a SEE/SP implementou um Programa de Formação Continuada, denominado Ensino Médio em Rede. A estrutura do Programa consistia basicamente de encontros presenciais em salas de recepção de imagens (videoconferências), das Diretorias de Ensino, nas quais especialistas apresentavam e discutiam conosco teorias relativas à Educação e tutorias via *Internet*. Este projeto de formação contínua constituía-se de um, dentre os vários projetos implementados pela SEE/SP, gerenciado pela Teia do Saber. Os projetos da Teia do Saber estavam voltados para a formação continuada do professor. Eram aplicados diretamente a eles ou a outros agentes, como os coordenadores pedagógicos, responsáveis por transmitir, na escola, o que aprenderam durante o Programa de Formação. Tanto nos encontros presenciais, como nas tutorias via *Internet*, era possível estabelecer discussões, receber orientações, para trabalharmos a formação continuada dos professores, durante a HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), desenvolvida na escola. Esta orientação estrutural do Programa Ensino Médio em Rede, centrou na formação

em serviço, a tônica da atuação do coordenador pedagógico, muito mais com caráter de multiplicador de idéias que de formador propriamente dito.

Nos encontros presenciais, pude então constatar, até com certo alívio, que os demais coordenadores também partilhavam das mesmas angústias, mas também com certa preocupação, pois, se o problema não era apenas meu, ironicamente, configurou-se um novo entrave. Por que esta insatisfação?

Nestes encontros presenciais as falas apontavam para uma relativa insatisfação, que recaía, sobretudo, na sobrecarga de serviço imposta ao Professor Coordenador: atender os pais, os professores e alunos, resolver problemas de indisciplina, participar de cursos para capacitar-se e também aos demais, coordenar projetos, participar de reuniões de pais, atender a secretaria, etc.

Os relatos pareciam apontar falhas no exercício da função do professor coordenador, bem como revelavam sua própria insatisfação em relação a alguns aspectos das atividades desenvolvidas no cotidiano da escola. Com freqüência reclamavam a falta de tempo para se dedicarem ao processo pedagógico, devido ao excesso de atividades, tidas como “burocráticas”. Curioso é observar que, até mesmo a discussão sobre quais seriam as atividades pedagógicas, produziam uma certa divergência de pensamentos. Este é mais um aspecto revelador da complexidade da função da coordenação pedagógica. Pretendemos resgatar através de documentos oficiais, trazendo historicamente, algumas especificidades da função, no que se refere ao que foi elaborado e atribuído ao coordenador pedagógico, considerando, principalmente, as mudanças (quando ocorreram) e as continuidades, contribuindo para explicar a insatisfação existente.

Enquanto professora coordenadora, eu também me questionava, se as ações que desenvolvia faziam parte realmente das minhas atribuições. Quais eram as minhas atribuições? Deveria seguir o que estava posto em âmbito legislativo, ou focar minhas ações nas expectativas do professorado? Se optasse por atender as expectativas dos professores, certamente não teria o êxito esperado, na divulgação/implementação das propostas da SEE/SP. As

expectativas dos professores recaíam nas questões disciplinares e pedagógicas, portanto, esperavam que este profissional resolvesse problemas disciplinares, bem como os orientasse com atividades tidas como inovadoras. Assim o dilema continuava, e as questões surgiam: Por que, no interior das escolas, as falas evidenciavam uma distância entre o realizado pelo coordenador pedagógico, o que está previsto em âmbito legislativo para a função, o que os professores esperavam, e o que nós mesmos tínhamos como ideal de coordenação pedagógica?

Aparentemente estas percepções sobre a figura do professor coordenador pedagógico apontam um conflito entre: função (descrita nos documentos analisados nos quais encontramos a concepção de coordenação pedagógica) e prática. Se considerarmos esse conflito, nos remetemos a algumas questões, que inicialmente orientaram essa pesquisa: O que pensam professores, alunos e direção sobre a função do coordenador pedagógico? O que pensa o próprio coordenador a respeito de suas práticas? O que ditam as políticas públicas a seu respeito? Como estas práticas se constituíram no interior da escola?

Apesar de apresentarmos tais afirmações, não queremos, avaliar os problemas vivenciados pela coordenação pedagógica, sob a ótica do conflito. Há na escola, práticas instituídas, cuja construção não se deu apenas no interior das escolas, mas materializaram-se nela. As práticas do coordenador pedagógico estão atreladas a um contexto mais amplo, de legislação, de políticas públicas para educação. Dito de outra forma, há um contexto social, político, econômico e histórico que contribui para implementação de novas práticas, para o continuísmo de outras, e que uma vez instituídas provocam resistências, aceitação e contrariedades nas relações estabelecidas pelos segmentos escolares, no cotidiano da escola.

Compreender a(s) razão(ões) desta(s) insatisfação(ões), fez-nos pensar inicialmente em investigar a prática de coordenadores nas escolas. Feito o levantamento bibliográfico, percebemos que a questão da prática do coordenador pedagógico encontra-se bastante discutida, seja pelo viés do desvio de função, seja pela análise do papel formativo deste profissional.

Lomonico (1980) afirma que, na década de 1970, no que se refere à supervisão escolar, há um clima de insatisfação com relação à atuação do coordenador pedagógico em boa parte das escolas, nas quais há a atuação deste profissional. Esta insatisfação, com relação ao trabalho previsto em lei para o coordenador pedagógico, e o que ele realmente faz, Lomonico (1980) chama de discrepância. A discrepância dar-se-ia, à medida que sendo o coordenador pedagógico desprovido de autoridade legal, teria alguma dificuldade para exercer suas atribuições essenciais com sucesso, já que após realizar todas etapas do “assessoramento”, não podia dizer que realmente estava tudo decidido conforme o planejado. Aqui, interessa-nos saber, que já nos anos 1970, havia o que chamamos de insatisfação, com relação à atuação do coordenador pedagógico. Insatisfação também presente atualmente entre os professores no que se refere à atuação do mesmo.

Franco (2005) em um artigo apresentado no GT4 – Didática/ANPED, teceu considerações sobre os problemas que implicam no trabalho do professor coordenador, apontando sua formação inicial, como questão relevante para compreensão do que ela denominou dissonâncias, entre o papel profissional e as urgências das soluções cotidianas, entre as angústias do querer transformar o ambiente de trabalho e as resistências decorrentes da falta de condições para tal, entre o querer fazer e o não saber como, entre as requisições dos afazeres da prática e as precárias possibilidades de suas realizações:

Considero que um dos grandes problemas que pode estar dificultando aos coordenadores pedagógicos perceberem-se capazes da construção de um trabalho eficiente e produtivo na escola seja a falta de sua formação inicial para o exercício desta atuação. Os atuais coordenadores desta rede de ensino, com raras exceções, não foram formados para tal. Formaram-se professores em diversas áreas do conhecimento, participaram de processo seletivo na sua delegacia de ensino e encontram-se nas escolas premidos pelas urgências do cotidiano, envolvidos em alguns projetos pedagógicos específicos ou atendendo a requisições pontuais da direção da escola (Franco, 2005 n.p).

Franco (2005) utilizou a metodologia da pesquisa-ação para escrever seu artigo, partindo do princípio que, pesquisa e formação, são processos que se integram, quando se tem como perspectiva de intencionalidade a fomentação de

processos crítico-emancipatórios nos sujeitos da práxis, isto é, pesquisou um grupo de professores coordenadores, no momento da formação em serviço, chegou às seguintes conclusões: a prática docente é sócio-histórica, e se desenvolve através de saberes próprios; a transformação das práticas só poderá ocorrer, a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam, e das condições dadas historicamente; o coordenador deve ser bem formado, portanto uma questão que perpassa os cursos de Pedagogia; e por fim, os coordenadores pedagógicos, podem tornar-se “bode expiatório” na responsabilização pelo fracasso da escola.

Embora, desconheçam as origens das insatisfações recorrentes à posição que ocupam no interior da escola, os relatos dos coordenadores pedagógicos, pesquisados por Franco (2005), indicam que os professores coordenadores, ainda que de forma difusa, percebem que a prática da coordenação pedagógica, não se limita apenas a instrumentalização de professores, ou a aplicação de meios e procedimentos, (isto é, aplicação de roteiros de trabalhos, que em tese melhorariam/interfeririam na formação contínua dos docentes, produzindo em última instância, a efetivação do aprendizado do aluno). Quanto aos meios e procedimentos, constituiriam uma forma de melhorar a qualidade do serviço/atuação docente e, neste sentido instrumentalizar, seria capacitar o professor, por meio de recursos e procedimentos, que ampliariam e auxiliariam sua atuação no ato de ensinar. Percebem também que, apesar de todas as orientações, elas não são suficientemente fortes para implementar mudanças no agir e no pensar do professor.

Considerando, o que foi exposto, podemos afirmar, que há especificidades nesta função, que de certa forma contribuem para fazer aflorar contradições, entre o que no senso comum costuma-se chamar, diferença entre teoria e prática, sendo aqui a teoria associada às diretrizes oficiais, e a prática, à realidade da escola. Estas contradições residem justamente, entre a diferença valorativa atribuída aos meios e procedimentos, pretendidos pela SEE/SP, e aqueles usados pelos professores, ao longo dos anos nas escolas. Isto é, a diferença entre o que está sedimentado, na rotina da instituição, sua cultura, e o

que se pretende inovar. Este mal-estar, que aqui vamos chamar de insatisfação, evidencia a princípio, a resistência do professorado, às pretensas inovações, impostas à rede de ensino, e reforça o peso que a cultura escolar tem no cotidiano da escola, em relação às reformas e às inovações. Neste sentido,

[...] suele distinguirse entre reformas e innovaciones, y afirmarse que hay reformas que favorecen las innovaciones y otras que las dificultan o entorpecen. Ambas son “tentativas de cambio”. Sin embargo, las reformas parecen identificarse más con los cambios globales en el marco legislativo o estructural del sistema educativo, y las innovaciones con cambios, también intencionales, más concretos y limitados al currículum – contenidos, metodologías y estrategia de enseñanza-aprendizaje, materiales, formas de evaluación (Pedro y Puig, 1998, págs. 40-43). Las reformas serían, en síntesis, “esfuerzos planificados para cambiar las escuelas con el fin de corregir problemas sociales y educativos percibidos” (Tyack y Cuban, 1995, pág.4) apud (Frago, 2006, p.89)

Glatte (1995) apresenta uma concepção de mudança, que se assemelha à concepção apresentada por Viñao Frago, para ele:

[...] a mudança, na sua aceção mais convencional na educação ocidental, isto é, como um conjunto de alterações deliberadas e planificadas que poderão afectar significativamente os padrões e as relações de trabalho estabelecidos, bem como os autoconceitos dos indivíduos e dos grupos (Glatte, 1995, p.145).

Já em relação à inovação, aponta que:

Um aspecto característico do panorama da inovação é o “hiato na implementação” (Becher, 1989), isto é, a enorme distância que muitas vezes separa as planificações formuladas e as tentativas de realização na prática. Segundo alguns autores podem identificar-se três grandes abordagens quanto ao modo de pôr em prática uma ideia inovadora. Em primeiro lugar existe a *coerção*, baseada na autoridade ou mesmo no poder da hierarquia, situação que pode revelar-se rápida e eficiente, mas que provoca frequentemente um alheamento ou uma subversão dos actores implicados. Uma segunda abordagem é a *negociação e manipulação*, que funciona muitas vezes através de apelos emocionais ou de interesses pessoais, embora alguns autores prefiram utilizar os termos mais consensuais de desenvolvimento organizacional e de mudança de atitudes. Finalmente, surge a *persuasão racional* e o argumento lógico. Esta classificação ajuda-nos a ultrapassar a discussão sobre os termos e as suas ressonâncias, permitindo-nos passar à questão relacionada com o impacto da gestão ao nível da mudança e inovações nas escolas. (Glatte, 1995, p. 146).

Nesta pesquisa, usaremos como referência conceitual, às proposições de Viñao Frago, em relação a mudanças e inovações. Compreendendo as mudanças em sua relação com processos globais de estruturação produtiva e social e as inovações como mudanças mais limitadas às questões curriculares.

Retomando aos estudos realizados sobre o coordenador pedagógico, nos quais se verificam que há uma insatisfação, em relação às suas práticas, Clementi (2001), aponta o desvio de função, como um elemento significativo para o impedimento do cumprimento do trabalho estritamente pedagógico, que deveria ser realizado pelo professor coordenador. Ela situa o papel do professor coordenador, na interlocução com os professores, portanto, cabe-lhes, junto aos seus pares, amadurecer suas intuições e superar as contradições, entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem dos alunos:

Acreditar nesse papel do coordenador como interlocutor não soluciona, contudo, as contradições e os conflitos enfrentados todo dia no espaço escolar. São solicitadas inúmeras tarefas – de ordem burocrática, organizacional, disciplinar – que dificultam sua dedicação a um trabalho de formação dos professores e o faz cair numa certa frustração pelo “mundo de vozes” que ouve, que vê e que subentende, mas não consegue administrar[...] (Clementi, 2001, p. 54).

Clementi (2001), desenvolve sua pesquisa em 1997, baseando-se em reflexões com coordenadores, e em conversas informais com outros educadores, concluindo que há fatores intervenientes na atuação do professor coordenador, de caráter pessoal, profissional, estrutural e organizacional. A seguir destacamos alguns deles:

- A) A organização da instituição em relação aos seus problemas diários, não libera o coordenador para acompanhar as aulas, conseqüentemente, não possibilita análises, reflexões e projeções junto aos docentes.
- B) Alguns coordenadores estão imbuídos de vícios decorrentes de posturas, ora mais técnicas, ora mais românticas, protecionistas, autoritárias, frutos de teorias ou tendências, reais ou distorcidas, que foram incutidas nos profissionais.
- C) Estão submetidos a uma sobrecarga de trabalho, que o leva ao *stress* e ansiedade, pelo fato de não conseguirem fazer tudo que precisaria ser feito.

A contradição interna de certas estruturas escolares é fator de interveniência.

- D) A falta de formação adequada, para exercer essa função pode interferir em não atingir os resultados esperados.
- E) Há necessidade de um trabalho de formação, específico para o professor coordenador, para que ocorra mudança em sua prática. A possibilidade desta formação encontrar-se-ia ligada aos cursos de Pedagogia, ou a sua reformulação.

Almeida (2001), também coloca o coordenador pedagógico no papel de formador, entretanto, situa a problemática no campo das relações interpessoais. Neste sentido, o coordenador pedagógico deveria ter o que chamou de “olhar ativo”. Isto é, um olhar, cujo foco seria o *Outro*, considerando seus saberes, dificuldades e angústias, enfim, um olhar voltado para as mudanças, as semelhanças e as diferenças, um olhar que prepararia o agir. O coordenador pedagógico precisaria desenvolver em si mesmo e nos professores, determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que seriam o sustentáculo da atuação relacional: olhar, ouvir, falar e prezar:

No caso específico do coordenador pedagógico, o trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é condição *sine qua non* para o desempenho de suas atividades, dado que sua função primeira é a de articular o grupo de professores para elaborar o projeto político pedagógico da escola (Almeida,2001, n.p).

Almeida (2001), afirma que suas conclusões estão orientadas em seus saberes ecléticos, pelos quais valoriza diferentes teorias de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento, e que o utiliza conforme a necessidade do coletivo. No caso do coordenador pedagógico, situou a necessidade na ordem do relacionamento com pessoas, neste sentido, a psicologia humanista e, principalmente, a teoria das relações interpessoais de Rogers, constituíram na sua base teórica.

As afirmações de insatisfação, presentes nas falas dos docentes, diretores e coordenadores sugerem que há um tipo ideal de atuação pedagógica, que põe em evidência, uma certa distância, entre o que deveria ser, e a prática do

coordenador pedagógico no dia-a-dia, levando-os à sensação de que o coordenador não cumpre o que deveria, e que está em desvio de função. Este sentimento constitui-se então o cerne do problema do professor coordenador.

Como vimos, os estudos já citados, apontam “falhas” no desempenho da função do coordenador pedagógico, ora situando-as no desvio de função, ora destacando a formação inadequada, ora relacionando-os aos aspectos pessoais, ora à aglutinação de diversas idéias. Embora cada uma aponte um aspecto responsável por tal insatisfação, entre estes estudos, há pontos de concordância: o excesso de atividades que não fazem parte das atribuições da função, e a constante insatisfação com a prática realizada na escola, o que leva o coordenador a sentir que não tem cumprido a contento as suas atribuições legalmente estabelecidas.

A bibliografia que consultamos, reafirmou a percepção que tínhamos do coordenador pedagógico: um faz tudo. Ao mesmo tempo, em que parece existir um consenso de que deveria atuar junto ao professor, orientando-o quanto aos processos pedagógicos, nos ocorreu que outra pesquisa, em que se procurasse analisar a prática do coordenador, não contribuiria para a compreensão do problema constatado por todos. Decidimos, então, empreender uma pesquisa, visando analisar a origem desta função, no âmbito da SEE/SP, considerando a relação entre a normatização, e a constituição, ao longo do tempo, de uma prática que identifique a função. Esta relação pode ser de identidade, ou não. Neste sentido, nos indagamos se haveria em âmbito documental, uma prática que tenha perpassado todo o processo de formulação dessa função, desde sua gênese até os dias atuais.

Uma análise da constituição histórica desta função, em âmbito documental, mostra-se interessante também, pois não localizamos estudos nesta perspectiva, com exceção da pesquisa de Maria José Fernandes – UNESP – Araraquara – 2002 – “Problematizando o Trabalho do Professor Coordenador Pedagógico nas Escolas Públicas Paulistas”, que buscou através do viés histórico, identificar os motivos que levaram às contradições entre atribuições propostas pela legislação, e as atribuições realizadas de fato nas escolas. Tratou-se, de uma

pesquisa de natureza bibliográfica, cuja abrangência limitou-se à década de 90, com foco na Reforma Educacional Paulista, realizada principalmente a partir de 1995. Dada a sua natureza bibliográfica, a pesquisa seguiu um caminho diferente da pesquisa por nós realizada, que pretende buscar desde a origem desta função, continuidades e mudanças, que possam auxiliar-nos na compreensão dos motivos desta insatisfação, com abrangência a partir dos anos 70, e pesquisar exclusivamente em âmbito normativo.

Desta forma, esta pesquisa, de natureza documental, tem como objetivo analisar a configuração da função do Coordenador Pedagógico, desde sua gênese, a partir dos anos 70, até final dos anos 1990, por meio dos documentos oficiais, dos concursos públicos e processos seletivos, para provimento desta função realizada pela SEE/SP, e por fontes secundárias relativas ao assunto. Para empreendê-la, inicialmente nos impusemos as seguintes questões: Quais as principais atribuições, previstas para o coordenador pedagógico, quando da criação da função? Houve mudanças desde então? Quais? Por quais motivos? Ao longo das últimas décadas, o que previa a legislação, ou, qual a visão que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, tinha para esta função? Considerando, que nos propusemos a analisar a função do coordenador pedagógico, na rede de ensino paulista, desde sua gênese, isto é, anos 70, estabelecemos como objetivo, empreender a análise, situando a Reforma do Ensino a partir da Lei 5692/71 como ponto de partida das mudanças empreendidas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Para direcionar o trabalho estabelecemos a seguinte hipótese:

- A) A figura do coordenador pedagógico foi instituída na escola para que, em última instância, concretizasse uma proposta formativa oficial, junto aos professores, motivo pelo qual se prevê, que atue orientando e supervisionando o trabalho destes profissionais, bem como os formando.

Antes de passarmos à análise dos documentos, gostaríamos de destacar que, as atribuições do coordenador pedagógico, são atribuições realizadas por profissionais, cujas denominações variam de uma rede de ensino

para outra, o que pode levar à confusão quanto a quem realiza de fato estas atividades, o coordenador pedagógico, o professor coordenador, etc.

Segundo Fernandes (2006), os diferentes sistemas de ensino que compõem a educação nacional, permitem afirmar que há uma relativa autonomia na organização hierárquica das redes de ensino, no que se refere aos cargos e funções envolvidos no trabalho escolar. Em São Paulo, o Quadro do Magistério, prevê a existência da classe de docentes, e da classe de especialistas. Dentre os especialistas, temos o coordenador pedagógico, o professor coordenador, o supervisor de ensino, etc. A existência destes especialistas em âmbito legislativo, por muitas vezes leva a equívocos quanto ao local (Diretoria de Ensino, escola, etc.) e ao papel que cada um desempenha no sistema educacional paulista.

É conveniente ressaltar, que esta questão de nomenclatura, de acordo com Fernandes (2006), vai além do nome dado às atribuições de cada um, mas está associada ao trabalho que cada um desempenha, sendo assim, o supervisor ficou destinado ao trabalho burocrático realizado nas Diretorias de Ensino (antigas Delegacias). Assim, quando em visitas às escolas, preocupam-se, sobretudo, em verificar livro-ponto, atas de reuniões, balancetes, etc. sendo que o acompanhamento das atividades pedagógicas fica a cargo do coordenador pedagógico, na própria escola. Atualmente, na rede, ele é chamado de PC – Professor Coordenador, mas dada à variedade de nomes, e considerando o Documento “Implementação do Sistema de Supervisão” -1978, que denominou Coordenador Pedagógico, aquele profissional que atua nas escolas assessorando professores e diretores, nesta pesquisa, usaremos sempre esta denominação.

CAPÍTULO I

Os documentos oficiais e as discussões sobre a coordenação pedagógica

Neste capítulo, procuraremos estabelecer, por meio da análise dos documentos oficiais, as mudanças e continuidades, previstas para a função do coordenador pedagógico, ao longo dos últimos 40 anos, para que em última análise, possamos tecer com segurança, argumentos que explicam a insatisfação existente em torno do coordenador pedagógico.

Durante o levantamento das informações, sobre a coordenação pedagógica, nos deparamos com documentos produzidos em âmbito federal e estadual. Estes documentos fazem parte do acervo do Centro de Referência Mário Covas, (situado à Avenida Rio Branco, 1260 – Campos Elíseos – SP – SP), órgão ligado a SEE/SP, criado para ser um Centro de Referência para pesquisas e estudos dos professores da rede de ensino público paulista.

Em agosto de 1976, o Ministério da Educação da Cultura, através do Departamento de Ensino Médio – Área de Assuntos Pedagógicos realizou em Brasília, o 1º Seminário de Supervisão Pedagógica. Iniciaremos, nossa análise por ele, e seguiremos para o documento Sistema Integrado – Supervisão Escolar – Orientação Educacional de 1978, e, depois retomaremos cronologicamente os documentos oficiais paulistas. Com esta ação, queremos mostrar que a coordenação ou supervisão pedagógica, como era chamada, constituía-se em objeto de preocupação também em âmbito federal, além disso, o Relatório produzido pelo seminário, bem como outros documentos gerados a partir dele, apresentam uma concepção de educação, de atuação do profissional, de necessidades dos nossos sistemas de ensino que, enfim, revelam o contexto da reforma educacional pela qual estávamos passando, isto é, apresenta as necessidades educacionais do país, no que se refere aos índices de evasão,

retenção e analfabetismo. Portanto, dados importantes que embora presentes num documento de 1976, remetem ao momento da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71, e às concepções que certamente influenciaram a Reforma do Ensino Paulista.

Observamos que, em São Paulo, as discussões sobre esta função remetem a 1972, ocasião em que se produziu o Documento – Organização do Sistema de Planejamento para a Implementação da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. Este documento foi referência para a elaboração de outros, inclusive elaboração de documentos relativos à coordenação pedagógica. Seguiremos a ordem cronológica da produção dos documentos da SEE/SP, excetuando-se aos dois primeiros, que são documentos federais datados de 1976 e 1978.

1.1 Os Documentos Federais

1.1.1 Análise do Relatório do 1º Seminário de Supervisão Pedagógica

O relatório sobre, o 1º Seminário de Supervisão Pedagógica ficou sob a coordenação de Julcelina Friaça Teixeira, e teve como Chefe da Área de Assuntos Pedagógicos, Ilma Passos Alencastro Veiga. Ele está organizado em 6 itens. Sendo eles: 1º - Trata da apresentação do Seminário, seu objetivo, dinâmica de trabalho, lista dos participantes, órgãos representados e a programação desenvolvida. Os demais itens referem-se a cada dia do Seminário, que foram organizados na seguinte conformidade: 2º - 02/08/76 – Tema: Valores em Supervisão Pedagógica (Princípios e Finalidades da Supervisão Pedagógica; Conceito de Supervisão Pedagógica). 3º e 4º - 03 e 04/08/76 – Tema: Metodologia da Supervisão Pedagógica no Ensino de 2º Grau (Metodologia da Equipe Central de Supervisão Pedagógica/SEC; Metodologia para a Seleção de Habilitações; Ação Integrada em Educação; Metodologia da Supervisão Pedagógica no setor Primário; Metodologia da Supervisão Pedagógica no setor Secundário;

Metodologia da Supervisão Pedagógica no setor Terciário. 5º - 05/08/76 – Tema: Avaliação em Supervisão). 6º - 06/08/76 – Tema: A Situação da Supervisão Pedagógica no Ensino do 1º e 2º Graus, (A Supervisão no Ensino do 1º Grau – Implantação Segundo Diretrizes MEC/DEF/CRHJP; A atuação do CENAFOR a especialização de Supervisores Pedagógicos para a Escola de 2º Grau; Regulamentação da Profissão do Supervisor Pedagógico).

Segundo o Relatório, o ensino no Brasil até meados dos anos 1970, era essencialmente propedêutico, sendo incompatível com as necessidades da sociedade brasileira, e neste sentido a Lei 5692/71 teria imposto um novo dinamismo ao ensino de 1º e 2º graus. Porém,

para que esse novo tipo de ensino possa alcançar plenamente seus objetivos, há necessidade de Supervisores Escolares que como agentes de mudanças, estimulem, orientem, acompanhem e avaliem as experiências educacionais que se realizam nas Escolas e nos Sistemas Estaduais, a fim de garantir que as mesmas se desenvolvam de acordo com os princípios norteadores da educação brasileira (MEC, 1976,p.09, grifos nossos).

O Seminário contou com a presença de especialistas, representante de sindicato, técnicos e pesquisadores, como Dermeval Saviani, Bárbara Freitag, Dilza Atta, Naide Alves Prestes (MEC), Consuelo Pereira Castejón (MEC), Odette Pessoa Maciel (MEC), Sueny Barbosa (Associação dos Supervisores do Rio Grande do Sul). Cada um destes especialistas deixou uma contribuição para as discussões sobre a Supervisão Pedagógica.

Dermeval Saviani, por exemplo, apresenta uma discussão filosófica sobre a educação, procurando aferir significado à supervisão pedagógica, já que como ele mesmo destacou, não escreveu algo específico para este profissional, mas sim sobre educação. E teceu os seguintes comentários:

A reflexão sobre os problemas educacionais inevitavelmente nos levará à questão dos valores. Com efeito, se esses problemas trazem a necessidade de uma reformulação da ação, torna-se necessário saber o que se visa com essa ação, ou seja, quais são os seus objetivos. E determinar objetivos implica em definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido. Além disso, __ todos concordam __ a educação visa o homem; a verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem? Uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar um determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas. Mas a preocupação com o homem, esta

é uma constante. E a palavra homem significa exatamente aquele que avalia. Se o problema dos valores é considerado como uma das questões mais complexas da filosofia atual, no entanto, todos sabem quão trivial é a experiência da valorização: a todo momento nós somos sujeitos ou testemunhas dessa experiência. Uma vez que a experiência axiológica é uma experiência tipicamente humana, é a partir do conhecimento da realidade humana que podemos entender o problema dos valores. E como a educação se destina (senão de fato, pelo menos de direito) à promoção do homem, percebe-se, já a condição básica para alguém ser educador: ser um profundo conhecedor do homem (p.27).

Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens.[...] A valorização é o próprio esforço do homem em transformar o que é naquilo que deve ser (p.28, 29).

A partir da valorização, é possível definir objetivos para a educação. Considerando-se que a educação visa a promoção do homem, são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais (p.29).

É preciso, então, encarar o problema do ponto de vista da realidade existencial concreta do homem brasileiro. Qual a situação do homem brasileiro? Como ele valoriza seus elementos? Como ele se utiliza deles? Uma análise mais detida revelará que o homem brasileiro, no geral, não sabe tirar proveito das possibilidades da situação e, por não sabê-lo, freqüentemente acaba por destruí-las. Isto nos revela a necessidade de uma educação para a subsistência: é preciso que o homem brasileiro aprenda a tirar da situação adversa, os meios de sobreviver (MEC, 1976, p.29).

Considerando a análise de Saviani, conclui-se que o supervisor pedagógico, deveria ser um conhecedor do homem, e cujos esforços deveriam direcionar a realidade escolar, no intuito de transformá-la naquilo que deveria ser, isto é, no “tipo” considerado ideal para os sistemas educacionais da época.

Saviani destaca:

[...] como pode o homem utilizar os elementos da situação se ele não é capaz de intervir nela, decidir, engajar-se e assumir pessoalmente a responsabilidade de suas escolhas? Sabemos quão precárias são as condições de liberdade do homem brasileiro, marcado por uma tradição de inexperience democrática, marginalização econômica, política, cultural. Daí, a necessidade de uma educação para a libertação: é preciso saber escolher e ampliar as possibilidades de opção (MEC, 1976, p.29).

Ele estabelece quatro objetivos gerais para educação brasileira: Educação para subsistência, Educação para a libertação, Educação para a comunicação e Educação para transformação. Tais objetivos, portanto, foram apresentados para compor a discussão sobre o papel da Supervisão Pedagógica

daquele período, evidentemente dentro de um contexto de implementação do Ensino Profissionalizante para as camadas populares, nas escolas públicas do país. Saviani dá uma pista sobre o papel do atual coordenador pedagógico, na época chamado de supervisor escolar, isto é, a preocupação da educação, é formar um tipo de homem, e que este tipo depende das exigências da época, portanto, coordenar ou supervisionar, exigiria uma concepção de educação que modificasse o “homem”, de acordo com o contexto dos anos de 1970.

O documento apresenta ainda outras opiniões, como por exemplo, de Bárbara Freitag que, apresenta quatro fatores básicos que interferem direta ou indiretamente na estrutura e no funcionamento das escolas brasileiras, sendo eles: sócio-ecológicos, sócio-demográficos, sócio-econômicos e sócio-escolares (*strictu-sensu*), sendo eles interdependentes e condicionantes mutuamente. Para ela, as relações de trabalho, e a maneira peculiar do homem ajustarem-se ao meio ambiente, influenciam a estrutura e o funcionamento das escolas, isto é, as peculiaridades de cada região, influenciam no cotidiano da escola, e, portanto, qualquer diagnóstico sobre a região, na qual a escola está inserida é de fundamental importância para a tomada de decisões quanto às prioridades, objetivos, etc. Além disso, a escola deveria oferecer aos alunos, um ensino que não fosse ou se tornasse obsoleto num curto espaço de tempo.

1.1.2 Sistema Integrado – Supervisão Escolar – Orientação Educacional, a proposição de um modelo.

Além de relatórios, o 1º Seminário de Supervisão Pedagógica produziu uma série de estudos, e proposições em relação ao modo de atuar deste profissional. Em 1978, o Ministério da Educação e da Cultura, sob comando de Eduardo Mattos Portella, durante o governo de João Baptista de O. Figueiredo, retomou as discussões produzidas neste Seminário, e elaborou uma proposição denominada Sistema Integrado – Supervisão Escolar – Orientação Educacional, no qual discute fundamentos teóricos, a própria realidade brasileira, tece considerações sobre a política educacional do país, apresenta uma concepção de educação, conceitua a supervisão escolar e a orientação educacional, propõe finalidades e objetivos para supervisão escolar e, por fim, apresenta uma orientação em relação à operacionalização desta área da educação. O documento está organizado considerando os seguintes aspectos: Parte I – Fundamentos Teóricos da Ação Integrada: Supervisão Escolar – Orientação Educacional; Considerações sobre a Realidade Brasileira; Considerações sobre a Política Educacional e a Realidade do Ensino de 2º grau; Concepção de Educação; Princípios Orientadores da Ação Integrada SE/OE. Parte II – A – Fundamentos Teóricos e Instrumentais da Supervisão Escolar (Pressupostos Teóricos da Supervisão Escolar, A Educação Permanente no Enfoque da Supervisão, Avaliação em Supervisão e Anexos – tratando de assuntos como: Indicadores da Diversificação do Sistema Educacional, Sistema de Observação, Atividades da Supervisão na Área de Recursos Audiovisuais, O Modelo da Pesquisa em Ação, Modelo de Avaliação da Implantação de Inovação Metodológica, Avaliação Iluminativa no Contexto da Avaliação Curricular); B – Fundamentos Teóricos e Fatuais da Orientação Educacional (Evolução do Conceito de Orientação Educacional, Enfoques atuais de Orientação Educacional, Aspectos Fatuais da Orientação Educacional). Parte III – Como Operar o Sistema Integrado de Supervisão Escolar/Orientação Educacional o Ensino de 2º grau (Finalidades e

Objetivos, Organização, Dinâmica Operacional da Supervisão, Sugestões de Estrutura de Sistemas Integrados SE/OE, Como operar o Sistema de Orientação Educacional, Finalidades e Atribuições da Equipe Central de Orientação Educacional).

Em análise ao documento, verifica-se que ele apontava como objetivo a definição de diretrizes, que permitissem o estabelecimento de um Sistema de Ensino Integrado de Supervisão Escolar e Orientação Educacional, especificamente para o ensino de 2º grau. Esta integração deveria ocorrer em nível de Secretarias de Educação. Esta abordagem, não trabalha com possibilidade dos dois profissionais estarem sempre reunidos, mas apontava a necessidade de que ambos seguissem diretrizes comuns, na ação específica, a ser desenvolvida por cada especialista, o que fatalmente acabaria por repercutir, na melhoria do processo de ensino-aprendizado. Por Sistema Integrado o documento apresenta a seguinte definição:

[...] Sistema será entendido, nesse contexto, como a “unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante” [...] Sistema, portanto, é uma criação do homem, pois implica numa atividade intencional com objetivos predeterminados, visando intervir numa determinada situação considerada inadequada ou insatisfatória do ponto de vista do sistematizador (p. 11,12).

Com relação à realidade do Brasil, o documento evidencia uma discussão, em torno das influências, que o sistema educacional sofreria devido a sua condição de subsistema do sistema social global. Em países desenvolvidos, haveria um alto grau de diferenciação e especialização de funções, para as diversas estruturas e organizações que as compõem, apresentando, portanto, extrema especialização, racionalização e eficiência na organização do trabalho e da administração, ao passo que no Brasil, essa especialização, com tal eficiência, não se verificava dada sua condição de sociedade de transição, nas palavras do documento. Além disso, havia uma superposição, isto é, a interdependência e a duplicidade de atividades, por falta de definição de funções, o que acarretava que diversos setores e subsetores exercessem simultaneamente as mesmas funções

e tarefas, tornando-se onerosas e ineficientes as ações de diferentes órgãos e serviços:

O sistema educacional como parte, ou subsistema do Sistema Global, sofre influência dos fatores e das propriedades em transição [...] As conseqüências dessas propriedades, na realidade educacional brasileira, especialmente do formalismo, foram analisadas de forma exaustiva por Anísio Teixeira, Dermeval Saviani, Luiz Antonio Cunha, Benno e outros. Coexiste ao lado das tentativas atuais de reformas educacionais mais adequadas a realidade brasileira, um pesado legado histórico que se manifesta em atitudes tais como: cópia e imitação de modelos educacionais estrangeiros; falta de cumprimento das normas estabelecidas, devido a existência de valores e normas contraditórias; falta de consenso quanto aos valores, crenças e objetivos. Tais atitudes geram alternativas divergentes no processo de implantação de novas propostas educacionais, sendo necessária a conjugação de esforços dos educadores para superar tal situação. “A integração entre os ideais proclamados e os valores alcançados na vida real, constitui uma tarefa desafiante para os profissionais que se dedicam ao estudo, à legislação, a formulação política, ao planejamento, a avaliação, enfim em todas as funções próprias a condução dos destinos educacionais em seus diferentes níveis e modalidades” (MEC, 1976, p.27).

O documento destaca ainda que, principalmente o Supervisor Escolar e o Orientador Educacional, têm como funções básicas, a interpretação e explicação de conceitos, normas e diretrizes que regulam o processo educativo, daí a necessidade de discutir e propor diretrizes para atuação deste profissional nos Sistema Educativo. Traz também uma discussão sobre a concretização da Lei 5692/71. Esta Lei de Diretrizes e Bases teria imposto para o 2º Grau, a perspectiva do Ensino Profissionalizante. Entretanto, decorridos seis anos de sua promulgação, o que se observava em relação a este tipo de ensino, era morosidade da adequação dos Sistemas Estaduais, e o descompasso entre as formulações teóricas e o que havia se concretizado de fato. A qualificação para o trabalho já no 2º Grau, constituiu-se numa das grandes inovações desta Lei, cujos objetivos passavam por atender às exigências sócio-econômicas da época. Mas historicamente, este nível de ensino sempre teve função propedêutica, por outro lado, o ensino técnico profissionalizante sempre esteve associado à idéia de que se destinava às camadas economicamente menos favorecidas. Verificava-se, então, que a tendência das escolas, era fazer um “ajustamento” entre os aspectos

formais da lei, e a exigência/tradição do ensino no 2º Grau, essencialmente propedêutico. Este nível de ensino continuava sendo procurado por uma significativa camada da população, apenas como meio para acesso aos cursos superiores. O mesmo Documento que apresentou proposições para integrar a supervisão e a orientação escolar, acrescentou ainda que:

Um outro dado a ser levantado é quanto ao alto custo operacional da profissionalização em grau médio. Devido a carência de recursos financeiros e condições físicas e materiais dos estabelecimentos de ensino, as Escolas de 2º Grau correm o risco de oferecer um ensino inoperante e inadequado as necessidades do mercado de trabalho. Face a tais dificuldades, os legisladores buscam soluções por meio do reexame da proposta de profissionalização, ampliando-lhe o conceito e, conseqüentemente, as alternativas de soluções. Após três anos da proposta do parecer 45/72, surge uma nova interpretação de profissionalização, definida como uma “educação para o trabalho”, entendida como uma formação tecnológica básica organizada em torno de campos de atividades de nível médio, em que a formação profissional propriamente dita se completa na Empresa ou em Escolas que ofereçam Habilitação Plena (Parecer 76/75) (MEC, 1976, p.25).

Nota-se que, todo este contexto de deficiência na implementação do Ensino Profissionalizante no 2º Grau, faz surgir propostas cujos objetivos visavam de alguma forma “minimizá-las”. Esta proposta, que girou em torno do que é a profissionalização, traz o objeto de discussão para a órbita das melhores decisões pedagógicas, e estratégias selecionadas para concretizar a profissionalização no 2º Grau. Tal posição refere-se, portanto, a análise e discussão de escolhas, que possibilitariam a melhor conjugação, entre a oferta de habilitações pela Escola, as tendências vocacionais dos alunos, e as necessidades do mercado de trabalho, já que um verdadeiro ensino profissionalizante exigiria gastos cujos setores educativos não estavam dispostos a gastar, a solução, então seria a mudança no eixo das diretrizes. Já que a proposta de profissionalização traz o objeto de discussão para órbita das melhores decisões pedagógicas, a coordenação pedagógica, neste sentido, se constituiria na possibilidade de empreender com relativo sucesso as melhorias almejadas para o ensino.

Devido à carência de recursos financeiros e condições físicas e materiais dos estabelecimentos de ensino, as Escolas de 2º grau correm o risco de oferecer um ensino inoperante e inadequado às necessidades do mercado

de trabalho. Face a tais dificuldades, os legisladores buscaram soluções por meio do reexame da proposta de profissionalização, ampliando-lhe o conceito e, conseqüentemente, as alternativas de soluções.

A busca de soluções alternativas prende-se à preocupação quanto às melhores decisões pedagógicas e às estratégias a serem selecionadas para concretizar a profissionalização no ensino de 2º grau.

Cabe lembrar que, aqui, a discussão sobre a profissionalização é de natureza predominantemente pedagógica, pois refere-se à análise e discussão de escolhas que possibilitem a melhor conjugação entre a oferta de habilitações pela Escola, as tendências vocacionais dos alunos e as necessidades do mercado de trabalho (MEC, 1976, p. 25,26).

A não efetivação dos postulados da Lei 5692/71, em relação ao ensino profissionalizante, acarretou não só discussões sobre a questão da qualificação para o trabalho, mas fez apresentar uma nova interpretação de profissionalização, inclusive nos termos da legislação vigente, na qual, as questões pedagógicas passaram a ter uma significativa importância. A efetivação da profissionalização já no 2º grau, entretanto, não estava limitada apenas por essas questões.

Sobre esta questão, figura no documento (Sistema Integrado – Supervisão Escolar – Orientação Educacional) a opinião de Benno Sander, segundo a qual, seria necessário que três problemas fossem equacionados, para se verificar melhorias neste nível de ensino: adequação ao mercado de trabalho em constante mutação, redução de custos e melhor qualificação dos professores. Aponta ainda, a dificuldade em estabelecer quais as necessidades do mercado, já que dados sobre isto praticamente não existiam no Brasil, e destaca a necessidade do aluno ser crítico, e experimentador ao mesmo tempo. Ele teria que ser aquele que com sua autonomia, criticidade, espírito inventivo, apresentaria condições de responder satisfatoriamente, aos desafios impostos na vida em sociedade. Desta forma, destaca que:

É importante frisar que o alvo básico da ação escolar é o aluno; este deve ter asseguradas algumas condições concretas para que possa ter uma percepção unitária e não fragmentada do universo cultural. Esta visão de síntese será impossível se a opção filosófica for deixada ao arbítrio de cada professor. Esta percepção deverá ser facilitada pela ação integrada e integradora dos profissionais especialistas em educação – Supervisor Escolar e Orientador Educacional – que devem coordenar o processo educativo na Unidade e no Sistema Escolar.

Colocamos, pois, como o fundamento do trabalho integrado SE/OE, a concepção do Homem como criador de Cultura. Isto implica no estabelecimento de um clima organizacional favorável a emergência da

criatividade em toda a Escola de 2º Grau; iniciando pelo Diretor, o Secretario, os Serventes e demais funcionários responsáveis pelas atividades meio; passando pelo Supervisor Escolar, Orientador Educacional, Professores e outros elementos responsáveis pelas atividades fim; completando pelos alunos, definidos como sujeitos, objetos do processo educacional, todos devem viver este papel criador no dia-a-dia escolar (MEC, 1976, p.38).

A ação integrada, como dito antes, não implicaria em que os dois especialistas passassem a realizar as mesmas atividades e sempre em conjunto, contrariamente a isto, ela seria mantida pela vivência de valores e atitudes comuns, que cada especialista veicularia na ação específica que lhe caberia desencadear, e pelas direções comuns que os mesmos dariam ao processo de ensino-aprendizagem, posto que a ação educacional destinar-se-ia à mesma clientela, não poderiam partir de pressupostos contraditórios ou mesmo opostos, fazendo-se necessária uma ação integrada e integradora.

Ainda apoiando-se no Documento Sistema Integrado, é importante apresentar as considerações a seguir sobre a SE/OE:

A liderança SE/OE deve ser conquistada no exercício da práxis pedagógica devido ao seu conhecimento da realidade sócio-econômica e educacional da comunidade e da Escola, ao domínio e ao uso flexível do instrumental pedagógico, à sua capacidade profissional e pessoal de colaborar para a formação de uma verdadeira comunidade educativa, à sua coerência entre postulados teóricos e vivência educacional, à sua capacidade de estimular a emergência de talentos nos docentes e discentes.

Tais qualidades profissionais só poderão emergir num clima de igualdade e cooperação em que OE e SE sejam vistos como parceiros de trabalho dos professores e não como detentores de autoridade de mando. O mando em SE e OE gera a desconfiança na equipe docente, predispondo-a contra o trabalho cooperativo; isto solapa a possibilidade de realizar um trabalho educacional integrado.

As relações a serem estabelecidas entre a equipe docente e a equipe coordenadora não devem ser, pois, de subordinação à autoridade, mas de reciprocidade (MEC, 1976, p.40).

Aqui, se evidencia claramente a tendência a tratar o insucesso do escolar, como decorrência de uma práxis pedagógica inadequada. Estruturas físicas, e até mesmo econômicas, das unidades escolares das Secretarias Estaduais de Educação, não aparecem como elemento de igual importância, o que acaba pondo em destaque a figura do supervisor escolar. Provavelmente a

práxis pedagógica, sobretudo as realizadas nas instituições públicas, não condiziam com o proposto a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71. O sucesso do ensino profissionalizante, por exemplo, só ocorreria se, além da estrutura física, houvesse condições objetivas para sua efetivação.

Dentro desta concepção de ação integrada da SE/OE, a equipe de coordenação teria que conhecer verdadeiramente as realidades comunitárias, escolares, docentes, discentes e administrativas, para visualizar propor alternativas de ações eficientes, e deveria ainda favorecer a existência de cunho científico no trabalho educacional. A aproximação entre SE/OE e professores, só ocorreria se eles compartilhassem das mesmas vivências e experiências.

É preciso que SE/OE pesquisem o processo educacional na sua dinâmica, surpreendendo os fatos em sua ocorrência, reunindo evidências na sua origem e procurando dar soluções aos problemas, se possível, na sua própria gestação. Isto exige uma pesquisa extremamente ágil, que quase se antecipa aos próprios fatos, um pressentir de tendências que devem ser estimuladas ou suprimidas (MEC, 1976, p.43).

Neste sentido, é proposto o uso da Biologia, da Psicologia e da Sociologia, na compreensão dos fenômenos típicos da adolescência, com suas implicações na aprendizagem. Os professores deveriam aprofundar conhecimentos nesses campos, com a colaboração da SE/OE, para diagnosticar, levantar hipóteses e testá-las, com a finalidade de orientar o estudante com mais segurança. Nota-se aqui, a ação formativa destes dois profissionais, em relação ao corpo docente.

Ainda apoiando-se no Documento, o Supervisor é caracterizado como “ativador de Sistemas Educacionais”, tanto em nível de micro como de macro sistema. Ele seria um agente de inovação no meio educacional, ao qual competiria adaptar as diferentes condições sócio-econômico-culturais de cada realidade escolar às decisões de ordem pedagógica emanadas dos órgãos superiores do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais. Caberia-lhe ainda, incorporar, criticamente, à práxis educacional, as conquistas da Ciência, da Tecnologia e da Arte, bem como se manter atualizado quanto às descobertas no campo educacional. A Supervisão teria dois focos: o trabalho com professores na

tentativa de melhorar a qualidade do sistema ensino-aprendizagem; e o desenvolvimento do currículo.

Neste sentido, seria necessário considerar os agentes sociais aos quais se dirige a inovação educacional. O Supervisor precisaria estar alerta aos fenômenos de resistência a inovação, a fim de superá-los. Ele deveria colocar-se como parceiro dos professores, planejar com os mesmos as ações educativas a serem desenvolvidas junto aos alunos, instrumentalizá-los quanto aos novos meios instrucionais, acompanhar o desenvolvimento das atividades curriculares, estimular-lhes a iniciativa e a criatividade, definir conjuntamente a sistemática de avaliação, e participar da avaliação do processo e dos resultados da atuação docente, e ainda aponta,

Esta abordagem não é nova; pelo contrário, seu lastro encontra-se nas experiências educacionais realizadas por escolas brasileiras de vanguarda da década de 60, onde, sob denominações variadas (Orientador Pedagógico, Coordenador Pedagógico, Diretor Pedagógico), encontramos este profissional na coordenação pedagógica das experiências educacionais que se realizaram nessas Escolas, no treinamento e na assistência permanente à equipe docente das mesmas, no trabalho de orientação aos pais e a comunidade para uma atuação conjunta em termos educacionais.

Embora em um novo contexto histórico e educacional, não houve uma ruptura com o modelo de Supervisão iniciado naquelas escolas. Pelo contrário, houve um amadurecimento e uma nova síntese, decorrentes da reflexão conjunta de muitos especialistas que, tendo vivido experiências diversas, puderam definir juntos os novos parâmetros da Supervisão para o Ensino do 2º Grau. E foi nessa experiência coletiva de Supervisão, forjada em nossas próprias Escolas, que fomos buscar os alicerces para a conceituação e fundamentação da Supervisão que estamos apresentando, utilizando as tendências internacionais como apoio a essas posições.

[...] E os Supervisores de Unidades serão responsáveis pela educação permanente a serviço do Corpo Docente, estimulando os professores à auto-realização como indivíduos criadores e pelo desenvolvimento do Currículo e do processo de ensino-aprendizagem no sentido do ideal de educação que estamos propondo para o Ensino do 2º grau. Com o Orientador Educacional, deverá favorecer o estabelecimento do ambiente de relação necessário à formação da comunidade educativa (MEC, 1976, p.57, grifos nossos).

Considerando o Supervisor como personagem principal na ativação e introdução de novas práticas no setor educativo, o próprio documento destaca que, em outras áreas essa função já seria exercida por um profissional preparado para tal, como por exemplo, na agricultura, onde o engenheiro agrônomo

transmitiria diretamente ao agricultor as informações, introduziam-se novas técnicas de exploração, etc. Portanto, na realidade, isto seria novo apenas na educação. Entretanto,

[...] as mudanças em educação são de caráter mais sutil, menos concreto, e, em geral, envolvem uma nova posição filosófica e afetam em profundidade o sistema de atitudes dos elementos envolvidos. Outro aspecto a considerar é o de que as mudanças educacionais, para terem êxito, devem ser aceitas e incorporadas não apenas dentro das escolas, mas para alcançarem plenamente sua finalidade e se tornarem viáveis e duradouras exigem e pressupõem o apoio da própria comunidade (p.59). [...] o Supervisor deverá estudar com os professores os determinantes sócio-ecológicos, demográficos e econômicos da sua comunidade e planejar a ação educacional de maneira a explorar ao máximo os aspectos positivos e neutralizar, se não for possível eliminar, os fatores negativos. O ideal seria que o currículo de cada Escola fosse planejado realmente de acordo com as características sócio-antropológicas da comunidade, de maneira que Escola e Comunidade se interpenetrassem e exercessem uma benéfica influência recíproca (MEC, 1976, p.64).

Se considerarmos que os agentes, aos quais se dirigem as reformas, podem oferecer resistência, as inovações só poderiam ocorrer se houvesse um elemento capaz de contornar as insatisfações/resistências dentro do ambiente escolar. Este fato, em certo ponto, é usado para justificar a necessidade de uma ação integrada e integradora da SE/OE. Neste sentido os organizadores do documento alertam que:

Colocando-se profissionalmente como um parceiro dos professores, deverá o Supervisor planejar com os mesmos a ação educacional a ser desenvolvida junto aos alunos, instrumentá-los quanto aos novos meios instrucionais, acompanhar o desenvolvimento das atividades curriculares e co-curriculares, estimular-lhes a iniciativa e a criatividade, definir conjuntamente a sistemática de avaliação e participar da avaliação do processo e dos resultados da atuação docente (p.60). [...] e para que estas atividades ocorram realmente, os professores precisarão estar convencidos da validade das novas propostas a fim de que possam envolver-se tanto intelectual como afetivamente a tarefa educacional. Só o engajamento pessoal do professor é que proporcionará a energia necessária à ação educacional transformadora que o Ensino de 2º grau está exigindo (MEC, 1976, p.61).

Há aqui um indício, de que a comunidade teria que tomar parte deste processo educacional. Vale lembrar que as políticas educacionais deste

período, e também as políticas educacionais dos anos de 1990, foram orientadas pelos organismos multilaterais, como a UNESCO e o Banco Mundial¹. Por exemplo, a formação em serviço e a formação continuada do professor.

Como se pode perceber, há necessidade de que o Supervisor realize um trabalho planejado de preparo da Escola para receber e utilizar produtivamente impulsos do meio, bem como um preparo do meio social para receber positivamente a ação da escola. E para que isto se inicie, é indispensável que a Escola e meio-ambiente se conheçam para poderem aquilatar as potencialidades de cada um. Sabe-se que o diagnóstico da comunidade é fundamental para o planejamento curricular [...] na formação geral e profissional do adolescente, e no próprio planejamento do currículo, os recursos humanos e tecnológicos das comunidades em muito podem colaborar. Por que não organizar comissões mistas de planejamento curricular nas SÉCs, nas regionais e nas Escolas, onde, sob a coordenação do Supervisor e com a participação do Orientador Educacional [...] participem e façam suas sugestões quanto ao que de melhor existe na comunidade e que deveria ser usufruído pela escola no sentido de proporcionar experiências educacionais aos adolescentes?(p.65)

A construção, o desenvolvimento, a avaliação e a reformulação do Currículo bem como o planejamento, a ativação e as revisões do processo de ensino deverão ocorrer dentro da filosofia de educação permanente. Instalar o clima necessário à Educação Permanente na Escola deve significar que toda atividade escolar será uma oportunidade para uma aprendizagem vitalmente significativa. Mas para que o Currículo e o Processo de Ensino constituam meios para esta educação permanente do professor, é necessário que o Supervisor planeje com os mesmos este programa de Educação Permanente. Se o professor não for envolvido desde o início neste programa, dificilmente seus resultados serão positivos[...].

A montagem deste programa de Educação Permanente em serviço deverá fazer-se com base na situação concreta dos professores, nas suas carências pedagógicas, no estágio de maturidade profissional que tenham alcançado. Isto poderá significar um trabalho diferenciado com vários grupos. Para a caracterização dessas necessidades, o Supervisor deverá realizar um diagnóstico com base em certos indicadores que interessam ao programa em questão, podendo utilizar desde meios mais informais até a aplicação de instrumentos de pesquisa formal (p.70).

O Supervisor de Unidade Escolar deverá utilizar todas as situações pedagógicas da Escola para o treinamento docente. Contudo, os momentos mais produtivos serão os Conselhos Pedagógicos, as Reuniões de Professores por Disciplina ou Área de Estudo, e todos os momentos de planejamento, acompanhamento e avaliação de atividades de ensino-aprendizagem. Para que Professores, Supervisores e, em última instância, os Alunos, tirem o melhor proveito dessa Educação Permanente em serviço, haverá necessidade de que,

¹ Sobre este assunto, verificar: TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

num planejamento conjunto com o Administrador Escolar, sejam previstos no Cronograma da Escola horários semanais regulares de encontro dos professores com os Supervisores.

Neste ponto, caberá à Supervisão Central dentro da Política de Supervisão para o Estado, definir diretrizes globais para a utilização das horas-atividade e assegurar junto aos órgãos superiores de decisão, a participação dos professores nas mesmas, como profissionais remunerados e não como voluntários(p.70).

Com relação ao Currículo, caberá ao Supervisor de Unidade o aprofundamento com os professores da fundamentação filosófica e sócio-econômica, bem como um estudo sobre Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, de maneira que o professor conheça melhor, as estruturas de aprendizagem do período de operações formais (Adolescência em diante) e compreenda a fase evolutiva pela qual passa o adolescente.

Com relação ao processo de Ensino, o Supervisor de Unidade estudará com os professores todos os aspectos necessários a seu aperfeiçoamento como docente, incluindo Objetivos, Métodos, Técnicas de Ensino e demais recursos da Tecnologia Educacional, Interação Professor-Aluno, Avaliação, etc.

Com relação à **assistência personalizada**, [...] “Todo Supervisor deve aprender as habilidades de um conselheiro pessoal-profissional.

As entrevistas individuais do Supervisor com o Professor deveriam ser precedidas por **observação de atividades** do mesmo em sala de aula ou em atividades extra-classe, a fim de que o Supervisor possa ter maior conhecimento sobre o padrão de interação desenvolvido pelo professor e sobre suas dificuldades (MEC, 1976, p.71, 72, 73, grifos nossos).

No que se refere à atuação do coordenador pedagógico e à formação do professor, percebe-se um projeto educacional de longo prazo, já que ainda hoje este discurso está presente nas ações governamentais, sobretudo nos documentos oficiais da rede paulista que consultamos.

A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, promovida pela Lei 5692/71, constituiu um marco das mudanças educacionais na década de 1970, pois produziu, a partir dos órgãos oficiais, federais, estaduais e municipais, documentos com intuito de apontar uma direção à atuação destes profissionais dentro das unidades escolares. Considerando, as análises destes documentos oficiais apresentados, no que se refere à participação de pessoas como Demerval Saviani, Bárbara Freitag, dentre outros, nas discussões sobre supervisão pedagógica/orientação educacional, e reforma do ensino, podemos afirmar que havia uma consonância nos discursos acadêmicos e governamentais, em relação à necessidade de inovações nos “sistemas educacionais” da época.

A década de 1970 foi marcada pela Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, promovida pela Lei 5692/71, fruto da “Reforma Passarinho”, promovida por Jarbas Passarinho, ministro do Ministério da Educação e da Cultura. Dentre as mudanças, de maior repercussão causadas pela lei estavam, o fim do exame de admissão, a instituição do ensino secundário profissionalizante, a exigência de que progressivamente os professores de 5ª a 8ª série tivessem licenciatura plena para ministrar aulas, necessidade de formação superior para demais especialistas da educação, necessidade dos sistemas de ensino apresentarem planos quadrienais aprovados pelos Conselhos de Educação, para garantirem o acesso ao auxílio do governo federal, dentre outros. A promulgação desta lei evidentemente exigiu reformulações no ensino de 1º e 2º graus, nas redes de ensino estaduais e municipais, que passaram a implementar planos de melhorias nos seus respectivos sistemas. Neste período, as medidas e planos visavam principalmente o controle da evasão escolar e a melhoria do ensino (Lomonico, 1980,p.1). Em São Paulo, uma série de medidas foi implementada, dentre elas a criação da Supervisão Escolar, a nível regional e local. Passaremos agora à análise dos documentos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo relativos à Reforma do Ensino Paulista e a Supervisão Escolar/Coordenação Pedagógica.

1.2 Os Documentos da Secretaria Estadual de Educação Paulista

1.2.1 Organização do Sistema de Planejamento Para a Implementação da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus – Análise de um Documento norteador da implementação da Reforma do Ensino Paulista.

Em dezembro de 1972, a Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – Divisão de Assistência Pedagógica, entregou à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o Documento “Organização do Sistema de Planejamento Para a Implementação da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus”, elaborado sob orientação de Horácio Martins de Carvalho, Técnico de Planejamento junto ao Gabinete do Coordenador da Coordenadoria do Ensino Técnico. O documento tratou de quatro pontos principais, expressos em quatro textos: 1º) Texto produzido em janeiro de 1972, com o objetivo de auxiliar as diferentes equipes técnicas que compuseram o Grupo Tarefa, da SEE/SP. Apresentou, sobretudo indicações conceituais, metodológicas e métodos para a elaboração das diferentes estruturas do Plano; 2º) Texto produzido em junho de 1972, apresentou sugestões para a implementação da Reforma. Tais sugestões baseavam-se na experiência profissional, na prática de diversos anos de assessoria técnica a organizações municipais, estaduais, nacionais e internacionais no campo do planejamento, dos envolvidos na elaboração deste documento inicial, assim como teria considerado também as impressões resultantes dos diálogos efetuados com universitários e especialistas da educação. 3º) Texto produzido em agosto de 1972, apresentou as discussões que produziram um “Manual de Implementação da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, no qual constou a proposição de um instrumento de trabalho, cujos objetivos centravam-se em elementos analíticos,

conceituais, legais e processuais, que auxiliariam no treinamento em larga escala, evidenciando assim uma tentativa de garantir a harmonização e coerência entre as medidas implementadas e as ações efetivas do professorado. 4º) Texto produzido em outubro de 1972, apresentou sugestões para organização do subsistema de execução do sistema de implantação da Reforma do Ensino de 1º grau.

De acordo com Horácio Martins de Carvalho, técnico responsável pela elaboração do documento, o objetivo do mesmo era facilitar o diálogo entre os diferentes técnicos que distribuídos em equipes, tanto no Ministério da Educação e da Cultura como das Secretarias de Educação, estavam incumbidos de assessorar a implantação da reforma do ensino determinada pela Lei 5692/71. Vejamos mais detalhadamente outros aspectos presentes nos textos.

<p>TEXTO Nº 1</p>	<p>ELEMENTOS DE INFORMAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE IMPLANTAÇÃO abordou os seguintes aspectos:</p> <p>a) Definição conceitual de: plano, programa, planejamento, projeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - planejamento: processo sistematizado; - plano, programa, projeto: são documentos e meios para atingir o planejado. <p>b) Um plano deve ter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - antecedentes: definição de diretrizes e objetivos, determinação dos recursos, estabelecimento de métodos e formas de organização, sistemática de implantação, definição dos prazos. <p>O PLANO DE IMPLANTAÇÃO DA REFORMA</p> <p>O Plano de Implantação da Reforma, [...] é um ato de continuidade do que convencionou-se chamar “planejamento prévio”. [...] a implantação da reforma do ensino é uma fase de um processo mais amplo, que teve como principais medidas</p>
-------------------	--

	<p>anteriores o Plano Estadual de Educação, o Plano Setorial de Educação do M.E.C, a Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971 e o documento intitulado “Planejamento Prévio”.</p> <p>- o plano da implantação da reforma deve orientar a reforma nos próximos quatro anos (p.6).</p> <p>Para o Plano de Implantação da Reforma deveremos considerar a definição de objetivos e metas a longo e curto prazos.</p> <p>Como longo prazo entende-se período que compreende os oito anos completos de escolaridade no regime da Lei 5692/71 de 11 de agosto de 1971. O que significa aproximadamente 1980.</p> <p>Médio prazo deve ser entendido como o período correspondente até o final da gestão administrativa do atual Governo. Ou seja, 1975.</p> <p>As atividades de curto prazo compreenderão aquelas que serão realizadas nos anos de 1972 e 1973. Ou sejam, ano preparatório de implementação da Reforma e o primeiro ano efetivo de implantação da Reforma (SE/CENP, 1972,n.p).</p>
<p>TEXTO Nº 2</p>	<p>SUGESTÃO SOBRE ORGANIZAÇÃO PARA A IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS abordou os seguintes aspectos:</p> <p>I – PRIORIDADES OPERACIONAIS</p> <p>[...] Se insistimos neste ponto é apenas para ressaltar a necessidade de elaboração do que denominamos “decisões de passagem” ou “operacionais”. Estes elementos são indispensáveis para provocar a ligação transitória entre uma concepção nova das escolas de 1º e 2º graus e a própria escola de 1º e 2º graus na situação vigente (SE/CENP, 1972, p.18).</p> <p>Neste sentido, o texto apresenta prazos, e para cada prazo a implementação de mudanças em estruturas específicas.</p> <p>A implantação da Reforma do Ensino foi tratada como sistema. Neste sentido, dada a complexidade da reforma, o sistema de implantação foi dividido em três sub-sistemas (sub-sistema de decisão e controle, sub-sistema de apoio técnico, sub-sistema de execução). Cada sub-sistema tem seus objetivos, porém trabalham para coerência e harmonia entre eles. O sub-sistema de Decisão e Controle estava a cargo do: Secretário da Educação, do Sistema de Assessoramento do Secretário e dos Coordenadores de Implantação da reforma do ensino. O sub-sistema de Apoio Técnico era composto de nove grupos: Organização da</p>

	<p>escola de 1º grau, Organização da escola de 2º grau, Legislação, Pessoal, Relação com a rede externa de ensino, Preparação de pessoal, Documentação e Informação, Estudo de planos das escolas particulares de 1º e 2º graus, Acompanhamento e controle da implantação nos núcleos de irradiação. O sub-sistema de Execução foi estruturado em três diferentes níveis hierárquicos, correspondentes a três diferentes escalões territoriais: - regional, sub-regional e local. Os sub-sistemas ficaram, portanto organizados da seguinte forma: Grupo Executivo Regional de Implantação, Equipe Técnica de Supervisão de Implantação, Grupo Executivo Local de Implantação.</p>
<p>TEXTO Nº 3</p>	<p>ELABORAÇÃO DO MANUAL DE IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS</p> <p>Consistiu basicamente da elaboração de um anteprojeto do Manual de Implantação, cuja finalidade era permitir o estudo, o debate e a possível aprovação pelo Coordenador da Reforma do Ensino e pelo Sistema de Assessoramento do Secretário. Este Manual permitiria harmonizar procedimentos e rotinas, desenvolvidas pelos docentes e administradores dos mais diferentes estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, bem como das Equipes Técnicas e de Direção das diversas divisões técnicas da Secretaria.</p> <p>O documento aponta que as opções políticas-administrativas da SEE/SP estavam de acordo com os preceitos mencionados no Plano Estadual de Implantação, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, portanto, a Reforma atingiria não apenas a rede pública estadual ou municipal, mas também, a iniciativa privada, tornando-a, complexa já que predominava a heterogeneidade, o que justificaria a elaboração do Manual.</p>

	<p>Os docentes e administradores das escolas de 1º e 2º graus possuem formações profissionais, experiência de vida e interesses bastante diversificados. Essa variada gama de culturas individuais se, por um lado, proporciona um enriquecimento do sistema educacional, por outro lado exige, quando da implantação de sistemas educacionais semelhantes para todo o contexto do Estado, técnicas e metodologias de trabalho – por parte do organismo central coordenador da reforma – que permitem a aplicação de procedimentos e rotinas iguais [...]</p> <p>A simultaneidade na implantação da reforma do ensino, ocasiona sérios problemas de controle do processo de implantação. O mais grave desses problemas se refere à incapacidade ou intensa limitação de se detectar desvios aleatórios ou intencionais na consecução dos objetivos e diretrizes da política de implantação ao nível local ou mesmo regional. [...] As possibilidades de ocorrência ou manifestação de tendenciosidades ou mesmo de “bies” [SIC], no sentido sócio-cultural, por parte dos analistas de propostas é alta, podendo comprometer qualquer resquício de cientificidade que se deseje dar ao processo de implantação da reforma do ensino.</p> <p>Assim, para se evitar parcialmente essas prováveis distorções, se faz necessário criar instrumentos de controle que facilitem o acompanhamento, avaliação e revisão das atividades do processo de implantação (SE/CENP, 1972,p.35).</p>
<p>TEXTO 04</p>	<p>SUGESTÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO SUBSISTEMA DE EXECUÇÃO DO SISTEMA DE IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS</p> <p>O texto foi escrito com a finalidade de eliminar as distorções, que poderiam ocorrer quando da execução do Manual de Implantação. Trouxe, o que foi denominado “princípios norteadores” da organização do sub-sistema de execução, além de critérios para a determinação do número de componentes (grupos de execução), a composição e o número de pessoal nos diferentes grupos. Apresentou ainda os pontos de estrangulamento que eventualmente poderiam atrapalhar a consecução dos objetivos deste sub-sistema. Dada a existência destes pontos de estrangulamento, dentre várias propostas foi sugerida a criação de grupo de apoio técnico em diferentes níveis. Não detalharemos tais níveis, mas vale destacar, que para o município de São Paulo,</p>

	<p>devido ao grande número de alunos e suas características particularidades, sugeriu-se a criação de Grupos de Apoio Técnico Regional, Sub-Regional e Local. Nas demais localidades o Grupo de Apoio Técnico Local, não foi considerado necessário. Os Grupos de Apoio Local dos municípios com população acima de 200 mil habitantes, exceção da capital, contariam com: um colegiado (composto de três membros, composto por diretores de estabelecimentos de ensino, primário ou secundário, já os componentes das equipes técnicas seriam selecionados entre diretores, orientadores pedagógicos e professores de nível universitário), duas a cinco equipes técnicas (cada uma com no máximo cinco elementos). A organização dos Grupos de Apoio Local da Capital foi alvo de estudo específico e não constou detalhadamente deste texto.</p>
--	---

A análise minuciosa deste documento indica que ele serviu de roteiro base para a implantação da Reforma do Ensino Paulista, produzida a partir da Lei Federal 5692/71 e consolidada no Decreto Estadual 7510 de 29 de janeiro de 1976 – Reorganizou a Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo. O documento tratou tão minuciosamente a questão, que mesmo ao propor a elaboração de outros documentos norteadores, especificou até a estrutura formal do documento, bem como quais assuntos tratar.

Chamou-nos a atenção, nos textos três e quatro dois aspectos. O primeiro diz respeito, ao fato de o documento destacar a necessidade de criar mecanismos de controle para o processo de reforma, parece indicar que a SEE/SP previa a possibilidade de ocorrer resistências. O segundo aspecto, diz respeito, a criação de um grupo de apoio, com finalidade de implantar de forma mais harmônica, as proposições do momento. Considerando estes dois aspectos, a coordenação pedagógica, poderia vir a constituir-se tanto num mecanismo de controle, como em apoio.

1.2.2 Necessidade da Supervisão Pedagógica – Um documento que explica a necessidade de implementar esta função.

Em 1974, a Secretaria dos Negócios da Educação-Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – Divisão de Assistência Pedagógica, produziu um documento coordenado pelo professor Miguel Angel Márquez, intitulado “Necessidade da Supervisão Pedagógica”. Este documento expõe a importância da supervisão pedagógica bem como justifica a necessidade de sua existência. Ele trata ainda dos seguintes assuntos: Conceito de Supervisão Educacional, Objetivos da Supervisão, As Funções do Supervisor e Diferenças entre uma Supervisão Tradicional e uma Supervisão Renovada.

Um dos motivos apontados como elemento importante para a existência da Supervisão Pedagógica, recaiu na heterogeneidade do magistério paulista (constatação também verificada no Documento Organização do Sistema de Planejamento Para a Implantação da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus – p.34, 38). O documento Necessidade da Supervisão aponta:

É indubitável que a Supervisão é necessária, de uma ou outra forma, para ajudar, em seu trabalho, o pessoal que se destina à tarefa de ensinar; ela é útil tanto para o mestre que se inicia na carreira, como para o que já tem experiência.

A composição heterogênea do magistério é um fator que demonstra a necessidade da supervisão. Quando se analisa esta composição se descobre que entre o pessoal em serviço há mestres titulados e sem título, principalmente com pouco e com muita experiência, há mestres que passaram de um cargo a outro novo, e que cada um deles tem sua maneira de ser, de pensar e de atuar. Esta é uma razão poderosa que demonstra que a supervisão é necessária e essencial para orientar a função exigida do magistério em serviço (SE/CENP, 1974, p. 1).

Outras razões também foram apontadas para justificar a necessidade da supervisão pedagógica, tais como:

- a) A supervisão evita que a rotina se torne arraigada no ensino.
- b) Promove o aperfeiçoamento profissional do magistério.
- c) Garante a unificação e o desenvolvimento dos programas educacionais.
- d) Permite o conhecimento do meio em que funciona a escola.

- e) Pode contribuir de maneira científica, para o planejamento integral da educação.
- f) Contribui para a melhoria das condições do aluno, do mestre e da escola.
- g) Cooperar para o bem estar da comunidade.
- h) Estimula a renovação do ensino.
- i) Favorece a realização dos fins colimados pelo sistema de ensino.
- j) Vincula a ação da escola à da comunidade e do Estado (SE/CENP, 1974, p. 1).

Estas afirmações denotam, que o supervisor pedagógico foi compreendido como um importante agente facilitador das mudanças, e um importante agente para alcançar a maior eficácia no processo de ensino. Nesta proposição, caberia ao supervisor pedagógico, a função de: diagnosticar, sugerir meios para sanar falhas no trabalho escolar, estimular os professores e procurar recursos que contribuíssem para a melhoria da educação.

O documento apresenta três conceitos de supervisão, sendo eles: a) Supervisão Fiscalizadora, caracterizada como uma supervisão autocrática, corretiva ou coercitiva, centralizada principalmente na administração. b) Supervisão Construtiva, definida como aquela que aproveitaria os erros e falhas como base para buscar melhores meios para sanar as deficiências no ensino. c) Supervisão Criadora, aquela que estimularia e orientaria de maneira democrática e científica, promoveria atividades de crescimento profissional, criaria um ambiente de estudos e de estímulo que levaria os mestres a superar-se constantemente. Estabelece ainda objetivos gerais para a Supervisão Pedagógica:

- a) Cooperar no treinamento e capacitação profissional dos mestres, de sorte que a aplicação do plano educativo proposto oficialmente redunde em benefício efetivo da comunidade.
 - b) Valer-se das normas jurídicas-educativas e dos instrumentos técnicos legais para alcançar rendimento no fomento da educação, baseada esta na filosofia educacional centro-americana [...]
- Objetivos específicos:
- a) Alcançar os resultados a que propõe o plano de estudos.
 - b) Orientar os mestres de maneira a coordenar as atividades contidas no desenvolvimento do programa de estudos.
 - c) Dar normas aos mestres e cooperar com eles no estabelecimento das melhores relações entre a escola e a comunidade.
 - d) Promover a prática das boas relações humanas.
 - e) Facilitar os meios para o uso de obras de consulta.
 - f) Fomentar a produção de materiais de ensino dando ênfase ao uso dos recursos do meio.

- g) Orientar os mestres na maneira de colher os dados estatísticos que lhes sejam solicitados.
- h) Pôr em prática métodos objetivos de avaliação para o estudo comparativo dos rendimentos alcançados e os exigidos nos planos e programas (SE/CENP, 1974,p. 4).

No que se refere às funções do supervisor tece os comentários transcritos a seguir:

As funções do supervisor são de ordem técnica, administrativa e social. É preocupação atual liberá-lo, o quanto possível de funções administrativas a fim de que disponha de maior tempo para dedicá-lo à orientação dos mestres no aspecto técnico e no de suas relações com o desenvolvimento da comunidade.

A – FUNÇÕES TÉCNICAS – CONSELHEIRO DIDÁTICO

- 1) Realizar investigações da realidade educacional de sua zona e planejar, cooperativamente, o trabalho de supervisão que se propõe realizar.
- 2) Orientar e coordenar o trabalho dos mestres em relação à interpretação e aplicação de programas, uso de métodos e materiais de ensino e avaliação do trabalho escolar.
- 3) Treinar os mestres no conhecimento e uso das técnicas de planejamento do trabalho escolar.
- 4) Ajudar os mestres no conhecimento e aplicação das técnicas para o estudo, organização e desenvolvimento da comunidade.
- 5) Procurar a aplicação inteligente dos princípios das relações humanas nas atividades do trabalho com os mestres e demais pessoas.
- 6) Promover o aperfeiçoamento sistemático dos mestres em serviço por meio de cursos, boletins e outras técnicas adequadas (p. 5).

B – FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS

- 1) Organização da escola, das aulas e dos serviços auxiliares.
- 2) Organização e distribuição do pessoal docente.
- 3) Organização e distribuição do calendário escolar.
- 4) Aquisição, distribuição e uso dos utensílios escolares.
- 5) Organização e manutenção dos arquivos escolares.
- 6) Manutenção de registros estatísticos.
- 7) Realização de iniciativas para a construção, reparação e dotação de escolas.
- 8) Desenvolvimento de gestões para que se aprovelem pressupostos que permitam uma remuneração justa e prestações sociais adequadas aos mestres (p. 6).

C – FUNÇÕES SOCIAIS

- 1) Estabelecer boas relações humanas com mestres, alunos, vizinhos e demais pessoas.
- 2) Procurar que as escolas promovam e ajudem nos projetos de melhoria comum.
- 3) Estimular a organização de centros e associações que contribuam para o desenvolvimento da comunidade.
- 4) Ajuda na aquisição de uma consciência de direitos e deveres.

- 5) Ajudar na aquisição da consciência do justo e do injusto.
- 6) Ajudar na construção de uma sociedade mais livre e mais justa (SE/CENP, 1974,p. 6).

A produção deste documento ocorreu no Centro Regional de Pesquisas Educacionais – Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais e Educacionais, e segundo nota do próprio coordenador do documento, Professor Miguel Angel Márquez, teve como referência as obras: “Supervisión de la Educación” – OEA – Washington – 1961, e “La Educación en el plano Internacional” – Oficina de Educación Ibero-Americana – Madrid – 1960, o que evidencia as influências externas nas inovações educacionais aqui implantadas.

1.2.3 Sistema de Assessoramento da Secretaria da Educação, e a proposição de um modelo de Supervisão Pedagógica.

Sendo um elemento considerado como peça fundamental no alcance dos objetivos de diminuir a evasão e a retenção, em 1975, a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), órgão ligado a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, elaborou o documento – Sistema de Assessoramento da Secretaria da Educação, sob responsabilidade da Prof^a Delma Conceição Carchedi. O documento aponta que até aquele momento não havia na SEE/SP, uma organização estrutural que permitisse afirmar em âmbito de secretaria a existência de supervisores escolares, o trabalho de supervisor era desempenhado por inspetores designados para tal, e que:

Supervisão como sistema não consta de estrutura do sistema de ensino paulista, até o presente (alguns ensaios, isolados, sem enfoque sistêmico, como os levados a efeito pelo Serop e Serap e alguns poucos assistentes pedagógicos de alguns poucos estabelecimentos, circunscritas as funções de ajudar o trabalho docente e recuperar alunos de rendimento insuficiente, não tem expressão como supervisão).
Aos dados da legislação devem ser acrescentados os dados estatísticos, que vem lhes dando expressão concreta, completam a descrição acima do sistema. Estes dados só podem ser levantados em termos da organização

vigente até que se realize o projeto que se convencionou designar “redistribuição física da rede”. Certas variáveis, obrigatoriamente, tem que ser consideradas para a proposição de um modelo de supervisão. São elas relativas a: atendimento da demanda, taxa de crescimento da população escolar, taxa de crescimento da rede de escolas, índice concentração/dispersão de estabelecimento da população escolar, por área geográfica, índice aluno/sala, alunos/estabelecimentos/turnos, alunos/professores. Outros dados necessários referem-se ao número e a qualificação de professores e especialistas em educação (diretores, inspetores, orientadores e supervisores). Dados sobre as taxas de repetência e evasão são necessários para avaliação dos serviços de supervisão como para indicar as prioridades na programação desses serviços (SE/CENP, 1975, p.6,7).

Neste sentido é proposto um modelo de supervisão.

O MODELO

Linhas gerais da estrutura organizacional: o sub-sistema de supervisão caracteriza-se pela descentralização: os serviços se realizam em nível central, regional, local e escolar. No âmbito central são da responsabilidade de Órgão Técnico, compondo um único programa com serviço de currículo e capacitação de pessoal e mantendo interfaces com os programas de pesquisa, recursos tecnológicos e informação. Em âmbito regional e local integram as administrações estabelecidas por critério político-administrativo.

A forma pela qual se estabelecem as relações entre as diversas instâncias caracteriza-se pelo tipo linha-assessoria. Os supervisores subordinam-se a executivo de linha, qualquer que seja o âmbito considerado. A função de supervisão é a desenvolver e controlar a organização; sua influência é de assessoria sem autoridade de linha e toda autorização para agir a retira da administração. (O executivo de linha é responsável final por tomadas de decisão que serão executadas por seus subordinados organizacionais. O trabalho de planejamento está intimamente associado com o tomar decisões. Quem decide precisa estar minuciosamente informado sobre a matéria em que tomara a decisão. Assim, o assessor especialista pode fazer virtualmente todo o trabalho, exceto o de tomar a decisão final para a execução de alguma coisa. Jacius, M.J. e Schlender, W.E.). A dependência hierárquica do executivo de linha, não significa, todavia, que a comunicação entre os diferentes âmbitos da supervisão deva processar-se via executivo; as linhas de comunicação entre supervisores de nível central, regional, local e escolar devem ser diretas. O que se pretende é um fluxo de atividades que do órgão central alcance a escola, passando pelos órgãos de descentralização administrativa e, via estes, retorne da escola ao órgão central.

Necessário delimitarem-se os desempenhos – definindo-se as funções básicas e especificando-se responsabilidades e autoridade – para estabelecer-se a qualificação profissional a ser requerida, considerados os diferentes âmbitos. Primeira tarefa é definir a constituição das equipes. Para o órgão central e para a administração local: um supervisor geral, um supervisor para o 1º grau e um para o 2º grau e um supervisor para cada componente curricular. Para a administração regional um supervisor regional e supervisor geral e supervisor (es) para 1º e 2º grau. Para a unidade escolar, um supervisor geral – o coordenador pedagógico – assistido pelos professores coordenadores de área (SE/CENP, 1975, p.8,9).

Isto posto, a princípio, concluímos, que o supervisor pedagógico atuaria como a corrente de transmissão da reforma na escola. O documento apresenta então uma longa lista traçando as atribuições, responsabilidades e autoridade de cada um dos supervisores, considerando o órgão ao qual está subordinado. Apresentaremos apenas as descrições relativas ao coordenador pedagógico, pois se constitui em nosso objeto de pesquisa, e também as funções do Professor Coordenador, compreendidas como o responsável por atuar junto a uma área do conhecimento, pois inicialmente, isto é, nos anos 1970 algumas escolas, além do coordenador pedagógico, contavam com um professor coordenador por área (caso a escola tivesse mais que 05 professores daquela disciplina):

Funções do supervisor atuando junto à Administração Escolar.

Coordenador Pedagógico

- Funções Básicas

- Coordenar as atividades curriculares no âmbito da escola;
- redefinir as proposições curriculares em função das peculiaridades da escola;
- adequar os mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle às condições particulares da escola;
- avaliar os resultados do processo de ensino-aprendizagem em âmbito escolar;
- assegurar a retro-informação ao planejamento curricular.

Responsabilidade e autoridades

- coordenar a elaboração do plano escolar;
- coordenar e assessorar as atividades dos professores coordenadores;
- assessorar os professores na elaboração de seus programas e/ou projetos à atividades curriculares;
- observar sistematicamente o desenvolvimento das atividades curriculares;
- avaliar o desenvolvimento do currículo;
- avaliar o desempenho do professor;
- propor a ação corretiva para os desvios constatados;
- planejar atividades de aperfeiçoamento e atualização de professores;
- dirigir treinamento em serviços aos docentes;
- promover maior competência de ensino:
- propondo as melhores técnicas e procedimentos selecionando e fornecendo materiais didáticos;
- estabelecendo melhor organização das atividades;
- planejar e/ou estimular experiências e pesquisas;
- avaliar os resultados do processo de ensino.

- Aprendizagem

- estabelecendo as normas de avaliação;
- elaborando e interpretando dados;
- utilizando-os como retro-informação para o planejamento escolar;
- informando as instâncias superiores;
- coordenar o planejamento e execução das atividades de recuperação dos alunos;
- avaliar as condições materiais da escola (instalações e equipamentos) e

sugerir medidas para sanar as deficiências;

- avaliar os resultados práticos de aplicação das normas regulamentar e administrativas em âmbito escolar;
- prover para a mais sistemática e efetiva colaboração escola famíliaXcomunidade;
- assegurar o fluxo de informações entre as várias instâncias do subsistema de supervisão;
- atender às normas e determinações da administração escolar;
- atender às normas e determinações dos órgãos de supervisão de níveis superiores;
- assegurar a articulação dos serviços de supervisão e dos serviços de assistência do aluno e serviço administrativo no âmbito da escola (p.17,18);

Funções do Professor – Coordenador

- Funções Básicas:

- coordenar atividades de planejamento curricular na sua área;
- acompanhar, avaliar e controlar a execução das atividades curriculares na sua área;
- sintetizar os resultados da avaliação dos resultados do processo ensino-aprendizagem na sua área.
- Responsabilidades e autoridade
- coordenar e participar da elaboração do programa da área;
- sintetizar os resultados das análises, estudos sobre as atividades curriculares da sua área;
- apresentar as proporções da sua equipe sobre os problemas pertinentes à sua área.
- manter atualizado o tratamento dos dados estatísticos relativos às atividades curriculares, especificamente as referentes à avaliação do processo ensino-aprendizagem;
- propor medidas administrativas de apoio ao trabalho docente.
- propor a melhor utilização dos recursos materiais do estabelecimento;
- propor meios de proporcionar treinamento na sua área.
- atender as normas e determinações do coordenador-pedagógico;
- assegurar articulação com as demais áreas de atividades de ensino do estabelecimento (SE/CENP, 1975, p.19).

O documento afirma que, o coordenador pedagógico era um elemento da supervisão escolar², cuja atuação limitava-se à escola, tendo suas atribuições orientadas por supervisores pedagógicos em nível local (Delegacias de Ensino), que por sua vez estavam atrelados a supervisores de órgãos regionais e centrais. No que se refere à Qualificação Profissional exigida para cada supervisor, considerando o seu local de atuação, traz como orientações, os seguintes aspectos: para o Coordenador Pedagógico, era necessário ter graduação em supervisão; ser professor efetivo; ter experiência docente de 10 anos; ter

² O Documento – Sistema de Assessoramento da Secretaria da Educação (1975), propõe um modelo de supervisão, a ser implantado na rede de ensino paulista, que contempla a organização estrutural em âmbito central, regional, local (DREs) e escolar da supervisão pedagógica. Em âmbito escolar, o supervisor pedagógico, recebeu a denominação de coordenador pedagógico.

experiência em coordenação de atividades docentes; comprovar experiência profissional; e para ser Professor Coordenador seria necessário licenciatura plena em pelo menos um dos conteúdos específicos da matéria, ser professor efetivo e ter experiência docente de no mínimo 5 anos. Em relação à seleção e recrutamento destes profissionais estava previsto:

- dos supervisores gerais, de 1º e 2º graus e coordenadores pedagógicos concurso de título e provas.
- dos supervisores por componente curricular: por Títulos e indicação dos supervisores gerais.
- dos professores coordenadores – eleição entre seus pares (SE/CENP, 1975, p.21).

Quanto ao número de profissionais por órgãos, no que diz respeito à Supervisão Escolar, foi orientado que houvesse um coordenador pedagógico para cada estabelecimento, e um professor coordenador para cada área (quando o número de professores ultrapassar cinco por área). Foi previsto ainda que a avaliação da Supervisão abrangeria tanto os resultados como os processos, e que:

Os efeitos da supervisão sobre as variáveis da qualidade do produto terão como dados da avaliação as taxas de perdas (evasão e repetência), os níveis de realização do aluno, avaliados em termos de padrões de desempenho estabelecidos.

O grau de eficiência de cada uma das estratégias do modelo informação sobre o processo. Alguns aspectos a serem avaliados:

- planejamento setorial/ planejamento do sub-sistema de supervisão.
- instrumentos utilizados para acompanhamento, avaliação e controle.
- fluxo das informações.
- tratamento das informações.
- articulação planejamento administrativo e didático.
- recrutamento de recursos humanos.
- qualificação dos recursos humanos.
- as relações de dependência administração X supervisor.
- identificação de problema, inter/âmbitos, inter/escolas e inter/classes.
- elevação das despesas orçamentárias: preço, custo, aluno.
- controle de fatores relativos à organização escolar (turnos, horários, aluno, sala).
- utilização dos recursos de entrosagem e inter-complementaridade (SE/CENP, 1975, p.23).

Este documento evidencia uma tentativa, não apenas, de direcionar o trabalho do supervisor, mas também facilitar maior interferência nos aspectos pedagógicos, à medida que estabelece um modelo a ser seguido, contendo 13

setores da supervisão escolar as quais o coordenador pedagógico deve atuar, sendo eles:

1º - Setor de planejamento

O presente setor tem em mira:

- 1 – Orientar o estudo ou reestudo dos currículos, com base em dados anteriores e dos fins e objetivos da educação e da escola em foco;
- 2 – Orientar a elaboração de programas das diversas disciplinas ou áreas, com ênfase em aspectos regionais;
- 3 – Incentivar a elaboração de programas correlacionados, primeiro, com relação a disciplinas afins, e depois, com relação a todas as disciplinas;
- 4 – Orientar a elaboração do calendário escolar realístico;
- 5 – Orientar a elaboração de um plano de atividades extraclasse da escola, nas quais todas as disciplinas devem colaborar;
- 6 – Orientar para elaboração de planejamento mais específicos de execução mensal, bimestral ou semestral.

2º - Setor de Ensino

O presente setor tem por fim:

- 1 – Ter à disposição dos professores subsídios referentes às mais variadas técnicas e métodos de ensino, fazendo ênfase naqueles que mais atendam a filosofia da educação seguida pela escola;
- 2 – Proporcionar informes sobre atualidades metodológicas;
- 3 – Promover demonstrações para os professores de novas técnicas e métodos de ensino;
- 4 – Publicação, mimeografada, sobre informes didáticos e de interesse para o ensino.

3º Setor de Assistência ao Magistério

Este setor visa a dar assistência aos professores por meio de:

- 1 – Acompanhamento de suas atividades com sugestões para melhoria do trabalho docente;
- 2 – Trabalho de aperfeiçoamento constante, por meio de cursos, demonstrações, palestras, indicações de leituras, seminários e círculo de estudos sobre educação e suas metodologias;
- 3 – Indicação de revistas, artigos e livros considerados úteis para o professor;
- 4 – Entrevistas vivenciadas, a fim de serem localizadas possíveis deficiências do professor e encontradas maneiras de superá-las.

4º Setor de Assistência ao Educando

Este setor tem por finalidade providenciar assistência a educandos, ao isoladamente, que seria tarefa da Orientação Educativa, mas de educandos em grupo, quando uma classe ou parte da mesma não vai bem nos estudos. Assim, este setor sugerirá:

- 1 – Aulas de recuperação;
- 2 – Aulas de suplementação para eliminar possíveis deficiências de formação anterior;
- 3 – Trabalhos de melhor ajustamento de currículos, programas e atividades escolares à realidade dos educandos.

5º Setor de Material Didático

O presente setor destina-se a incentivar o uso de recursos técnicos existentes e os novos que vão surgindo, de maneira a tornar o ensino mais eficiente.

O setor de material didático procurará:

- 1 – Incentivar o uso de recursos técnicos já comprovados;
- 2 – Incentivar a renovação daqueles considerados ultrapassados;
- 3 – Incentivar o uso dos mais recentes no campo do ensino;
- 4 – Incentivar o fabrico, na escola, dos mesmos, isso na medida do possível e com a cooperação de educandos e professores.

6º Setor de disciplinas

O presente setor destina-se a acompanhar o estado disciplinar da escola, para que o mesmo possa propiciar melhores condições de aprendizagem, pelo que deverá haver um trabalho de:

- 1 – Coleta de ocorrências dentro da sala de aula;
- 2 – Coleta de ocorrências nos recreios;
- 3 – Coleta de ocorrências fora da escola.

Os dados assim recolhidos prestar-se-ão a estudos que deverão levar à melhoria da vida disciplinar da escola, com renovação de estatutos e normas disciplinares, de forma objetiva e realística.

7º Setor de Atividades Extraclasse

Este setor procurará ter um levantamento das atividades extraclasse em funcionamento na escola e estimulará a criação de outras que atendam a novos setores da educação. O presente setor visará a:

- 1 – Saber de todas as atividades extraclasse em funcionamento;
- 2 – Sugerir a criação de outras que se façam necessárias;
- 3 – Observar se não está havendo uma sobrecarga de atividades extraclasse que possa levar a um menor rendimento nos estudos das diversas disciplinas do currículo.

8º Setor de Relações com a Comunidade

Este setor tem múltiplas finalidades como:

- 1 – Realizar levantamento das instituições sociais, dos problemas e das possibilidades da comunidade, a fim de tentar relacioná-los com as atividades escolares;
- 2 – Incentivar o funcionamento dos Círculos de Amigos da Escola, dos Ex-Alunos e de Pais e Mestres;
- 3 – Fazer levantamento de locais apropriados para visitas e estágios dos educandos.

9º Setor de Comunicação

Este setor tem por fim estimular serviço de:

- 1 – Quadro de horário de aulas e de outras atividades escolares;
- 2 – Avisos para todas as disciplinas ou atividades escolares;
- 3 – Época de obrigações escolares;
- 4 – Excursões, visitas e estágios;
- 5 – Comunicados oficiais da escola, do Estado ou da Federação, de interesse para alunos e professores;
- 6 – Participação de novidades bibliográficas etc.

10º Setor de Reuniões

O setor de reuniões visa a fazer um planejamento de:

- 1 – Reuniões com professores de um curso;
- 2 – Reuniões com professores de uma série;
- 3 – Reuniões com professores de uma determinada classe;

- 4 – Reuniões com professores de uma disciplina ou área;
- 5 – Reuniões com todos os professores.

11º Setor de Arquivo

Este setor destina-se a guardar adequadamente para serem computados, quando necessário:

- 1 – Planejamentos passados e presentes;
- 2 – Atas de reuniões;
- 3 – Comunicados e avisos;
- 4 – Referências de entrevistas e reuniões;
- 5 – E demais documentos que se refiram à organização e funcionamento da Supervisão Escolar.

12º Setor de Bibliografia e Informações

Este setor procurará manter um serviço o mais completo possível, sobre:

- 1 – Indicações bibliográficas sobre educação em geral, com empenho em apresentar-se atualizado;
- 2 – Indicações de endereços sobre centros de pesquisa educacional, de órgãos administrativos educacionais em geral.

13º Setor de Rendimento Escolar

O setor de rendimento escolar talvez seja um dos mais importantes, pois deve interessar-se:

- 1 – Pela maneira como é efetuado o recolhimento de dados para estimar o rendimento escolar;
- 2 – Pela elaboração de provas;
- 3 – Pelos resultados alcançados pelas diversas classes em uma disciplina;
- 4 – Pelos resultados gerais alcançados pelas diversas classes;
- 5 – Pelo número de aprovações e reprovações;
- 6 – Pelo comportamento dos educandos dentro e fora da escola;
- 7 – Pelo aperfeiçoamento das provas de verificação da aprendizagem;
- 8 – Pela ampliação e melhoria das fontes fornecedoras de dados para julgamento da evolução do processo educativo dos educandos (SE/CENP, 1975, p.25 a 29).

1.2.4 “Sistema de Supervisão – Roteiro para a Elaboração de um Projeto de Trabalho”, uma tentativa de direcionar o trabalho pedagógico.

Em 1977, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, elaborou os documentos: Sistema de Supervisão Roteiro Para a Elaboração de um Projeto de Trabalho, Projeto 1/77, Subprojeto 1.1/77; Sistema de Supervisão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Projeto 1/77; ambos tratando especificamente da supervisão pedagógica. Passemos a análise do Projeto 1/77.

O Projeto 1/77 inicia apresentando os problemas enfrentados pelas escolas, e embora não os detalhe, explica que tais problemas são decorrentes da própria dinâmica do sistema e de forças externas oriundas do meio sócio-econômico cultural o qual estão inseridas, e que:

Por esse motivo o plano trienal elaborado pela Secretaria da Educação para estruturar suas atividades de 1977 a 1979 dá ênfase ao levantamento, entre outros, dos seguintes dados:

Sistema operacional de supervisão, acompanhamento e controle, análise de desempenho (incluindo diagnóstico dos sintomas de desajustes gerais) e análise do fluxo dos diferentes sistemas operacionais.

Sentimos necessidade de enfatizar o papel dos recursos humanos no desenvolvimento da tarefa educativa e reportamo-nos mais uma vez ao plano trienal que ressalta a importância de se introduzir medidas corretivas para sanar disfunções tais como: remanejamento, ampliação, aperfeiçoamento e regularização funcional (SE/CENP, 1977,p.1).

Segundo a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas, órgão que elaborou o documento dentre as suas várias atribuições, reside o apoio técnico-pedagógico ao sistema estadual de educação, neste sentido o Projeto 1/77 consistia numa proposição de operacionalização de apoio técnico-pedagógico. Este Projeto estava atrelado ao Plano Escolar, pois:

A Deliberação CEE nº33/72, em seu artigo 13, assegurou a figura do Plano Escolar “de forma a garantir a unidade e eficiência do processo educativo”. Todos os anos a Secretaria da Educação vinha oferecendo diretrizes para o Plano Escolar, através de seus documentos legais e publicações em Diário Oficial. O presente exercício, tais diretrizes

desenvolver-se-ão integradas aos princípios norteadores de Supervisão (SE/CENP, 1977, p.2).

Foram elaborados dez princípios norteadores de acordo as proposições para o Modelo de Supervisão, com objetivo de conduzir as tarefas de planejamento para as primeiras semanas de fevereiro, todo ano letivo e nos anos seguintes. De acordo com o apresentado no Projeto 1/77:

Ao interferir nas ações que favorecerão o Plano da Escola e na difícil tarefa de planejar, executar, adequar, replanejar, optamos por um Projeto de Supervisão atuando diretamente nos mecanismos que propiciarão gradativamente o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista o seu fim último que é o desenvolvimento do aluno.

Entretanto para se conseguir atingir o aluno, cuidar da qualidade de ensino, melhorar os índices de promoção, é necessário o suporte de um Sistema de Supervisão, o qual será acionado através deste projeto. Estes objetivos só serão plenamente atingidos com a implementação contínua do Modelo de Supervisão.

Nas unidades escolares a ação supervisora será desenvolvida pelo Diretor e sua equipe (Assistente de Direção, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, Professor Coordenador e outros elementos que destacamos para tanto), buscando coordenar esforços, liderar, incentivar e criar ambiente propício para a ação pedagógica (SE/CENP, 1977, p.4,5).

O documento apresentou cronogramas: de fases, de tarefas, e reuniões para a construção do Plano Escolar pela própria escola, bem como das proposições do Projeto, ora apresentado pela SEE/SP. Até aqui, podemos constatar que, não se trata apenas de um modelo para a Supervisão Pedagógica, mas também, de um modelo de organização do trabalho que deveria ser seguido, o que implica em planejamento, não só do trabalho do professor, como também do próprio supervisor pedagógico, à medida que a SEE/SP apresenta um modelo de supervisão elaborado órgãos de sua jurisdição.

Agora, analisaremos o Subprojeto 1.1/77. Inicialmente, este documento, trata do consenso que existe em nível de secretaria sobre a necessidade do planejamento como meio de garantir a racionalidade das ações que buscam determinado objetivo, e que neste sentido, o planejamento seria inerente à atividade humana, portanto, não pode estar ausente na ação educativa. Porém, nem sempre há um registro, ou uma documentação do que está sendo

planejado, o que torna necessário que se faça tais registros, através de planos, programas ou projetos.

Ao refletirmos sobre nossa responsabilidade como profissionais do sistema educacional, somos obrigados a concordar que nossa ação exige sempre um plano, um programa ou um projeto, que retrate as decisões a serem tomadas num determinado momento, para orientar a ação num período de tempo futuro. Tal procedimento se faz indispensável em virtude da necessidade de comunicação, controle e garantia da continuidade da ação iniciada.

Isto posto, temos a considerar que o processo de planejamento exige meios para sua realização e o primeiro é a elaboração de documentos (planos, programas ou projetos) [...].

Considerando-se as necessidades dos Diretores de Escola, Supervisores Pedagógicos e Assistentes Técnicos das DREs elaborou-se um roteiro que pudesse tornar mais fácil a tarefa destes educadores ao elaborarem seus projetos de trabalho (SE/CENP, 1977, p.18).

O documento constituiu-se num verdadeiro roteiro para a elaboração de um projeto. Apresentou dez tarefas, correspondentes ao passo a passo em que deveriam ser executadas. Segue de forma simplificada, o que foi estabelecido em cada tarefa a ser desenvolvida:

1ª Tarefa - descrever a situação problemática considerando: a) existência de um plano de atuação que considere a assistência aos Diretores de Escola em relação ao Plano Escolar. b) O clima de trabalho da equipe. c) resistência a planejamento de atuação. d) execução do plano de atuação elaborado por você. e) nível de desempenho das funções atribuídas a você. f) funcionamento dos canais de comunicação. g) descrição da situação problemática.

2ª Tarefa - Identificar o problema. A identificação do problema é feita quando se estabelece a diferença entre o que é, e o que deveria ser. Para isto deve-se buscar responder questões como: O que está acontecendo na realidade? (O que é), O que deveria estar acontecendo? (O que deveria ser). Respondendo a tais questões chegar-se-ia ao problema, ou desvio a ser corrigido. Para facilitar a correção do problema, questões como: Onde ocorre? Quando ocorre? Que extensão ou amplitude tem? Foram sugeridas como forma de amparar a tomada de decisões.

3ª Tarefa - Verificar se não juntou uma porção de problemas sob um único título, e se necessário subdividi-los em desvios.

4ª Tarefa - Escrever cada desvio, e numa escala de 1 a 5 (onde 1 significa menor e 5 maior) classificar cada desvio de acordo com a questão proposta. Em seguida discutir a lista com o monitor.

5ª Tarefa - Estabelecer a quantidade do desvio que você quer corrigir e delimitar um prazo para isto, pois nem sempre um problema se resolve rapidamente.

6ª Tarefa - A partir das sugestões do grupo/equipe levante alternativas de solução, de forma que ao final cada problema tenha pelo menos três alternativas de solução.

7ª Tarefa - Diz respeito à escolha de alternativas e tomada de decisões. Juntamente com o grupo/equipe escolha a melhor alternativa de solução. A participação do grupo é imprescindível, já que ele fará parte da execução da proposta.

8ª Tarefa - Momento de planejar quais insumos serão utilizados para a execução das propostas de solução. Os insumos são: materiais (lápiz, borracha, salas, papel, etc), humanos (professores, técnicos, administradores) e financeiros. Não planeje sobre recursos que dependem de terceiros, pois fugirá ao seu controle a capacidade de manipulá-los o que pode ocasionar o fracasso da proposta de solução.

9ª Tarefa - Elaborar uma síntese para organizar a sua implantação.

10ª Tarefa - Refere-se à programação das tarefas. Em colunas liste: todas as atividades que serão desenvolvidas; como cada atividade será desenvolvida; quem irá desenvolver cada atividade; o prazo máximo para o término de cada atividade. Em outra folha faça o registro da execução assim terá maior controle sobre o desenvolvimento do processo. Em outro momento é possível fazer a avaliação da execução.

A leitura deste roteiro de tarefas, reforça-nos a idéia da relação de planejamento do trabalho, existente entre a função do supervisor pedagógico, e as atividades desenvolvidas por sua equipe, quer a nível Central, Regional, Local, ou Escolar.

1.2.5 Implementação do Sistema de Supervisão, as orientações aos Diretores, Assistentes de Diretores e Coordenadores Pedagógicos para elaboração do Plano Escolar.

Em 1978, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, através da CENP, elaborou e encaminhou às escolas o Documento – Implementação do Sistema de Supervisão – (Subsídios ao Diretor, Assistente de Diretor e Coordenador Pedagógico) para a Elaboração do Plano Escolar de Acordo com Diretrizes do Modelo de Supervisão – SEE/SP – (CENP), sob coordenação geral de Loyde Amália Faustini. O Documento em linhas gerais abordou os seguintes assuntos: Parte I – Instruções Gerais; Ação Supervisora, Pressupostos e Características; Parte II – Planejamento e Elaboração do Plano Escolar – Objetivos, Princípios para Elaboração, Diagnóstico, Recursos Humanos, Proposição de Alternativas, Estabelecimento de Objetivos e Metas, Orientações para o Desenvolvimento de Tarefas, Subsídios para Elaboração das Programações da Direção, Subsídios para Elaboração das Programações da Coordenação Pedagógica, Sugestões para a Elaboração das Programações da Coordenação Pedagógica em Relação às Atividades Curriculares, (Anexos e Bibliografia básica).

Inicialmente, o documento explica, que a Secretaria da Educação Paulista estava introduzindo uma série de transformações em seu sistema de ensino, quer no seu aspecto pedagógico (mudanças de currículos, de carga horária, de métodos de ensino e criação de novas funções), quer em seu aspecto estrutural (organização técnico-administrativa das Divisões Regionais de Ensino, Delegacias de Ensino e Unidades Escolares), com intuito de atender as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71, e que neste sentido, fez se necessário, uma programação específica para a supervisão, de forma que ela foi prevista no Plano Trienal 77-78-79 paulista.

Na programação da área da supervisão pedagógica, o primeiro passo foi dado com o estudo e a definição do Modelo de Supervisão Pedagógica. O passo seguinte é a implementação do Sistema de Supervisão, isto é, a

operacionalização, na prática, do que o modelo propõe para a melhoria da produtividade do ensino nos seus aspectos quantitativos e qualitativos. Tendo em vista a disposição legal onde se estabelece que o ponto de referência básico da supervisão pedagógica é o “aproveitamento ótimo dos recursos empregados e a melhoria da produtividade do ensino”, não fugiu aos responsáveis pelo estudo do modelo teórico de supervisão a preocupação de ligar essa teoria às ações práticas, que levam à obtenção desses objetivos. É intenção manifesta dar à supervisão um sentido operacional e comprometido com a prática, para que se consiga a melhoria do produto através da melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Tal como foi definida no Plano Trienal da Secretaria da Educação já citado “desempenha a supervisão [...] o papel de facilitador de fluxos de orientação técnica que, iniciados no órgão central, percorrem os diferentes níveis até à escola, e dos que nestas se originam, e realimentam todo o processo”. Desse modo, considerando-se toda a orientação técnica-pedagógica emanada dos órgãos centrais, optou-se por iniciar a implementação do Sistema de Supervisão a partir da própria unidade escolar. Tomando-se como referência o Plano Escolar que deve (1) dar uma visão global da educação que se processa na escola, (2) ser o instrumento de trabalho de seus profissionais e (3) mostrar as reais necessidades da unidade específica, os encarregados da ação supervisora terão condições de se transformarem em verdadeiros agentes de mudança para a melhoria do ensino (SE/CENP, 1978, n.p).

O documento apresenta de forma sistemática, um roteiro não só para sua leitura, mas também para pô-lo em prática, já que foi desenhado a partir de um modelo de Supervisão previamente definido pela Secretaria de Educação. Colocá-lo em prática, representaria a própria implementação do Modelo de Supervisão. Seguir de forma sistemática o que estava proposto no documento era imprescindível, pois:

1 – O uso deste material deverá contribuir para o desenvolvimento de uma nova atitude de supervisão nos profissionais que trabalham na Unidade Escolar.

2 – A escola, quando compreendida como uma empresa que tem um produto a ser oferecido à sociedade, tem características muito específicas. Por isso, um material como o presente, construído para ser utilizado por profissionais da educação (Diretor, Assistente de Diretor, Coordenador Pedagógico, etc) para que executem mais eficientemente os objetivos – fim da escola (educação dos alunos), tem que se caracterizar por uma grande flexibilidade nas ações estabelecidas e nas sugestões apresentadas.

3 – Reconhece-se as limitações deste material, o qual não pode prescindir de um treinamento que é condição básica para uma nova mentalidade em supervisão.

4 – Conforme foi previsto, este material, ao ser utilizado pelo Diretor, Assistente de Diretor e Coordenador Pedagógico, deve comunicar de forma simples e objetiva as diretrizes do Modelo de Supervisão.

5 – A escola deve ser considerada como um todo orgânico e não como soma de atividades desvinculadas e paralelas.

6 – A operacionalização das atividades do Diretor, Assistente de Diretor, Coordenador Pedagógico e outros, em função dessa visão de escola, deve ser obtida através do seu instrumento integrador e racionalizador de trabalho: o Plano Escolar.

7 – Este material é apenas o primeiro passo para a consolidação e integral aplicação das idéias, sugestões e medidas asseguradoras do Modelo de Supervisão. Gradativa e continuamente far-se-á a introdução de outros materiais, atividades e medidas administrativas complementares.

8 – Dada a grande mobilidade de pessoal, constata-se que, muitos dos Diretores e Assistentes de Diretores em ação na rede de ensino não tiveram experiências anteriores de lidar com demais especialistas da educação (relação: Diretor-Supervisor, Diretor-Professor, etc.). Muitos detêm apenas experiência docente (relação professor-aluno) e pouca ou curta experiência de supervisão. Para os Coordenadores Pedagógicos acresce-se o fato de ser uma função nova, introduzida na rede em 1977 (SE/CENP, 1978, p.7,8).

Desta forma, as proposições apresentadas, visavam operacionalizar o trabalho supervisor nas escolas, através da realização sistemática de atividades, que aparentemente facilitariam não só perceber o andamento da escola, como também facilitar a proposição de alternativas de soluções, para os problemas vivenciados em cada unidade escolar. Podemos afirmar, que se de fato os roteiros fossem postos em prática, poderiam futuramente criar uma certa rotina de trabalho, que com o passar do tempo, poderia ser incorporada ao trabalho desempenhado pelos profissionais presentes na escola, mas para que passasse fazer parte deste cotidiano seria necessário, primeiro vencer a barreira das resistências, adequar-se a rotina já estabelecida e modificar outras. Ou simplesmente poderia não utilizá-las. Mas, considerando que a SEE/SP estava passando por um momento de mudança, é possível que muitos tenham utilizado estes roteiros, para atender senão totalmente, ao menos em parte, as exigências legais da reorganização da rede de ensino. Por outro lado, considerando a Coordenação Pedagógica, objeto de nossa pesquisa, após analisar esses documentos, podemos afirmar, que havia na SEE/SP a necessidade de estruturar o trabalho do coordenador pedagógico, no interior da escola, pelo fato da função ter sido criada há pouco tempo e seus ocupantes serem agentes de supervisão escolar com pouca experiência na área.

1.3 Os Processos Seletivos para Coordenadores Pedagógicos

1.3.1 Os Processos Seletivos Para Coordenadores Pedagógicos realizados na Década de 1970 – Análise das Resoluções da SEE/SP.

Até aqui, tratamos de documentos produzidos por órgãos ligados a SEE/SP, com intuito de definir e implementar o trabalho de Supervisão Escolar na rede de ensino. Analisaremos agora os processos seletivos ocorridos na década de 1970, a partir das Resoluções da SEE/SP. Na análise das Resoluções, procuraremos observar os seguintes aspectos: Desempenho da Função (Quem?/Requisitos), Formação, Atribuições do Coordenador Pedagógico.

Na década de 1970, ocorreram dois processos seletivos para provimento da função de Coordenador Pedagógico na rede pública do ensino paulista. Os primeiros Coordenadores Pedagógicos foram selecionados em 1976. O processo de seleção foi regulado pela Res. SE 177 de 02.08.76, Comunicado DRHU de 17.08.76 e Edital DRHU de 01.09.76. O segundo processo seletivo ocorreu em 1978, e foi regulado pela Res. SE 48 de 09.05.78. Vejamos a seguir as resoluções:

REQUISITOS PARA ATUAR COMO COORDENADOR PEDAGÓGICO	CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DO COORDENADOR	ATRIBUIÇÕES
<p>Res. SE 177 de 02.08.76.</p> <p>Poderiam desempenhar a função:</p> <ul style="list-style-type: none"> -professores de educação; -antigos assistentes pedagógicos; -professores que em razão ou alteração curricular tivessem ficado sem aulas; - professores adidos; -antigos integrantes dos Setores Regionais de Orientação Pedagógica (SEROP); - professores efetivos; -licenciatura plena em Pedagogia; -ter 5 anos de efetivo exercício docente na carreira do magistério. 	<ul style="list-style-type: none"> -ser aprovado na prova de seleção; -ter sido indicado pelo Diretor da unidade escolar para atuar como Coordenador Pedagógico. 	<p>-não constou orientação nesta resolução.</p>
<p>Res. SE 48 de 09.05.78.</p> <p>Poderiam desempenhar a função:</p> <ul style="list-style-type: none"> -professores efetivos de nível I, II, e/ou III; -ter no mínimo 5 anos de efetivo exercício docente na carreira do magistérios; -licenciatura plena em Pedagogia; 	<p>Poderiam pleitear a função de coordenador pedagógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -aquele que se encontrasse nas condições descritas acima; -participar e ser aprovado na prova de seleção, obtendo 50% de acertos na prova o que implicaria em credenciamento para exercer a função; -ser indicado pelo Diretor da Escola, após obter credenciamento no processo seletivo; 	<p>-não constou orientação nesta resolução.</p>

Embora, a Resolução SE 48 de 09.05.78, tivesse determinado que apenas professores efetivos de nível I, II, e/ou III, portadores de Licenciatura Plena em Pedagogia, com no mínimo cinco anos de efetivo exercício do magistério, poderiam tornar-se Coordenadores Pedagógicos, se aprovados no processo seletivo, os aprovados, no processo seletivo realizado em 1976, e ainda não aproveitados, poderiam participar desta seleção e inclusive optar pela nota obtida no processo seletivo de 1976, se esta fosse maior que a segunda nota, portanto, esta Resolução, não excluía totalmente aqueles que não tivessem a formação agora exigida.

As atribuições do Coordenador Pedagógico, não figuraram nestas resoluções, entretanto, como observamos, elas foram amplamente apresentadas em documentos produzidos por órgãos ligados a SEE/SP, como apresentado anteriormente, e estes documentos à medida que eram produzidos, eram encaminhados às escolas. Além disso, figura nestes documentos a intenção de encontros de capacitação de recursos humanos, inclusive com capacitação aos Coordenadores Pedagógicos. De qualquer forma, e a título de lembrar, as atribuições do Coordenador Pedagógico estavam assentadas na linha de assessoramento do Diretor da Escola, de forma que deveria atuar nas questões de: evasão, retenção, ensino-aprendizagem e formação docente, principalmente.

As provas foram realizadas segundo bibliografia específica, mas para o primeiro processo seletivo foram considerados os seguintes temas: Fins e valores da educação; O sistema de ensino; As funções da supervisão; Planejamento; Currículo; O processo instrucional; Medidas educacionais; Ensino recuperativo. Embora tenhamos realizado consultas ao Diário Oficial, através do Arquivo do Estado, não localizamos as bibliografias relativas aos outros dois processos seletivos, tão pouco as localizamos na tese de mestrado de Lomonico.

Até 1978, os Coordenadores Pedagógicos, atuantes na rede pública de ensino paulista exerciam a função, mas a Lei Complementar nº 201, de 9 de novembro de 1978 (Dispõe sobre o Estatuto do Magistério), o elevou a categoria funcional de cargo. A Lei Complementar 201 de 09.11.78, define:

Artigo 6.º - O quadro do Magistério é constituído de série de classes de docente e classes de especialistas de educação, a seguir indicadas:

I - série de classes de docentes;

- a) Professor I
- b) Professor II
- c) Professor III

II - classes de especialistas de educação:

- a) Orientador Educacional
- b) Coordenador Pedagógico
- c) Assistente de Diretor de Escola
- d) Diretor de Escola
- e) Supervisor de Ensino
- f) Delegado de Ensino.

Artigo 7.º - além dos postos de trabalho correspondentes aos cargos e funções-atividades do Quadro do Magistério, haverá, na lotação da Secretaria da Educação, postos de trabalho de Professor-Coordenador, privativos de ocupantes de cargos docentes.

§ 1.º - Poderá haver, também, postos de trabalho de Orientador de Educação Moral e Cívica.

§ 2.º - Excepcionalmente, para os postos de trabalho de que trata este artigo, poderão ser designados docentes ocupantes de função-atividade.

Artigo 10 - O Professor-Coordenador atuará em todo o ensino de 1.º e 2.º grau e exercerá o posto de trabalho sem prejuízo das atividades docentes. Incumbendo-lhe, ainda, quando for o caso, as atividades de Orientador de Educação Moral e Cívica ou as atribuições referentes à coordenação das ações de saúde, no âmbito das unidades escolares da rede estadual de ensino.

Artigo 11 - Para provimento de cargos e preenchimento de funções-atividades do Quadro do Magistério, bem como designação para postos de trabalho de que trata o artigo 7.º, serão exigidos os seguintes requisitos mínimos de titulação e experiência:

I - Professor I: habilitação específica de 2.º grau;

II - Professor II: habilitação específica de grau superior, correspondente à licenciatura de 1.º grau;

III - Professor III - Professor III: habilitação específica de grau superior, correspondente à licenciatura plena;

IV - Professor-Coordenador: curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em pelo menos uma disciplina da área do currículo em que deve atuar a experiência docente mínima de 3 (três) anos na respectiva área;

V - Orientador Educacional: habilitação específica de grau superior, correspondente à licenciatura plena;

VI - Coordenador Pedagógico: habilitação específica de grau superior, correspondente à licenciatura plena e experiência docente mínima de 5 (cinco) anos;

VII - Assistente de Diretor de Escola: habilitação específica exigida para provimento de cargos de Diretor de escola e experiência docente mínima de 3 (três) anos no magistério oficial de 1.º e/ou 2.º graus do Estado de São Paulo;

III - Diretor de Escola: habilitação específica de grau superior, correspondente à licenciatura plena e experiência docente de no mínimo 3 (três) anos no magistério oficial de 1.º e/ou 2.º graus do Estado de São Paulo;

IX - Supervisor de Ensino: habilitação específica de grau superior, correspondente à licenciatura plena e experiência mínima de 6 (seis) anos de carreira do magistério, dos quais pelo menos 3 (três) anos no exercício

de cargo de especialista de educação;

X - Delegado de Ensino: ser titular de cargo de Supervisor de Ensino ou Diretor de Escola, com pelo menos 3 (três) anos de efetivo exercício no cargo e 6 (seis) anos de experiência no magistério oficial de 1.º e/ou 2.º graus do Estado de São Paulo.

Parágrafo único - As habilitações específicas a que se refere este artigo serão definidas pelo Conselho Estadual de educação, observadas as normas baixadas pelo Conselho Federal de Educação.

Artigo 12 - O provimento de cargos do Quadro do Magistério far-se-á:

I - em caráter efetivo, mediante nomeação precedida de concurso público de provas e títulos, para cargo de:

- a) Professor I;
- b) Supervisor de Ensino;

II - em caráter efetivo, mediante nomeação ou acesso procedidos de concurso público de provas e títulos, para os cargos de:

- a) Professor II;
- b) Professor III;
- c) Orientador Educacional;
- d) Vetado;
- e) Diretor de Escola.

III - em comissão, mediante nomeação, para cargos de Delegado de ensino e Assistentes de Diretor de Escola.

Parágrafo único - A nomeação de Assistente de Diretor de Escola será feita mediante indicação do respectivo Diretor. (www.al.sp.gov.br – acesso em 23.05.08)

1.3.2 Os Processos Seletivos Para Coordenadores Pedagógicos realizados a partir da Década de 80 – Análise das Resoluções da SEE/SP.

Nota-se, que o cargo de Coordenador Pedagógico, está previsto em lei desde a década de 1970. Mas, dos anos 1980 para cá, o que tem prevalecido é a existência da função de Coordenador Pedagógico. Aliás, Fernandes (2006) explica que:

Na estrutura hierárquica da rede de ensino paulista há também uma distinção legal entre cargos e funções. Os cargos são preenchidos mediante concurso público de provas e títulos, regulamentados por editais que permitem ao aprovado se efetivar no serviço público estadual, garantindo estabilidade no emprego e incorporação ao quadro de funcionários da Secretaria de Educação. A função é sempre uma ocupação temporária porque não está atrelada a realização de um concurso público de ingresso e efetivação, portanto não é prevista legalmente como um cargo a ser ocupado sem tempo definido. O acesso a uma função se dá através de designações, ou seja, autorizações para que

um funcionário da Secretaria de Educação realize temporariamente atividades previstas no Estatuto do Magistério.(Fernandes, 2006, n.p).

Estabelecida a distinção entre cargo e função, vejamos as Resoluções SEE/SP, deste período.

REQUISITOS PARA SE COORDENADOR	CRITÉRIOS DE ESCOLHA	FORMAÇÃO	ATRIBUIÇÕES
Res. SE de 28.04.96 -professores da rede estadual paulista de ensino; -ter no mínimo 3 anos de efetivo exercício docente na carreira do magistérios; -portador de licenciatura plena;	-participar e ser aprovado na prova de seleção, obtendo 50% de acertos na prova; - apresentar uma proposta de trabalho individualizada para cada unidade escolar; - ser eleito pelos seus pares; - eleição ser ratificada pelo Conselho de Escola;	-ser portador de Licenciatura Plena em qualquer disciplina do currículo;	-não constou orientação quanto as suas atribuições
Res. SE 35 de 07.04.00 -professores da rede estadual paulista de ensino; - ter no mínimo 3 anos de efetivo exercício docente na carreira do magistérios;	-participar e ser aprovado na prova de seleção, obtendo 50% de acertos na prova o que implicaria em credenciamento para exercer a função; -apresentar uma proposta de trabalho individualizada para cada unidade escolar; -ser eleito pelos seus pares; - eleição ser ratificada pelo Conselho de Escola;	- ser portador de Licenciatura Plena em qualquer disciplina do currículo;	-assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas desenvolvidas pela unidade escolar; auxiliar a direção da escola na coordenação dos diferentes projetos, inclusive de reforço e aprendizagem; - assessorar a direção da escola na relação escola x comunidade; - subsidiar os professores no desenvolvimento de suas atividades docentes; -potencializar e garantir o trabalho coletivo na escola, organizando e participando das HTPCs;-executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no projeto pedagógico da escola.

<p>Res. SE 66 de 03.10.06</p> <ul style="list-style-type: none"> - ter no mínimo 3 anos de efetivo exercício docente na carreira do magistérios; - ser portador de licenciatura plena; - estar com vínculo docente na rede estadual de ensino por ocasião da apresentação da proposta; 	<ul style="list-style-type: none"> -participar e ser aprovado na prova de seleção, obtendo 50% de acertos na prova o que implicaria em credenciamento para exercer a função;-apresentar uma proposta de trabalho individualizada para cada unidade escolar;-após a apresentação da proposta de trabalho ser aceito pelo Conselho de Escola; 	<ul style="list-style-type: none"> - ser portador de Licenciatura Plena em qualquer disciplina do currículo; 	<ul style="list-style-type: none"> -assegurar a integração das atividades de desenvolvimento e aprimoramento do plano de trabalho da escola, articulando as ações de docentes de cursos, modalidades e turnos diversos;- acompanhar a execução e a avaliação das ações e metas fixadas pela escola em sua proposta pedagógica; -garantir, planejar e liderar o desenvolvimento dos trabalhos realizados na escola, participando das reuniões de HTPCs; -estabelecer, juntamente com o Diretor da Escola, o horário das HTPCs, organizando a participação de todos os professores em exercício na unidade, de forma a assegurar o caráter coletivo dos trabalhos; -acompanhar o trabalho dos professores, subsidiando-os com sugestões para a melhoria da prática docente; - proceder, juntamente com os professores, a análise dos resultados da avaliação do desempenho escolar, através de seus indicadores, registrando e divulgando avanços e estratégias bem sucedidas, bem como identificando as dificuldades a serem superadas e propondo alternativas de otimização dos resultados; -coordenar, acompanhar e avaliar as atividades de recuperação d aprendizagem, em especial da recuperação paralela, e também dos demais projetos implementados na escola; -desenvolver ações que visem à ampliação e o fortalecimento da relação escola x comunidade.
---	--	---	---

Conforme o observado no Art. 6º desta Resolução SE 35 de 07 de abril de 2000, a bibliografia para o concurso é de responsabilidade da Diretoria de Ensino, bem como a elaboração, aplicação, correção das provas e divulgação de todas as etapas do concurso e de seu resultado. Além disso, as provas poderiam ser elaboradas conjuntamente entre Diretorias, caso fosse de interesse das mesmas. Consta ainda no Art. 9º desta Resolução a especificação de que as escolas que contassem com cargo provido de Coordenador Pedagógico, somente poderiam designar um professor para exercer as funções de Professor Coordenador no período noturno. Porém não localizamos na SEE/SP dados sobre a existência de cargos de Coordenadores Pedagógicos.

Em relação, a Res. SE 66 de 03 de outubro de 2006, vale destacar que, este documento tece em seu início uma explicação sobre a coordenação pedagógica, na qual ressalta a importância da atuação do coordenador pedagógico na: integração curricular entre professores, períodos e turnos; elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica; aprimoramento do processo de ensino aprendizagem; acompanhamento e avaliação do desempenho escolar dos alunos; formação continuada dos docentes; articulação das ações da coordenação pedagógica e otimização de recursos e parcerias com a comunidade; dinamização de todos os espaços pedagógicos e integração dos trabalhos da escola, das equipes de supervisão e da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino. No Art. 17 desta resolução, há referências a situação do titular de cargo de Coordenação Pedagógica, o qual poderá ser substituído num período superior a 30 dias, por um Professor Coordenador, a ser designado pela carga horária de 40 horas semanais (desde que devidamente credenciado nos termos desta resolução).

Considerando que, inicialmente pretendíamos identificar, “mudanças”, continuidades e inovações, em âmbito normativo da SEE/SP, verificamos após a análise dos documentos oficiais que atribuições como: formação dos mestres, em serviço; atuação na melhoria da relação comunidade x escola; elaboração dos planos escolares; observação do desenvolvimento das atividades curriculares; permanecem até hoje na concepção de quais seriam as atribuições do

coordenador pedagógico. As inovações recaíram mais sobre a rede de ensino, do que nas atribuições do coordenador pedagógico.

CAPÍTULO II

As inovações implementadas pela Secretaria de Estado da Educação Paulista a partir dos anos 1980

2.1 Anos de 1970: Uma breve retomada sobre a Coordenação Pedagógica

Na década de 1970, havia na SEE/SP, diretrizes sendo analisadas, com objetivo de implementar mudanças nos eixos norteadores das políticas educacionais, conforme verificamos nos documentos analisados no capítulo anterior. É neste contexto de mudanças, que ocorre a inserção do coordenador pedagógico na escola pública paulista. A princípio restrito apenas às escolas carentes da Região Metropolitana da Grande São Paulo (cujos índices de evasão e repetência eram altíssimos).

A Lei de Diretrizes e Bases 5692, de 11 de agosto de 1971, produziu pelo menos institucionalmente, várias mudanças, nas redes de ensino nacional, como por exemplo: a educação para o trabalho; a obrigatoriedade de Orientação Educacional, aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade (Art. 10), dentre outras inovações. Segundo Lomónico (1980) para alcançar os objetivos de melhoria do ensino e controle da evasão escolar, foram introduzidos na rede pública de ensino paulista os primeiros coordenadores pedagógicos, um elemento de supervisão ao nível de unidade escolar. Este recurso destinava-se prioritariamente às escolas carentes do Estado, com mais de doze classes. Para determinar a carência da escola usaram-se como critérios: número de períodos da unidade, número de alunos por classe, recursos humanos, situação física, indicação da Divisão Regional de Ensino, etc.

Os primeiros coordenadores pedagógicos foram selecionados no final de 1976 e entraram em exercício em fevereiro de 1977. Receberam no início, algum treinamento, em relação ao Plano Escolar e depois, esporadicamente, foram convocados para participarem de alguns projetos de treinamentos desenvolvidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Lomonico, 1980 p.1).

Em 1977, a seleção dos primeiros coordenadores, deu-se por indicação do diretor da escola, com consulta ao Conselho de Escola, e aprovação dada pelo delegado de ensino, e pelo DRE (Diretoria Regional de Ensino), de início não se constituiu em cargo, mas sim em função, e suas atribuições consistiam basicamente em: realizar tarefas de acompanhamento, avaliação e controle do currículo; garantir o fluxo sistemático e regular de informações sobre a execução das atividades curriculares, facilitando o (re)planejamento ao nível escolar e ao nível central; coordenar o planejamento, execução e avaliação das reuniões pedagógicas da escola; participar da elaboração do plano escolar; apresentar diagnóstico das atividades curriculares da escola ao final de cada ano letivo. Toda esta composição, do coordenador pedagógico estava regulamentada pelos Decretos nº 7709/76 e nº 5586/75, e só foi alterada em 1978 através da Lei Complementar nº 201/78, que transformou a função de coordenador pedagógico em cargo, sendo este provido através de concurso público de provas e títulos.

Lomonico (1980), destaca que até 1980 haviam sido realizados três concursos públicos para coordenadores pedagógicos, e que este fato deu mais segurança ao coordenador pedagógico, pois passou a ter sua situação funcional definida legalmente, isto é passou a gozar das prerrogativas de um cargo de funcionário público efetivo. Entretanto, a Lei Complementar nº 201/78 em nada alterou as atribuições do coordenador que continuou sendo um agente de supervisão cujas atribuições estavam ligadas diretamente ao assessoramento do diretor. Embora, a Lei Complementar nº 201/78 tenha regulamentado o cargo de Coordenador Pedagógico, a partir desta época, não se realizou mais nenhum concurso, para este cargo, resultando já nos anos 1980, na inexistência de coordenadores pedagógicos na rede, tendo em vista a não realização de

concursos, a exoneração de alguns, ou até mesmo a aposentadoria, o que, gradativamente o fez desaparecer do sistema educacional paulista. A partir 1983, com a introdução do CBA – Ciclo Básico de Alfabetização, o processo de escolha de professores, para atuar assessorando o Diretor e os professores, foi retomado, mas com caráter de função-atividade. O coordenador passou a ser escolhido entre seus pares, mediante processo seletivo.

2.2 Anos de 1980: A implantação do Ciclo Básico de Alfabetização

Fernandes (2006) afirma que os anos 1980 marcam mudanças políticas e econômicas em nosso país, já que assinalam o momento em que a Ditadura Militar chega ao fim e retoma-se a redemocratização do país. A mudança no regime político possibilitou colocar a educação como foco dos ideais progressistas, gerando inclusive uma intensificação da atividade sindical, cuja luta teria se pautado na busca de uma escola mais justa e democrática. Em São Paulo, o início da redemocratização possibilitou, ainda nesta década, a elaboração de projetos de reformulação pedagógica, e também a implantação de projetos inovadores (Ciclo Básico de Alfabetização, Escola Padrão, Projeto Noturno, por exemplo).

Em 1982, chega ao governo do Estado de São Paulo, Franco Montoro. Para Cunha (1995), este governo implantou uma série de reformas que deram início às inovações pedagógicas que transformaram o contexto educacional dos anos 1980. Neste sentido, foi a implantação do Ciclo Básico que permitiu o (re) estabelecimento da função de coordenador pedagógico. Nesta ocasião ele teve como responsabilidade acompanhar e auxiliar o professor de 1º e 2º séries do 1º Grau (hoje Ensino Fundamental), no processo de alteração curricular proposta pelo Ciclo Básico.

Barreto & Mitrulis (2001), explicam que a idéia de Ciclo não era nova no Brasil, e que durante os anos 1960 persistiram em todo país pontos de estrangulamento do ensino, altos índices de repetência efetiva e de repetência “branca”, camuflada em evasão, impossibilitavam o atendimento pleno da população ao longo da escolarização. Devido a estes problemas, ao final da década de 1960, Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina, flexibilizaram a organização do currículo da escola primária. Em São Paulo, a primeira tentativa de reorganização do currículo ocorreu em 1968. A escola primária foi dividida em 2 ciclos: o nível I, constituído pelas 1ª e 2ª séries e o nível II, pelas 3ª e 4ª séries, com exame de promoção apenas à passagem do 1º para o 2º nível e ao final deste. Na ocasião, professores eram subsidiados com um programa mínimo para cada nível, e tinham liberdade para desenvolvê-los segundo metodologias que julgassem mais apropriadas. Entretanto, setores mais conservadores da sociedade, e da própria rede de ensino, reagiram de forma negativa a tal medida, de modo que a reorganização acabou por não ser efetivamente implantada.

Foi no estado de Santa Catarina, que a reforma do ensino primário, nos moldes descritos, instalou-se primeiro. Em Santa Catarina, a justificativa para a reorganização, além dos argumentos de caráter psico-pedagógicos, apontou argumentos de ordem econômica, nos quais se destacava o alto custo causado pela repetência à rede de ensino. Além disso, difundiu-se o argumento de que tais mudanças viriam associadas, a cursos de reciclagem, atualizações de professores e diretoras, tendo como suporte à implantação e funcionamento, o Serviço de Supervisão Escolar e de Orientação Educacional junto aos estabelecimentos de ensino.

Considerando as análises de Barreto & Mitrulis (2001), e também as afirmações feitas no capítulo 1º, a respeito da reforma empreendida no estado de São Paulo, na década de 1970, a partir da homologação da Lei 5692/71, notamos que não apenas em âmbito federal ocorreram discussões sobre os caminhos a seguir na proposição de mudanças no ensino, mas, sobretudo em estados com certa relevância econômica, que se anteciparam em propor inovações para suas redes de ensino. O que queremos ressaltar é que os mesmos elementos estão

presentes nos discursos, seja em São Paulo ou em Santa Catarina, especialmente em relação à necessidade de redução de custos, de combater e diminuir a evasão e retenção, e, sobretudo quanto aos meios para atingi-los, ou a reciclagem ou formação do professor.

Segundo Martins (2003), os anos 1980 foram marcados por uma consonância entre argumentos do mundo acadêmico, sindicatos, política educacional e tendências internacionais, que destacavam a necessidade de ampliar o acesso e o número de vagas nas escolas, reduzir a evasão e a retenção, e promover a gestão democrática da escola pública. A primeira metade da década de 80 é marcada ainda pela tendência à redemocratização do Brasil, e pelo fim da ditadura militar instituída há quase 20 anos. Em 1982, ocorreram eleições municipais e estaduais, que levaram ao poder governos de oposição ao regime militar, sobretudo governos do PMDB e do PDT. As plataformas de campanha apresentavam propostas com políticas menos centralizadoras (pelo menos em relação as que aconteciam até o momento). O lema da descentralização e da gestão democrática ganhou certo impulso, inclusive na educação.

Em São Paulo, em 15 de outubro de 1983, assumiu o governo, André Franco Montoro (PMDB), que governou até 15 de março de 1987. Sucessivamente tivemos Orestes Quéricia (15.03.87 – 15.03.91), Luiz Antonio Fleury Filho (15.03.91 – 31.12.94), ambos do PMDB, passando a seguir o governo ao PSDB de Mario Covas (01.01.95 – 22.01.01), Geraldo Alckmin (23.01.01 – 31.12.06), e atualmente José Serra. Embora tenha ocorrido a troca de governos, as “mudanças”, permaneceram no sistema de ensino paulista, quer apresentadas sob diferentes nomes, quer apresentadas com outros moldes.

Barreto & Mitrulis (2001), tratando da implementação dos ciclos afirmam que no contexto dos anos 1980, a motivação política assentou-se nas justificativas das mudanças na função social da escola, o que ajudou a descartar a idéia de que a introdução dos ciclos era uma medida passível de experimentação, como foi no passado, quando se buscava conceber a implantação dos ciclos como inovações de caráter eminentemente técnico, que apenas deveriam ser

generalizados uma vez comprovado o seu sucesso em situação de controle. Os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná foram assim, os primeiros a instituir o ciclo básico. A iniciativa que se justificava por motivos políticos e educacionais, teve implicações administrativas, organizacionais e pedagógicas, procurando assegurar a flexibilidade no tratamento curricular, “rever” a avaliação com fim de promoção ou retenção dentre outros, ao final instituindo-se os ciclos não mais a título de experiência, mas efetivamente a título de mudança.

Na década de 1970, o foco do governo era a evasão e a retenção, e para minimizar tais problemas, pensou-se na figura do coordenador pedagógico como aliado. Na década de 1980, o foco continuou o mesmo, entretanto, agora o que faria a diferença seria a organização em ciclos do ensino primário, e o método de ensino. A questão do método a ser usado permeava discussões nas academias e nas Secretarias da Educação.

Paulatinamente, o decorrer dessa década, as tradições piagetianas, que conviveram com orientações comportamentalistas as escolas brasileiras em décadas anteriores, passaram a ter hegemonia nas propostas curriculares, enriquecidas pelas contribuições da sócio-linguística, psico-linguística e do sócio-interacionismo vygotskyano, as primeiras trazidas, sobretudo pelos estudos de Emília Ferreiro, sobre a alfabetização.

[...] Sobre serem consideradas “politicamente corretas”, pelo fato de levarem em conta alguns determinantes culturais da aprendizagem da língua escrita, e de se mostrarem interessadas no sucesso escolar das camadas populares, as orientações genericamente chamadas construtivistas deslocaram, contudo o eixo sócio político que motivara a criação do ciclo básico nos estados, transportando-o para o terreno preponderantemente cognitivo e da interação entre os indivíduos. Assim, de certo modo, terminaram por deixar em segundo plano a influência dos fatores que afetavam a vida do coletivo e que não se resolviam no âmbito das relações interpessoais, para adotar, na prática, uma percepção um tanto reducionista das possibilidades da escola (Barreto & Mitrulis, 2001, n.p).

Martins (2003), aponta que a eleição de governos estaduais e municipais de oposição ao regime militar em 1982 e 1985, respectivamente, consagrou o lema da descentralização do sistema de ensino, e da autonomia da escola. Em São Paulo, a SEE/SP, apoiou suas diretrizes políticas em torno da seguinte pauta: democratizar a gestão da escola pública; formar cidadãos críticos e participantes; promover ampla reforma administrativa para racionalizar recursos

e acabar com o excesso de burocracia; melhorar a qualidade de ensino ofertado, sem deixar de atender a demanda; propiciar melhores condições de trabalho aos professores com remuneração justa; descentralizar recursos e outorgar autonomia administrativa às instâncias intermediárias do próprio sistema estadual e à esfera municipal. Além disso, havia uma consonância com os argumentos oriundos do mundo acadêmico, e/ou sindical, e na esteira das tendências internacionais, o discurso da política educacional paulista destacava a importância dos processos de descentralização ao nível político, salientando a necessidade de se democratizar e ampliar a participação dos usuários da rede pública de ensino por meio do fortalecimento do poder local. Com relação às questões de ordem pedagógica, sublinhava a importância de sua participação na elaboração de planos, programas e projetos educacionais.

Martins (2003), aponta que estas intenções, em certo ponto, promoveram o desmonte da herança burocrático-administrativa centralizada no período militar. E, em 1983 considerando estas intenções, o governo de Franco Montoro promoveu dois importantes eventos: o Fórum de Educação do Estado de São Paulo, e a produção e encaminhamento às Delegacias de Ensino e Unidades Escolares do Documento Preliminar para Reorientação das Atividades da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, também chamado de Documento n.º 1. Este momento foi marcado pela leitura do documento e pela reprodução do Fórum em algumas regiões/Delegacias de Ensino, mas, de modo geral, as conclusões apontavam como agravante para a implementação das políticas mencionadas anteriormente (democratização da escola pública, reforma administrativa, melhorar qualidade de ensino, dentre outras), a ausência de diretrizes coerentes, capazes de superar a situação dicotômica posta pela tensão entre expansão de oportunidades e a qualidade do ensino ofertado.

O Documento n.º 1, além da pauta geral da SEE/SP, apontou ainda a necessidade da SEE/SP instaurar um amplo processo de discussão, onde a escola pública se constituiria num espaço legítimo para a construção do conhecimento, a partir de um projeto pedagógico que considerasse a heterogeneidade da clientela escolar. Neste sentido, apresentou as seguintes

proposições: reformulação do currículo; e, reformas no Estatuto do Magistério, no Regimento Interno das Escolas de 1º e 2º graus e no Conselho de Escola. Apontou ainda que, a quantidade irrisória de recursos destinados à rede pública e/ou mau emprego desses recursos, constituíam-se num aspecto negativo para a SEE/SP, e solicitava maior autonomia para as escolas, enfatizando a autonomia como um elemento condicionante para a conquista real de uma escola de qualidade.

Para Martins (2003), tais apelos democráticos, esbarravam na cultura fortemente enraizada na política institucional da área da educação. Entretanto, após 1985, a SEE/SP teria abandonado o discurso da escola como um espaço de construção do conhecimento e reformulação do currículo, e iniciara um amplo processo de concretização das medidas de descentralização, programas como: Merenda e de Material Escolar; Conselho de Escola com poder deliberativo, se constituíram em elementos da efetivação das medidas descentralizadoras. Os aspectos pedagógicos também sofreram efetivas mudanças, e neste sentido, a implantação do Ciclo Básico, a Jornada Única, o Centro de Formação do Magistério (CEFAM) e o Programa de Antecipação da Escolaridade expressavam diretrizes de mudanças em face da necessidade de atender aos problemas postos para o ensino e para a aprendizagem. Deste período, até o início dos anos 1990, ocorreu, a reformulação do currículo da rede pública estadual paulista. Com intuito de agilizar a implantação e implementação das inovações pedagógicas, foram criadas também as Oficinas Pedagógicas, alocadas dentro das Delegacias de Ensino. Martins (2003), destaca ainda que, a regulamentação em âmbito da SEE/SP do processo de escolha e designação de professor para exercer as funções de coordenação pedagógica nas escolas da rede pública estadual, e o processo de regulamentação das funções de vice-diretor das escolas, através do Plano de Carreira, Vencimentos e Salários dos Integrantes do Quadro do Magistério (Lei Complementar 836, de 30 de dezembro de 1997), merecem destaque, pois constituíram a possibilidade efetiva de as escolas conquistarem e exercerem sua autonomia. Entretanto,

A agenda política implementada a partir de meados dos anos de 1980 a educação paulista centrada o discurso da modernização e da autonomia da escola como um dos principais instrumentos para instaurar uma gestão democrática não logrou romper definitivamente a cultura político-administrativa consagrada por práticas tradicionais, apesar do projeto de modernização administrativa para a área, tema presente no discurso oficial desde a formulação do Decreto n. 7510/76. A permanência do tema e a centralidade por ele conquistada a partir dos anos de 1980 não deixam dúvida quanto à tensão inerente na elaboração da agenda para a área. As propostas recentes de modernização do sistema de ensino no âmbito estadual esbarram permanentemente, na cultura político-administrativa sacralizada, ou seja, em relações institucionais cristalizadas na máquina pública que impedem até mesmo a perenidade dos programas.

Neste sentido, Pereira (1967) já sublinhava, nos anos de 1960, que as graves questões advindas de intervenientes burocráticos podem estar menos relacionadas à dinâmica estabelecida por possíveis conseqüências de disfunção burocrática no seu sentido clássico, weberiano, do que à forte permanência de uma tensão constituída pela prevalência de valores tradicionais, patrimonialistas, que configuram uma cultura na área difícil de ser rompida. O campo de tensão constituído nesse processo apresenta elementos do projeto de modernização encetado desde fins dos anos 70 e elementos tradicionais que a eles se mesclam, potencializando, nas escolas paulistas, comportamentos de resistências, omissões, dissimulações e/ou simplesmente de adesões às orientações oficiais por meio do cumprimento ritual das ordens emanadas (Martins, 2001, apud Martins, 2003, s/p).

[...] Fica evidente a ênfase na ampliação da autonomia nas questões pedagógicas. Porém, não parece novidade o fato de as escolas terem liberdade para darem o tratamento que acham mais conveniente aos conteúdos curriculares, pois pesquisas realizadas no espaço escolar indicam que, no limite, os educadores (re)significam as orientações curriculares e imprimem uma prática particular às atividades de sala de aula, tanto no que tange aos métodos didáticos quanto no que diz respeito à avaliação dos alunos. (Martins, 2003, s/p)

Em 1984, a SEE/SP, implementou em seu sistema de ensino o CBA – Ciclo Básico de Alfabetização, normatizado através do Decreto 21.833 de 28.12.83 e Res. SE 13 de 17.01.84. Nesta reorganização, alguns fatores como: a) necessidade de diminuir a defasagem idade-série das crianças matriculadas no ensino primário; b) crescente demanda para o ensino de 1ª a 4ª série; c) divulgação de concepções pedagógicas que afirmavam que a aprendizagem é mais eficiente quando as classes têm crianças com mesma faixa etária, sobre tudo as concepções de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky; d) necessidade de reverter os altos índices de retenção; e) necessidade de promover uma gestão democrática na escola. Estes e outros fatores foram apontados como focos de problemas a

serem combatidos e justificaram toda reorganização. Os anos 1980 e 1990 assinalam, pelo menos três momentos principais de implantação de inovações: Primeiro – A implantação do CBA, em 1983; Segundo a implantação da Escola Padrão, em 1992; Terceiro – a reorganização do ensino por níveis, em 1996. Em cada um destes momentos o coordenador pedagógico está presente.

O Ciclo Básico foi implantado, em 1983, mas somente em 1988, houve seleção para exercício da função de coordenador pedagógico nas escolas. O coordenador pedagógico, além auxiliar os professores, seria responsável por direcionar as práticas pedagógicas da escola: no planejamento; aperfeiçoamento-formação e capacitação dos professores; acompanhar, comunicar, informar aos professores as ações e objetivos da Secretaria da Educação; assessorar o diretor; construir e implementar a proposta pedagógica da escola; verificar desempenho dos alunos; dentre outros. Este momento é marcado por inúmeros cursos de capacitações para os coordenadores pedagógicos, pois sua atuação deveria assentar-se sob as determinações legais da Secretaria Estadual da Educação. Aqui a questão da formação dos professores apresenta-se claramente, reforçando o papel do coordenador pedagógico como um elemento de formação. Desta forma, a coordenação pedagógica pode ser compreendida como um elemento necessário à implementação das inovações preconizadas pelo Ciclo Básico de Alfabetização, nas escolas.

As atribuições do coordenador pedagógico têm se estruturado desde os anos 1970, pontuadas nos problemas pedagógicos e também direcionadas por problemas sociais. Em 21 de janeiro de 1988, através do Decreto 28.170 fica estabelecida a Jornada única Discente e Docente no Ciclo Básico das escolas estaduais, sendo normatizado pela Res SE nº17 de 28 de janeiro de 1988, na qual fixa diretrizes também para o trabalho do coordenador, no documento - A direção e a questão pedagógica – SEE/SP e CENP, nas páginas 18 e 19 tem-se a seguinte recomendação sobre o coordenador:

[...]integrar os diversos profissionais do Ciclo Básico através da atuação de um professor-coordenador, indicado entre seus pares. Deverá desenvolver com os outros professores atividades do planejamento, reciclagem e acompanhamento[...] permitir através da

atuação desse coordenador, que as informações, orientações, análises, etc. cheguem efetivamente a este professor e a todas as salas de aula e, desse modo, possibilitar aos professores e demais educadores da escola uma participação efetiva na administração do ensino público e principalmente na construção/operacionalização da nova proposta de alfabetização (SE/CENP, 1990, p. 18,19).

Na página 20 do mesmo documento temos a seguinte observação:

[...] o espaço de 6 horas de H.T.P é uma conquista que precisa ser aproveitada e é dentro desse limite que a formação e a capacitação do professor devem ser trabalhadas, com ênfase necessária na figura do professor-coordenador[...] A troca, entre professores, entre o professor e o coordenador, deve brotar de uma sistematização onde eles estudam, lêem, resumem textos, registram suas observações. O objetivo é sempre discutir a prática pedagógica que os professores desenvolvem na sala de aula (SE/CENP, 1990, p.20).

Souza (2006) afirma que a implantação do Ciclo Básico em 1984 ocasionou não só a reorganização, mas também possibilitou inovações, e reestruturação curricular do Estado de São Paulo. Com intuito de estabelecer parâmetros a este currículo a CENP, organizou Propostas Curriculares para as diferentes áreas do conhecimento. A maior parte das propostas curriculares foram construídas entre 1986 e 1987 e distribuídas à rede de ensino público a partir de 1988. Neste sentido, nas décadas de 1980 e 1990, a SEE/SP implementou políticas de produção de materiais, para a orientação curricular destinada aos professores, visando subsidiar a prática docente na implementação do projeto de reorganização da escola de 1º grau. Estes materiais foram usados também na formação continuada dos professores.

Documentos como: Série – Idéias (FDE – 1992); A Direção e a Questão Pedagógica (CENP – 1990); A Escola que faz Diferença (SEE/SP – 1997); as Leis: Lei Federal n.7044/82, que Dispõe sobre as habilitações, e direciona a reformulação da estrutura e funcionamento das escolas de 2º grau; Decreto n. 21.833 de 28.12.83 – Institui o Ciclo Básico no ensino do 1º grau das escolas estaduais; Resolução 17 de 28.01.88 – Dispõe sobre a Jornada Única no Ciclo Básico; Resolução n. 25 de 05.02.88 – Dispõe sobre a função de Professor Coordenador de Ciclo Básico; contribuíram para a difusão dos objetivos da SEE/SP. Considerando, o volume de documentos e materiais produzidos pela

SEE/SP, é possível falar que estes foram considerados como elementos importantes para a aceitação, entre os docentes, das inovações a serem implantadas, ao longo da década, já que muitos destes documentos foram encaminhados às escolas, e entregues diretamente aos professores, e outros se constituíram em suporte para as discussões realizadas nas HTPCs. As inovações diziam respeito, desde a reforma curricular, até a reorganização da rede de ensino.

Em 1990, a CENP, produziu o Documento “A Direção e a Questão Pedagógica”. Este documento retoma questões como: Função da escola de 1º grau numa sociedade democrática; O Ciclo Básico em Jornada Única; Marcos da reformulação curricular no Estado de São Paulo, Reorganização do Ensino do 2º grau; Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério; Ensino Especial; Ensino Supletivo; Educação Pré-escolar; Capacitação de Recursos Humanos – Tendências do treinamento em educação; dentre outros.

O Documento de 143 páginas faz uma retomada das exigências que levaram à instituição de CBA, em 1984, passando ainda pelas inovações dos anos 80, evidenciando as proposições para os anos 90. Ele trata ainda da formação em serviço, e neste sentido atribui a formação em serviço do educador na própria unidade escolar um papel de destaque, evidenciando aqui a ação formativa do coordenador pedagógico. E, como o coordenador pedagógico constitui-se em nosso objeto de pesquisa, e através dos documentos verificamos sua presença em momento de inovação, retomamos este documento, de forma bastante detalhada, na tentativa de buscar as nuances do contexto das inovações, bem como os aspectos gerais que levaram a ampliação do número de coordenadores pedagógicos, na rede de ensino paulista. Retomemos então, as justificativas para a implementação do Ciclo Básico, que consistiu na primeira grande inovação dos anos 80 na rede de ensino paulista.

A questão da evasão e da retenção é retomada, e apontada como um problema cuja redução dos índices, implica em melhoria no ensino através da permanência do aluno na escola. Neste sentido expõe:

Com a clareza sobre a gravidade da situação, desde 1989 vem a SE/SP assumindo uma política de requalificação da escola pública, a partir da implantação do Ciclo Básico, medida que disseminou os dois primeiros anos do 1º grau e investiu a melhoria do trabalho dessa etapa de alfabetização, pelos anos subseqüentes, culminando em 88 com a instalação da Jornada Única no Ciclo Básico.

As propostas de melhoria pedagógica o Ciclo Básico foram ocorrendo concomitantemente a um processo de reformulação curricular para todo 1º grau. É importante conhecer a proposta que vem sendo implementada no CB e as demais propostas curriculares que estarão na rede, já em 1989. Mais importante ainda é situar o momento atual [...]

Nossos professores necessitam de programas efetivos de capacitação em serviço, para que possam estudar as propostas, utilizá-las e recriá-las numa prática aliada à muita reflexão [...] (SE/CENP, 1990, p.15, 16).

De acordo com o Documento, o CBA foi uma proposta política para todo o sistema de ensino do Estado de São Paulo, que teve por objetivo reverter o fracasso escolar, garantindo ainda a permanência do aluno na escola. Sua grande inovação consistiu em considerar as diferenças individuais e sociais dos alunos em formação. Por isso, buscou-se, encontrar tratamento adequado às necessidades de aprendizagem da clientela escolar. O Ciclo Básico teria: garantido uma maior flexibilização na organização curricular; exigido uma nova sistemática de avaliação; mudado a idéia de aprovação e retenção, até então presente na escola propondo novas formas de ação pedagógica.

O projeto de implantação do CB constitui o ponto de partida de uma tarefa conjunta de reorganização gradativa da escola pública de 1º grau. Implantado a partir de 1984, somente para os alunos matriculados o que corresponderia às primeiras séries do 1º grau, das 5.500 escolas comuns e 11.500 escolas isoladas, urbanas e rurais, envolveu um total de 842.238 alunos e cerca de 30.000 professores. Em 1985, o CB estendeu-se para o 2º ano de escolarização, atingindo as classes correspondentes às 1ºs e 2ºs séries do 1º grau [...] (SE/CENP, 1990, p.17).

O CB é considerado assim, neste documento como um sucesso, já que:

Para o conjunto da rede estadual de ensino, o CB, implica ganho para os alunos. Só o fato de se ter por 3 anos um número maior de crianças na escola básica, sem acumular fracassos, ou seja, sem que esses 3 anos signifiquem duas repetências[...], serve para nos assegurar que a experiência do Ciclo Básico está valendo a pena.[...] (SE/CENP, 1990, p.18).

Segundo o Documento, a Jornada Única instituída juntamente com o CB, também significou grande avanço à rede de ensino, já que permitiu:

- _ assegurar a esse professor, além de 26 horas aulas de trabalho em classe, 8 horas-aula de atividade que deverão ser cumpridas em local de livre escolha, para a avaliação dos trabalhos dos alunos, leitura e preparação das aulas e, ainda, 6 horas-aula de trabalho pedagógico a serem cumpridas a escola ou em outro local da Secretaria da Educação. [...]
- _ integrar os diversos profissionais do Ciclo Básico através da atuação de um professor coordenador, indicado por seus pares e referendado pelo Conselho de Escola, que deverá desenvolver com os outros professores atividades do planejamento, reciclagem e acompanhamento.
- _ permitir, através da atuação desse coordenador, que as informações, orientações, análises, etc cheguem efetivamente a cada professor e a todas as salas de aula e, desse modo, possibilitar aos professores e demais educadores da escola uma participação efetiva na administração do ensino público e principalmente na construção/operacionalização da nova proposta de alfabetização (SE/CENP, 1990, p.18,19).

Além da Jornada Única, o documento discute o – Plano do Ciclo Básico, isto é, uma espécie de Plano de Trabalho a ser elaborado na escola, conjuntamente entre professores, coordenador pedagógico e a direção da unidade escolar. Para isto apresenta alguns elementos que dizem respeito à coordenação pedagógica. Sendo eles:

- _ planejamento das horas de trabalho pedagógico, articulando a organização proposta com as necessidades da Unidade Escolar, quanto ao atendimento dos alunos e aperfeiçoamento docente;
- _ plano de trabalho do professor coordenador do CB. Nesse plano deverá ficar clara a maneira de realizar o trabalho proposto com a Jornada Única, tendo em vista a melhoria da qualidade do trabalho docente e do atendimento aos alunos. Garantir a integração dos professores e coordenador do Ciclo Básico com especialistas (Professor III de Educação Física e Educação Artística) e o aproveitamento efetivo da H.T.P com um trabalho de capacitação pedagógica, conciliando estudos, discussões teóricas com a prática da sala de aula (SE/CENP, 1990, p.20).

Com relação à Hora de Trabalho Pedagógico, o documento apresentou as seguintes idéias:

Com a Jornada Única, o espaço de 6 horas de HTP é uma conquista que precisa ser aproveitada e é dentro desse limite que a formação e a

capacitação do professor devem ser trabalhadas, com ênfase necessária na figura do professor-coordenador e de modo que se possa desenvolver um programa de acompanhamento do trabalho pedagógico. Para resgatar o eixo central do trabalho desse educador, para que o professor da rede se redescubra como um ser em constante formação, é necessário exercitar o instrumento-chave de todo ser pensante, isto é, a sistematização de seu trabalho intelectual. A construção de uma rotina com momentos de discussão entre os professores e o coordenador do Ciclo Básico é fundamental para o crescimento dos professores envolvidos no processo de educar e essa organização e essa sistematização se alicerçam na estrutura e constância dessa rotina de trabalho conquistado.

A troca, entre os professores, entre o professor e o coordenador, deve brotar de uma sistematização onde eles estudam, lêem, resumem textos, registram as suas observações. O objetivo é sempre discutir a prática pedagógica na sala de aula (SE/CENP, 1990, p.20).

Este Documento, A Direção e a Questão Pedagógica, tece ainda algumas considerações, a respeito da escola, a partir da década de 1980. A década de 1980 é marcada pela exigência da redemocratização, e teria feito surgir, uma crescente reivindicação popular por ampliação das vagas as demandas escolares. Tornando possível rever a escola, em termos de sua função social e em relação à sua inadequação ao momento vivido. Somaria-se a isto, o fato dos intelectuais da educação apresentarem suas produções, abrindo espaço para colocar a escola a serviço da população. O governo estadual eleito teria proposto uma gestão participativa. Nessa direção, o novo Secretário da Educação, Paulo de Tarso Santos, iniciou o seu trabalho envolvendo todos os professores e especialistas da rede, na discussão da situação educacional paulista, a partir de um documento norteador (Documento n.1/83) de autoria do professor J. Mário Pires Azanha, então chefe de gabinete da Secretaria da Educação.

Neste contexto, a discussão do Documento n.º 1/83 é certamente relevante, trazendo os referenciais de uma nova visão de educação, que se amplia e se aprofunda nos anos seguintes e se explicita as propostas curriculares³.

Em 1984, a Secretaria da Educação inicia mudanças, implantando o Ciclo Básico para estruturar o início da escolarização de forma flexível e interferir no estrangulamento inicial, localizado na passagem da 1ª para 2ª série. Para o Ciclo Básico, a CENP inicia a produção e divulgação de estudos e a realização de encontros e orientação técnica com

³ Trecho publicado no Documento – A Direção e a Questão Pedagógica – SE/CENP, 1990.

supervisores e monitores de alfabetização das Delegacias de Ensino, revendo a prática dos professores e procurando direcioná-la para tornar possível a alfabetização de todos os alunos. Nota-se nas produções a preocupação com o conhecimento da clientela e com a destruição de mitos a respeito de deficiência cultural, carência afetiva ou desnutrição como os grandes causadores do fracasso escolar. Os documentos avançam também para uma nova proposta de alfabetização, a partir de estudos de Lingüística, especialmente a Psicolingüística e a Sociolingüística, e com base no construtivismo presente nos estudos e na experiência de Emília Ferreiro. Esse trabalho de orientação ao Ciclo Básico prosseguiu, na CENP, através de orientações técnicas e do Projeto IPÊ, este com utilização de um sistema de multimeios – televisão, rádio e texto impresso. Nesse mesmo ano, iniciou-se o processo de reformulação curricular para as demais séries do 1º grau e para o 2º grau.

As diversas equipes técnicas, responsáveis pela produção dos Guias Curriculares, vinham já realizando encontros e estudos, produzindo materiais complementares aos Guias, revendo-os, especialmente pelo seu pouco alcance junto à rede. Para os componentes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências já se iniciara um trabalho com monitores, professores que tinham treinamento na CENP e eram afastados juntos às Delegacias de Ensino para atuarem com os supervisores na orientação do trabalho com professores. Os monitores recebiam orientações da CENP e das Universidades Estaduais através de cursos de atualização, trazendo elementos para o trabalho da CENP. Os demais componentes iniciaram um trabalho semelhante com professores representantes das Delegacias de Ensino.

As universidades, especialmente USP, UNESP e UNICAMP já assumiam cursos de atualização para professores e monitores. Elas também se integraram no trabalho de reformulação curricular, sensibilizado-se para os problemas reais da escola básica a serem considerados nos cursos de formação para o magistério, e beneficiando as propostas com o pensamento mais atual e abrangente a respeito dos vários campos do conhecimento. As equipes técnicas de especialistas da CENP incorporaram essas contribuições nas suas produções. Estas trazem certamente a marca dessas equipes, do seu percurso profissional, dos seus estudos e do seu envolvimento com o trabalho da sala de aula.

Os professores e especialistas da rede estadual receberam documentos e orientação, através dos cursos em convênio com as universidades e através de programas do Projeto IPÊ, levados ao ar pela TV Educativa.

Foi um momento importante, pois além da discussão na rede, as propostas foram criticadas por universidades, e também pela grande imprensa, que as distorceu, criando polêmicas desnecessárias. Todos esses elementos tiveram lugar na avaliação mais interna da CENP. Mas, o material fundamental a ser considerado continuou a ser a fala da rede. Pelos relatórios houve, em geral, um maior índice de aceitação das propostas, mesmo com algumas restrições, do que de rejeição a elas. Entretanto, as reais condições da escola e de trabalho dos professores tomaram um espaço maior nas discussões, do que o estudo cuidadoso do material (SE/CENP, 1990, p.28, 29,30).

Este período de discussão parece-nos querer imprimir às mudanças um caráter mais democrático, no qual, aparentemente, há não só participação dos

docentes, como compreensão do que elas pretendem e por último a aceitação das mesmas. Por outro lado, é sabido que não basta apenas discussões ou elaboração de leis. Para que qualquer proposta de mudança se efetive, é necessário que as práticas do dia-a-dia sejam condizentes com que esta sendo preconizado, neste sentido, monitores (professores que receberam alguma capacitação da CENP para atuar auxiliando os professores nas discussões das propostas da SEE/SP), coordenadores, supervisores, constituem em meios para não apenas promover discussões, ou atuar na formação de professores, mas podem ser mecanismos de controle e inculcação de rotinas que venham a mudar, ainda que lenta e gradativamente, as práticas presentes na escola. Embora, o documento não trate explicitamente desta problemática, parece-nos plausível, que os monitores que recebiam orientações da CENP, não eram responsáveis apenas por levarem a cabo as discussões referentes às diretrizes da SEE/SP, mas também, apresentar uma forma “diferente” de compreender o momento da discussão, facilitando ou ampliando a adesão dos professores às novas mudanças, não só pelo caráter aparentemente democrático, dado pelas discussões, mas também pelo fato dos assuntos serem apresentados como muito relevantes, já que as Universidades Estaduais, com toda credibilidade, contribuem para torná-la aceitável entre o professorado.

Fusari (1988) afirma que a educação escolar sempre esteve atrelada aos interesses econômicos – políticos dominantes em diferentes períodos. Os educadores sempre foram treinados para corresponder a determinadas expectativas, expressas principalmente nos textos legais, aquilo que é, foi e ainda hoje aparece aos educadores como a referência fundamental, e apresenta-se como porta-voz daquilo que é necessário e bom para a educação escolar no momento. Os textos legais trazem em si, os interesses de grupos que detêm o poder político econômico, portanto, é importante conhecer o contexto, em que foram gerados. Assim, é no Sistema Educacional que ocorrerá os ajustes à nova legislação. Os educadores serão aqueles sujeitos que deverão concretizar o legal, na prática, traduzindo-o nas suas ações junto aos alunos, no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, deverão ser treinados e preparados:

[...]o treinamento cumpre muitas vezes um papel importante no convencimento do educador em relação às necessidades do momento.[...] Nenhuma reforma se faz ou não se implanta uma nova lei sem o convencimento do educador e, para tanto, o “treinamento” é fundamental (Fusari,1988,p. 126).

Fusari (1988), apresenta ainda uma ampla análise sobre o treinamento em educação, discutindo-o, ao longo das décadas de 1950, 1960, 1970, 1980. Apresenta a questão do treinamento dentro de uma tendência tradicional nos anos 1950, 1960 e 1970, e dentro da tendência do Movimento Escolanovista que mesmo tendo início na década de 1930 no Brasil, no que se refere ao treinamento só ganha força no contexto de 1964, isto é, dentro do período ditatorial. A década de 1970 foi marcada pela tendência ao tecnicismo e neste mesmo sentido também caminhou o treinamento de educadores. Neste sentido afirma:

[...]os treinamentos de educadores nos anos 70 refletiram, e muito, esta tendência que valorizava fundamentalmente os meios, as tecnologias e procedimentos de ensino[...] E isto teve conseqüências negativas na educação escolar brasileira que perduram até o presente momento.

Nos objetivos dos treinamentos, nesta fase é possível identificar: _ ênfase no domínio de habilidades referentes ao planejamento de ensino; _ ênfase no conhecimento e utilização de novas tecnologias do ensino e recursos audiovisuais; _ ênfase nas habilidades ligadas à avaliação da aprendizagem, daí a proliferação de treinamentos em métodos e técnicas de avaliação.

Segue-se assim um longo período em que os supervisores escolares investem em treinamentos para desenvolver no educador a habilidade de planejar bem o seu trabalho, o qual deve então ser executado com controle e avaliado segundo critérios previamente estabelecidos. Alguns anos se passaram, até que os educadores se dessem conta de que, na sala de aula, no processo ensino-aprendizagem, a realidade dos planos era outra; o ensino transforma-se numa combinação do “tradicional decadente” com um “discurso renovado” apoiado na novidade do momento _ as novas tecnologias do ensino e os procedimentos racionais do educador no trato do seu trabalho.[...]

No final da década de 70 e início dos anos 80, como forma de superação da influencia liberal e da influência critico-reprodutivista, surge a proposta dialética de perceber a relação entre a educação escolar e a sociedade.

A partir da tendência crítica, é possível avançar nas propostas para a educação do educador em serviço, algo que refere a tradicional capacitação dos recursos humanos, buscando uma política para que o educador seja formado também durante o seu trabalho cotidiano (Fusari, 1988, p. 131, 132, 133).

Após discutir sobre as tendências dos treinamentos dos docentes, historicamente ao longo dos anos, Fusari (1988), apresenta alguns pressupostos, para uma nova política da formação em serviço do educador. Estes pressupostos se assentariam nos seguintes requisitos: _ assumir que o educador brasileiro é uma síntese de múltiplas determinações, que deve trabalhar para a transformação da sociedade; _ assumir que houve deficiência na formação do educador, prestigiando a formação em serviço; _ o educador deve assumir a dimensão individual do seu processo de educação em serviço: _ garantir a formação em serviço ocorra continuamente, através de uma política de educação; _ a formação em serviço deverá considerar os interesses docentes; _ os métodos, técnicas e recursos utilizados nos programas de treinamento deverão estar articulados com os conteúdos em pauta, evitando-se passar a idéia de neutralidade das metodologias, técnicas e recursos; dentre outros.

As considerações de Fusari aparecem no Documento – A Direção e a Questão Pedagógica – CENP. SEE/SP 1990. Este Documento faz parte dos materiais produzidos nesta época, para divulgação das Diretrizes da SEE/SP. Neste sentido, embora apresente críticas ao treinamento docente ao longo das décadas, mostra também sua eficiência, de forma que ao final propõe pressupostos para treinamento docente no contexto das mudanças dos anos 1980, procurando dar um caráter mais democrático ao treinamento em serviço. Como os anos 1980 marcam a retomada da função do coordenador pedagógico, e estes deveriam atuar na formação em serviço do docente, vale destacar tais idéias, pois além de estarem presentes no discurso atual, enfatiza uma das atribuições do coordenador pedagógico, a formação do docente em serviço.

Considerando a análise de Fusari (1988), na qual afirma que havia uma tendência de valorizar os meios, as tecnologias e procedimentos de ensino, oriundos da década de 1970, convivendo de forma negativa com a fase atual (1988) da educação, quando o ensino tornou-se uma combinação entre o tradicional decadente com um discurso renovado, podemos concluir que havia uma tensão entre o que já estava cristalizado no interior das escolas e o que se pretendia inovar, e neste sentido Frago (2006) aponta:

. El análisis de cualquier reforma educativa requiere distinguir três ámbitos: el de la teoría o propuestas de los “expertos”, el de la legalidad en todas sus formas y manifestaciones, y el de las prácticas. Teoría, legalidad y prácticas no coinciden. Pero tampoco son compartimentos estancos o que difieran totalmente. Se determinan e influyen entre si. Más aún, en cada una de ellos pueden verse huellas de los otros dos.

. El paso de la teoría a la legalidad constituye, además, todo un proceso de negociación y toma de decisiones en que el que intervienen grupos e intereses, ideologías, actitudes y opiniones. La aplicación de las disposiciones legales – o de las propuestas que las fundamentan, desarrollan e interpretan – es, asimismo, un proceso de adaptación burocrática. Su necesaria adaptación a contextos quizá similares, pero siempre diferentes, y la imposibilidad de prever todas las situaciones y repercusiones posibles – por la siempre inabarcable complejidad de lo real y de sus relaciones causales – generan efectos no queridos o buscados.

. En toda reforma pueden apreciarse câmbios o innovaciones concretas, aceptadas sin discusión ni resistências, de difusión rápida trás su aprobación legal. [...] La implantación rápida de un cambio o innovación suele tener lugar cuando las propuestas coinciden con los intereses corporativos y la cultura profesional de los docentes – o sea, cuando esta última halla el apoyo de los “expertos”, sin que se aprecien resistências sociales externas al mundo educativo - , o cuando la legalidad se limita a reconocer una práctica preexistente, contribuyendo de este modo a su generalización (Viñao, 2006, p. 108, 109).

Considerando as proposições de Viñao Frago (2006), queremos destacar que, qualquer mudança ou inovação deve considerar que há práticas sedimentadas nas escolas, que necessitam de um considerável período de tempo para serem efetivamente aceitas, não aceitas, ou resignificadas. Neste sentido, substituir práticas tidas como tradicionais por práticas inovadoras exige tempo, sem que a espera signifique exatamente a aceitação do que esta sendo proposto. A efetivação ou não, das mesmas, dependerá muito das tensões que ocorrerão em âmbito escolar. Por outro lado, parece-nos claro, que o destaque dado à formação em serviço, constitui-se num meio para minimizar as tensões geradas no interior das escolas, por ocasião da implementação das inovações, já que a formação em serviço, agora falando especificamente da rede pública de ensino paulista, deu-se, sobretudo pautada nas “cartilhas” produzidas em âmbito da SEE e distribuídas às escolas. Portanto, apresentavam objetivos educacionais pautados na demanda da SEE/SP.

2.3 Anos 1990: A implementação do Projeto Escola Padrão

Em 1991, já no governo de Luiz Antonio Fleury Filho – PMDB, instituiu-se a Escola Padrão, através do Decreto 34.035/91. A implantação do Projeto Escola Padrão, ficou restrito a algumas escolas. As escolas onde o projeto foi implantado tiveram maiores benefícios. Dentre os benefícios podemos destacar: maior valorização salarial; regime de dedicação exclusiva; maior autonomia da direção; projeto político pedagógico diferenciado; autonomia do conselho escolar; a própria instituição da coordenação pedagógica na escola; dentre outros. Nestas escolas, a coordenação pedagógica foi constituída por uma coordenação para o período diurno e outra para o noturno, e contou com o apoio da coordenação de áreas ou matérias afins. Porém, o coordenador de áreas não ficou desvinculado totalmente da sala de aula. Nos dois casos eram escolhidos pelos pares.

Em 1989, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, com recursos do governo do estado, e financiamento do Banco Mundial, iniciou o Projeto Inovações no Ensino Básico (IEB). Martins (2003), aponta que este projeto injetou nas escolas da região metropolitana, recursos que se traduziram em aumento dos materiais didático-pedagógicos, merenda de melhor qualidade e oportunidades de aperfeiçoamento para os profissionais da educação. Fazia parte do financiamento concedido, porém, a avaliação de todas essas inovações. Sem se constituir ainda em sistema de avaliação externa sobre o desempenho da rede de ensino paulista, esse projeto que adquiriu caráter de pesquisa avaliativa restringia-se a 60 escolas e apresentava as seguintes características: a realização de testes de rendimento escolar por três anos seguidos, avaliando alunos matriculados em escolas sem Jornada Única, em escolas que se tornaram padrão em 1992 e em escolas que se tornaram padrão em 1993.

O contrato entre a SEE/SP e o Banco Mundial, previa um sistema de avaliação externa, para o projeto, e neste sentido a avaliação externa foi realizada por três instituições de pesquisa, Núcleo de Estudos e Políticas Públicas (NEPP) da UNICAMP, a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) da USP e a

Fundação Carlos Chagas. Cada instituição encarregou-se de pesquisar um aspecto, sendo que esta última, encarregou-se da avaliação de impacto, ou seja, dos efeitos das medidas sobre a aprendizagem dos alunos.

Em maio de 1997, a Secretaria Estadual de Educação – SEE/SP, lançou uma série de cartilhas – “A escola que faz a diferença”, em que contemplam algumas diretrizes para a escola pública paulista. O documento foi elaborado com base nos resultados da pesquisa: **Avaliação do Processo de Implantação de Inovações no Ensino Básico – Aprendizagem dos Alunos da Região Metropolitana de São Paulo**, referente ao período de 1992 a 1994, desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas. A pesquisa foi desenvolvida pelos pesquisadores: Rose Neubauer, Cláudia Davis e Yara Lúcia Espósito. A pesquisa resultou em quatro livros, e, em um vídeo, dedicados principalmente a atuação das lideranças. Sendo eles: 1 – Lideranças que Fazem Diferença; 2 – Professores que fazem diferença; 3 – Pais que fazem diferença; e 4 – Manual de Utilização. Este último, em sua apresentação traz a seguinte observação,

[...]o conjunto de materiais A escola que faz diferença foi elaborado a partir dos resultados de uma pesquisa realizada entre 1992 e 1994, pela Fundação Carlos Chagas, sob encomenda da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP). O estudo avaliou o impacto de algumas medidas de política educacional sobre o rendimento dos alunos das séries iniciais. Nele se reafirma, de forma contundente, o poder que diretores, professores-coordenadores e docentes possuem, de promover a aprendizagem e o progresso dos estudantes, em especial dos que vêm de famílias mais pobres. A partir dos resultados da pesquisa, a SEE-SP destaca as características profissionais dos educadores que mais influenciam o crescimento das habilidades dos estudantes, em Língua Portuguesa e Matemática.

Estes materiais representam um recurso que, somado a outros, poderá auxiliar as lideranças educacionais nesta que é a mais importante de todas as suas tarefas: criar e fortalecer uma nova cultura organizacional, voltada para o êxito de alunos e professores (SE/CENP, 1997, p.7,8).

Este documento, Manual de Utilização, reforça o que temos apresentado nesta pesquisa, isto é, a importância que a SEE/SP atribui a coordenação pedagógica, para o fortalecimento de uma cultura organizacional, voltada não apenas ao êxito dos alunos e professores, mas também, ao estabelecimento dos objetivos das políticas educativas desta secretaria.

As cartilhas foram elaboradas com bases em estudos avaliativos, sobre a implantação de Inovações no Ensino Básico, e seu impacto sobre o ensino na Grande São Paulo, referente ao período de 1992 a 1994, época de implementação da Escola Padrão. Evidencia-se uma tentativa de direcionamento do trabalho dos gestores da escola. No livro 1 – A escola que faz a diferença – Lideranças que fazem diferença, são relacionadas algumas características essenciais do coordenador pedagógico.

O diretor é o grande articulador do projeto da escola, e o professor coordenador é seu braço direito [...] a atuação deste profissional só influi na melhoria do rendimento dos alunos se ele possuir algumas características especiais [...]
[...] construir uma proposta coletiva de trabalho e definir uma linha pedagógica que norteia a atuação dos professores; dar continuidade ao trabalho dos professores do Ciclo Básico, promovendo a articulação com as séries posteriores
[...] implementar as propostas curriculares e utilizar os materiais da CENP, criando expectativas de desempenho dos alunos de acordo com estes parâmetros (SE/CENP, 1997, p. 36, 37).

Este trecho apresenta, algumas características da coordenação pedagógica, presentes também em documentos da década de 1970 como, a assessoria ao diretor, à medida que é considerado seu braço direito, a assessoria aos professores à medida que considera que sua atuação influencia no desempenho dos alunos, portanto, no trabalho desenvolvido pelo professor. Além disso, contempla a construção da proposta pedagógica, a implementação de propostas curriculares e a utilização de materiais da CENP, como parte do rol de suas atribuições, evidenciando a permanência destas atribuições na atuação do coordenador pedagógico ao nível de normatização.

2.3.1 Anos de 1990: A Reorganização das Escolas da Rede Pública Paulista

Em fevereiro de 1996, a SEE/SP, em parceria com a Fundação Carlos Chagas e apoio do Banco Mundial, realizou o “Seminário Internacional sobre Modelos Avaliativos”. Na ocasião participaram do Seminário: Rose Neubauer, Bernadete Gatti, Claudia Davis, Yara Lúcia Espósito, Marlaine Lockheed, Cecília Jará Bernardot dentre outros. Ao término do Seminário, a apresentação dos participantes foi sistematizada e publicada nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, sob o título “Estudos em Avaliação Educacional – Avaliação do Processo de Inovações do Ciclo Básico e seu Impacto sobre a Situação de Ensino-Aprendizagem”. Embora o Seminário tenha tratado da questão dos modelos avaliativos na educação, optamos por apresentar este documento, pois, ela traz a fala da pesquisadora e então Secretária da Educação Paulista Rose Neubauer, que apresenta de forma geral as intenções de sua secretaria, em relação à educação, inclusive as motivações da reorganização das escolas da rede pública do estado. A Secretária explica que:

“Pela primeira vez, no Brasil, uma pesquisa longitudinal foi realizada e tivemos a oportunidade de, durante três anos consecutivos, acompanhar um grupo significativo de alunos na sua trajetória escolar, estudando as políticas educacionais implantadas no Estado nesses últimos dez anos – três grandes políticas educacionais -, e como essas políticas estariam contribuindo mais ou menos para a seletividade educacional, para a manutenção e para o sucesso escolar da clientela do sistema público paulista. [...]

Estou um pouco como Secretária de Educação para discutir, expor [...] um pouco sobre o perfil do sistema educacional em São Paulo, e quais são as metas da atual gestão, [...]

Estudos sobre política educacional, feitos nos últimos anos, têm mostrado algumas características específicas do sistema público em São Paulo. A primeira característica que chama a atenção nesse sistema é que ele possui uma estrutura gigantesca e altamente sucateada. O Estado de São Paulo, diferente de todos os outros Estados do Brasil, é o grande responsável pela oferta de educação de primeiro e segundo grau do Estado. São seis milhões e meio de alunos na rede estadual, com 30 mil funcionários. Um Estado que tem se valido muito pouco da obrigação constitucional dos municípios para investir no ensino de primeiro grau, e assumiu essa carga praticamente sozinho.

As conseqüências desse sistema foram instalações físicas muito precárias no Estado como um todo, e salários muito baixos para seu profissional. Nosso custo/aluno no Estado de São Paulo não chega a 400 dólares aluno/ano. Esse sistema, além de ser gigantesco, tem características altamente centralizadas: os órgãos que representam o sistema de forma regional e localizada se caracterizam por muito pouco poder de decisão, e a escola um espaço com pouca autonomia.

O Estado, embora tenha uma estrutura gigantesca, possui uma ausência muito grande de um sistema de informações que subsidie o planejamento – tanto do ponto de vista de recursos humanos, como de equipamentos.[...] Nós temos um crescimento absolutamente desorganizado, com escolas superlotadas, funcionando algumas em quatro ou cinco turnos diurnos.[...]

Por outro lado, enquanto o Estado presencia escolas superlotadas e com turnos educacionais bastante curtos, nós também observamos estruturas escolares altamente ociosas.[...]

Vários desses pontos que são bastante característicos do sistema têm sido apontados em diversos estudos. Mas foram pontos que ficaram bastante claros e mostraram todos os seus aspectos críticos durante os três anos em que nós, participando da pesquisa e tendo acesso aos estudos longitudinal e antropológico, estivemos bastante em contato – e um contato semanal – com as escolas, deixava muito claro esses pontos críticos que eram necessários reverter na política educacional.

Quais são as metas da atual gestão? Uma meta, que é mais ampla e que não depende somente da Secretaria, mas de política educacional do Estado, é a que temos da descentralização. Ou seja, queremos fazer os municípios responsáveis também pela oferta de ensino de primeiro grau no Estado, os parceiros ativos da oferta de educação de primeiro grau.

Do ponto de vista do Governo Estadual, são pontos básicos da política atual: o primeiro, o de **desconcentração**, ou seja, dar mais poder às instâncias regionais e instâncias locais de prestação de serviço educacional.[...]

O segundo ponto, [...] refere-se à medida que estamos tomando: o de **racionalização do sistema**. [...]

Estamos investindo muito forte em toda essa parte de racionalização do sistema e, recentemente, fizemos uma nova reorganização da rede escolar.

Na rede escolar, a partir de mudanças feitas nos anos 70, as nossas escolas recebiam alunos desde 7 anos até 20, 21 anos de idade. Eram escolas absolutamente descaracterizadas do ponto de vista pedagógico, pois numa mesma sala de aula e numa estrutura que ficava cada vez menor, quer dizer, numa escola com 6,7,8 salas de aula no máximo, colocavam-se alunos que tinham características muito diferentes: desde crianças muito novas até pré-adolescentes e adolescentes. Isso fazia com que existisse uma incapacidade total de organizar escolas para diferentes faixas etárias e acabava por justificar que tivéssemos salas de aula onde, além do quadro negro e das carteiras, não se tivesse nenhuma caracterização da escola e das salas de aula; nenhuma ambientação adequada às diferentes faixas etárias, com duplicações desse modelo em escolas muito próximas e, muitas vezes, em algumas regiões com números de alunos muito pequenos dentro das salas de aula.

Essa idéia de separar os alunos por diferentes escolas e racionalizar a ocupação das salas de aula possibilitou à administração, neste último ano, a começar agora o ano de 96 com 2 milhões de crianças a mais do que tinha anteriormente, e com cinco horas na escola – aumentando de uma a uma hora e meia de aula para as crianças.

Algumas dessas tomadas de decisão que estamos tendo este ano, mudando inclusive o perfil, a racionalização e uma série de investimentos na melhoria da qualidade de ensino – como a presença do coordenador pedagógico -; a ampliação da jornada das crianças na escola; a mudança no perfil de capacitação; a exigência de um plano diretor para a escola do delegado de ensino, todas essas medidas, posso lhes dizer que foram claramente delineadas a partir dessa pesquisa de avaliação em que nós tivemos a oportunidade de participar nos últimos três anos.”(Neubauer, 1996, p.7 a p.12)

O Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual foi implantado em 1995, através do Decreto 40.473 de 21 de novembro de 1995. Segundo Adrião (2003),

Com um discurso fundado na necessidade de alteração no modelo de gestão e no perfil de oferta da educação básica, o primeiro governo de Mario Covas, tendo a Profa Teresa Roserley Neubauer da Silva à frente da Secretaria da Educação, divulga em 22/03/95 as *Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo* relativas ao período de janeiro de 1995 a dezembro de 1998. Espelhando o espírito de sua época, a posição do governo assemelha-se às orientações reformadoras para a educação apresentadas, a partir de meados dos anos 1980, por diferentes autores e agências internacionais de financiamento, como o Banco Mundial, senão suficientemente analisadas, ao menos bastante divulgadas no período.

Parece pertinente lembrar que perspectivas racionalizadoras dos investimentos em educação compuseram a agenda das reformas nos anos 90. Baseadas em "resultados" de co-relações e pesquisas organizadas ou selecionadas por agências internacionais a respeito do impacto de "insumos" educacionais sobre a qualidade do produto da escola, com vistas a subsidiar opções políticas otimizadoras, tais resultados indicavam que o aumento de salário, diminuição do número de alunos por classe e formação prévia dos profissionais da educação, por exemplo, representavam um esforço de investimento não justificável em países em desenvolvimento, dado que medidas mais baratas, como distribuição de livro didático e descentralização da gestão, também incidiriam positivamente sobre o desempenho dos alunos nos exames de sondagem da qualidade do ensino. (cf. LOCKEHEED e VESPOOR, 1989 e CEPAL-UNESCO, 1992)

Inserida nessa lógica, a opção tomada pela SEE – reorganização das escolas da rede estadual de ensino - instituiu a separação em prédios diferentes das quatro primeiras séries do ensino fundamental e das quatro últimas séries dessa modalidade de ensino e a separação desta modalidade da subsequente, o ensino médio. Segundo o documento que apresentou as diretrizes governamentais para a educação paulista, à reorganização das escolas representaria um dos mecanismos necessários ao aumento da racionalização da rede. Antes que uma medida de caráter pedagógico, como foi veiculado pela SEE, a reorganização das escolas visava à diminuição de gastos e de desperdícios do sistema, expressos em um hipoteticamente excessivo número de professores e de salas.

Dividiu-se a escolas e os níveis de ensino; quebrou-se, ao meio, a escola de oito anos e pulverizou-se, pelo interior do Estado, uma infinidade de arranjos institucionais para garantir a oferta, pelos municípios, do ensino fundamental.(Adrião, 2003, n.p)

Deste ponto de vista, podemos observar que a reorganização possibilitou principalmente a redução de custos com a educação, já que diminuiu o número de salas, de professores e de escolas sob responsabilidade do governo estadual, além de impor a escola maior responsabilidade sobre o sucesso do aprendizado do aluno.

Considerando a exposição da Secretária da Educação, Rose Neubauer, em 1996, no Seminário Internacional sobre Modelos Avaliativos, em relação à reorganização das escolas paulistas, podemos afirmar que a SEE/SP buscou justificar a reorganização a partir de aspectos pedagógicos. A concentração de alunos de níveis de ensino diferentes em uma mesma escola, com classes superlotadas e outras ociosas, contribuiriam negativamente para o rendimento escolar, e, neste contexto a função de coordenador pedagógico é implantada em toda rede de ensino, tendo na Res. SE nº 28 de 04 de abril de 1996, as principais orientações para o processo de escolha e designação do mesmo, como também suas atribuições (assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas e didáticas e subsidiar o professor no desenvolvimento do seu trabalho). Vale retomar esta resolução, pois ela traz inicialmente uma explicação sobre a importância das atribuições da coordenação pedagógica nas escolas da rede pública estadual. Neste sentido explica que considerando a importância:

- do processo de construção coletiva do projeto pedagógico das escolas, visando à melhoria da qualidade do ensino;
- da articulação e da integração das ações pedagógicas da unidade escolar, objetivando aprimorar o processo de ensino aprendizagem;
- do planejamento, acompanhamento e avaliação dos projetos de reforço e recuperação da aprendizagem e conseqüentemente diminuição dos índices de evasão e repetência;
- de as reuniões coletivas dos docentes contarem com uma coordenação, que favoreça momentos de reflexão pedagógica voltados para o aperfeiçoamento ou atualização em serviço;
- de um trabalho articulado entre a unidade escolar e o Sistema de Supervisão e a Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino, a fim de que

esta possa garantir a integração do currículo no ensino fundamental e médio; [...] (SE/CENP,1996, p.105)

Aqui, novamente temos o aperfeiçoamento ou atualização em serviço, diminuição da evasão e repetência, planejamento, acompanhamento e avaliação de projetos como funções importantes da coordenação pedagógica. Funções também ressaltadas em outras ocasiões. Isto leva-nos a acreditar que as funções da coordenação pedagógica, em âmbito normativos sempre estiveram atreladas às inovações empreendidas pelas políticas educacionais da SEE/SP, ao longo dos últimos 30 anos. É certo, que na década de 1970, as orientações políticas nacionais e internacionais, diferem das orientações empreendidas nas décadas seguintes, mas, notamos uma continuidade no foco das “reformas” educacionais. Elas visaram mudar o ensino através de um discurso que procurou nas questões pedagógicas a base da justificativa, para implementação tais modificações. E, neste sentido, o coordenador pedagógico, além, de divulgar esta nova concepção de ensino, auxiliaria em sua melhoria. Aqui, voltamos a nossa questão inicial: Por que então o coordenador pedagógico tem sempre a impressão de deixar a desejar em relação as suas atribuições? Parece bastante significativo considerar a cultura escolar como um elemento que contribui para esta impressão.

Todos los sistemas sociales generan, por su misma configuración y existencia, tendencias y fuerzas internas. Poseen una dinámica propia; una dinámica y unas fuerzas que se imponen a quienes en ellos se integran, a quienes intentan introducir modificaciones en los mismos, y a quienes con ellos se relacionan. Los sistemas educativos, integrados por grupos de personas con sus intereses y puntos de vista propios, no podían quedar al margen de este rasgo.[...]

Si las tendencias anteriores nos recuerdan – por reforzarlo – el carácter selectivo que poseen todos los sistemas educativos – aunque no todos por igual –, su tendencia a generar una cultura específica, capaz de crear productos propios, nos remite a un rasgo asimismo propio de los sistemas educativos: su carácter continuista y a la vez conflictivo entre los diversos grupos que el sistema integra. Um carácter continuista y conflictivo que plantea la cuestión de las transformaciones del sistema, o sea, de las reformas educativas, las innovaciones y, de un modo más general, el cambio em la escuela. (Viñao, 2006, p.66, 69)

Ora, o coordenador pedagógico, além, de deparar-se com sua formação, seus próprios interesses, depara-se também com a formação, e

interesses do grupo com o qual trabalha, e por fim com a cultura da instituição escolar, uma cultura que se cristalizou ao longo do tempo, portanto, uma cultura que resiste às inovações, mas que também as aceita, se esta for compatível aos interesses do grupo.

Por outro lado, apoiando-se em Viñao Frago, observamos que o próprio sistema educativo (nesta dissertação denominada rede de ensino paulista), apresenta continuidades e mudanças, levando-nos a acreditar que as funções da coordenação pedagógicas estão sendo estruturadas dentro destas mudanças e continuidades ao nível de Secretaria. Portanto, trata-se de uma função cuja identidade não se solidificou ainda, nem ao nível da SEE/SP, nem em âmbito escolar. Em relação às políticas públicas, há uma continuidade em relação às funções da coordenação pedagógica, mas estas em âmbito escolar, ainda não conseguiram romper com as concepções de coordenação pedagógica presentes entre os segmentos escolares.

CAPÍTULO III

As transformações no processo produtivo capitalista: o pano de fundo das inovações presentes nas políticas educacionais paulistas nos últimos 30 anos

Considerando Martins (2003) no que se refere às relações institucionais cristalizadas e a tensão entre o novo e o tradicional, retomamos algumas idéias sobre cultura escolar, que de certo modo nos auxiliam a compreender a insatisfação existente em relação às funções da coordenação pedagógica.

Se os sistemas de ensino e as instituições escolares estão submetidos às mudanças que têm uma estreita relação com processos e mudanças sociais, cujos efeitos só podem ser verificados num longo período de tempo, situamos a criação da coordenação pedagógica dentro da reforma empreendida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71, cuja efetivação assentou-se nas inovações implementadas a partir deste período. Considerando ainda que a elaboração e promulgação desta Lei estiveram atreladas a um contexto mais amplo de reorientação de investimentos, e de políticas internacionais para os países pobres.

Após a II Guerra Mundial (1934-1945), os esforços de organismos internacionais como o Banco Mundial, BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), dentre outros, concentraram-se na reconstrução dos países europeus,

Na sua origem, o Banco exerceu um papel de reconstrutor das economias devastadas pela guerra e de credor para as empresas do setor privado. Contudo, essa foi a sua função central apenas por um breve período. Com a emergência das tensões com a União Soviética e a escalada da Guerra Fria, a década de 50 marcou uma reorientação das políticas do Banco na direção da incorporação dos países do Terceiro Mundo ao bloco ocidental

não comunista, por meio da criação de programas de assistência econômica e de empréstimos crescentes (Ação Educativa, 1996, p.08).

Porém, a década de 1980, sinaliza que a Guerra Fria perde sua intensidade, os países europeus do pós-guerra já se encontram recuperados, o capitalismo agora se depara com o desenvolvimento tecnológico.

Este modelo [fordismo americano] começa a apresentar, na década de 60, sinais de esgotamento e atravessa a década de 70, período de crise e recessão internacional. Chega-se à década de 80, que apresenta um quadro econômico caracterizado como de crescimento instável: crescimento menos acelerado, refletindo o ocaso do ciclo produtivo do pós-guerra. Essa aparente instabilidade econômica traz, no seu interior, a emergência de uma nova ordem econômica e a perspectiva de reestruturação produtiva, fora da hegemonia americana, através da incorporação de novas tecnologias de informação capitaneadas pelo Japão (Pinto, 1992, p.37, grifos nossos).

A reestruturação produtiva exige uma nova compreensão à cerca da organização das estruturas de produção até então instituídas, bem como a respeito daqueles que irão operá-las. Estes organismos, Banco Mundial, IDA e BIRD, voltam-se aos países pobres, propondo-lhes não apenas empréstimos, mas uma reorientação para as estruturas produtivas, fato que recaí também sobre a necessidade de rever a efetividade dos sistemas de ensino (rede de ensino), já que reorientar as estruturas produtivas, implica em reorientar o trabalho. Não se reorienta as estruturas produtivas, sem que o trabalhador seja também reorientado em sua formação como sujeito do processo produtivo.

Salm (1992)⁴, afirma que esta reorientação da concepção da organização das estruturas produtivas representou um novo paradigma que se difundiu pelo mundo, com promessas de humanização do trabalho, e que para nós a consequência foi à revalorização da Educação Básica.

A emergência de uma nova “ordem econômica”, cuja perspectiva de reestruturação produtiva passa a assentar-se no modelo japonês, traz a exigência de mudanças na forma de agir do homem perante a organização produtiva e

⁴ Exposição apresentada no Seminário – O Diretor – Articulador do Projeto da Escola, em 20 de novembro de 1991, cujas discussões foram sistematizadas e, apresentadas em textos organizados por Abel Silva Borges [et al.], em 1992, na publicação Série IDÉIAS, 15, sob orientações da FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

perante as necessidades do capital, ou seja, exigência de profissionais com maior escolaridade e qualificação, polivalentes e flexíveis.

Segundo Galvanin (2005), a década de 1990 é marcada por um processo de reformas operacionalizadas na educação pelo governo brasileiro, envolvendo mudanças nos vários níveis e modalidades de ensino, e para compreender as atuais mudanças é necessário situá-las diante do processo de reestruturação da organização do trabalho capitalista e de novos modelos de gestão. Neste sentido:

Embora tenha tomado notabilidade no Brasil no final dos anos 80, a polêmica em torno de uma nova relação entre inovação tecnológica, educação e qualificação está colocada nos países de capitalismo desenvolvido desde a década de 70 (Fogaça, 2001, p.55). Azuete Fogaça afirma que, as transformações nos processos de produção e organização do trabalho, desencadearam estudos, que apontam os impactos crescentes do avanço tecnológico e científico nos novos padrões de concorrência em função de um mercado que começava a se globalizar – destacando a exigência de novos perfis ocupacionais em novas condições de formação escolar em todo nível da hierarquia ocupacional. Nas conclusões do estudo, o sentido observado era de que: [...] deveria priorizar, dali para frente, reformas nos sistemas educacionais dos países industrializados ou em processo de industrialização, de forma a preparar melhor seus recursos humanos para essa nova etapa da produção capitalista na qual a escola cumpriria um papel fundamental na qualificação profissional básica de todos os segmentos da hierarquia ocupacional (Fogaça, 2001, p.55 apud Galvanin, 2005, n.p).

De acordo com Galvanin (2005), nota-se que:

A correspondência das transformações do processo produtivo na educação e formação profissional através das mudanças na forma de produção exigiram alterações no delineamento do trabalho. [...]
Considerando desde a revolução industrial, que rompe com uma produção artesanal, marcando um processo produtivo baseado na eletromecânica, incorpora os princípios tayloristas e fordistas de produção em massa, ou seja, em grandes quantidades, representando o estilo norte-americano de produção em série e padronizada, onde os operários deveriam ser treinados para acompanhar o ritmo da maquinaria. O redirecionamento produtivo, para o modelo japonês, fundamentado pelos princípios toyotistas, evoluiu e culminou com a revolução da informática, [...] passando a exigir profissionais com níveis de educação e qualificação mais elevado, polivalentes e flexíveis. [...]
Além dos princípios de eliminação de desperdícios e fabricação com qualidade do sistema da Toyota de produção, a administração participativa ganha destaque neste cenário, cujo foco está no compartilhar das decisões que afetam a empresa e os funcionários. Portanto, [...] a exigência de trabalhadores polivalentes, cooperativos e capazes de

desenvolver toda sua potencialidade de aprendizagem e de trabalho, bem como a eleição do conhecimento como mola propulsora desta etapa recente de reorganização do capitalismo, constituíram o caldo cultural que vem permeando as mudanças operadas no conceito de educação necessária para formação desta mão-de-obra (Martins, 2002, p.86 apud Galvanin, 2005, s/p). Quanto ao aspecto político, se faz presente à interferência de idéias relacionadas às agências multinacionais (Banco Mundial, FMI, CEPAL), que na condição de agências financiadoras, definem as diretrizes que servem de base na constituição das políticas educacionais [...]. (Galvanin, 2005, n.p)

Galvanin (2005) identifica, a confluência das reformas educacionais, com as idéias disseminadas pelos organismos multinacionais. Ao apresentarmos suas idéias, queremos ilustrar que as mudanças educacionais, sobretudo as implementadas no Brasil, e conseqüentemente em São Paulo, nas últimas décadas, estiveram atreladas a este contexto mais amplo de mudança no processo produtivo do sistema capitalista.

Porém, considerando que a coordenação pedagógica esta presente na rede de ensino paulista, desde 1970, apresentaremos algumas afirmações de Shimizu (1996), quando trata da competência docente e da qualidade do ensino, na perspectiva tecnicista dos anos 1970 ao neo-tecnicismo dos anos 90, pois suas reflexões apontam as influências das mudanças no processo produtivo capitalista, sobre as noções das competências docentes, necessárias ao ensino de qualidade, portanto, em última análise aponta a concepção de ensino presente em cada momento de inovação (aqui no Estado de São Paulo), em decorrência da estruturação ou (re)estruturação da produção capitalista.

Segundo Harvey (1993), os anos 1960 já evidenciam que o modelo fordista de produção capitalista dava sinais de crise.

No Brasil, este período, assinala a época em que o país intensifica sua industrialização, baseada, sobretudo no desenvolvimentismo, promovido pelo regime ditatorial, e pelo favorecimento da substituição de importações. A industrialização, assentada no modelo fordista de produção, exigia um trabalhador com qualificações adequadas ao momento, isto é, a especialização era considerada um fator de forte influência na produtividade. A partir de então, há uma valorização do ensino profissionalizante, que culminou com Lei de Diretrizes e Bases 5692/71.

Portanto, na década de 70 a tecnologia educacional está instalada e regulamentada na educação brasileira, apresentando uma concepção de escola subordinada aos novos movimentos econômicos e sociais, e seu tema é “o desafio do desenvolvimento”. [...]

Dentro desses preceitos, é necessário ao professor oferecer especial atenção à organização do trabalho pedagógico, com a racionalização dos meios de ensino que garantam maximizar a aprendizagem do aluno e minimizar o trabalho docente, reduzindo os custos operacionais, melhorando a qualidade de ensino e “sobrando” mais tempo para a dedicação às tarefas “mais nobres da docência”[...]. (Shimizu, 1996, p.35)

Para Shimizu (1996), este período tecnicista da educação demanda um professor cujo papel é: dirigir e organizar recursos necessários que garantam a aprendizagem do aluno e sua adaptação social. A eficiência docente estaria centrada na habilidade em dirigir e organizar estes recursos.

Mundialmente falando, as décadas de 1970 e 1980 apresentam um conturbado cenário econômico, devido à crise do processo produtivo, cujo modelo de produção, ainda assenta-se no modelo fordista.

A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da “estagflação” [...] e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta. (Harvey, 1993, p.140)

Influenciado por este contexto mundial, e em franca industrialização, o Brasil implementa políticas educacionais orientadas pelas agências internacionais, ainda pautando-se no modelo fordista de produção. Mas, os efeitos da crise mundial não demoram a chegar por aqui. Para Shimizu (1996), a década de 1990, sinaliza claramente, o momento em que, a revolução tecnológica propicia o avanço da globalização econômica, novas relações de competição entre mercados, e por conseguinte novas propostas de adequação ao que se apresenta.

E,

[...] num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas[...]. (Harvey, 1993, p.151)

Este contexto de valorização do conhecimento, de mobilidade do capital, de indução de novas necessidades, de transformação cultural, de mudança na organização do processo produtivo capitalista, traz em seu bojo, exigências ao homem atual diferente das que prevaleceram até então. Hoje, dada à fugacidade das relações, sobretudo econômicas, há necessidade de um tipo de homem, que em última análise de conta de si próprio, isto é, seja capaz de atuar em qualquer área dentro do processo produtivo e sinta-se responsável pelo seu sucesso, atendendo assim as necessidades produtivas do capital. É necessário não esquecer, que a efetivação de qualquer mudança requer alterações no modo de agir e pensar do homem, portanto, podemos afirmar com segurança que este momento impõe à escola mais este desafio. No que se refere ao trabalho docente:

[...] as atuais discussões sobre prática docente estão sendo permeadas pelas novas regras do capital, através do neo-tecnicismo decorrente do neoliberalismo. Isto significa, portanto, partir da suposição que as propostas políticas educacionais desta chamada contemporaneidade, foram geradas em decorrência das novas exigências capitalistas para este final de século. (Shimizu, 1996, p. 63)

Nos anos 1970, a concepção de competência do professor estava atrelada a sua capacidade de utilização adequada de técnicas e métodos de ensino (Shimizu, 1996).

A principal diferença entre estes dois períodos [anos 70 e 90], apesar de ambos estarem propalando a importância dos recursos humanos para o desenvolvimento nacional, é que a profissionalização técnica apregoada na década de 70 expunha claramente a função do professor – a ele cabia organizar e selecionar racionalmente os meios e técnicas cientificamente elaboradas, como forma de garantir a aprendizagem do aluno e sua adaptação ao meio, [...]. Já as propostas atuais não se mostram tão explícitas – é necessário ao professor sua percepção, cooptação e cooperação para com as necessidades da contemporaneidade, que é marcada, potencialmente, pelos avanços científicos/tecnológicos.

É importante ressaltar, no entanto, que a tecnologia que permeou os anos 70, centrada basicamente na automação, portanto no maquinário, não é a mesma tecnologia em pauta hoje em dia, centrada principalmente na informática, portanto na comunicação. Isto significa uma alteração substancial das necessidades de qualificação do trabalhador e, conseqüentemente, do ensino. (Shimizu, 1996, p.108, grifos nossos)

Considerando as proposições de Shimizu (1996), podemos observar que, nas últimas décadas, as políticas educacionais sofreram influências das transformações ocorridas no processo produtivo capitalista, porém, se na década de 1970 prevaleceu o tecnicismo, cuja competência assentou-se na habilidade de manusear os instrumentos técnicos e metodológicos de sua profissão, hoje o diferencial assenta-se no tipo de homem que ele tem que formar, um homem capaz de realizar qualquer atividade com sucesso e não mais um especialista capaz de atuar numa máquina ou em um único segmento produtivo. A coordenação pedagógica, seria o elemento direcionador do uso planejado, de forma eficiente e eficaz dos recursos disponíveis à efetivação dos objetivos educacionais, almejados pelas políticas educativas da SEE/SP.

Neste contexto, de reestruturação produtiva, a reorientação educacional se fez necessária. A educação assentou-se num ensino popular, voltado para a formação de um cidadão criativo, participativo e competitivo, cujas habilidades permitissem atuar de forma satisfatória num mundo globalizado. Uma mudança, porém, não se faz apenas em âmbito normativo. Constrói-se no dia-a-dia. Sendo construída no dia-a-dia, a escola constitui-se, em um espaço onde esta necessidade do capital, pode vir a ser atendida (nem sempre imediatamente). Portanto, este momento de adequação a nova ordem, tem ocasionado resistência, aceitação, conflito e adaptação. O coordenador pedagógico inserido neste contexto carrega consigo, o peso da sua prática docente, e o peso das exigências da sua função.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas análises iniciais, observamos que em âmbito documental aparecem indicações em relação às atribuições do coordenador pedagógico. Estas indicações, entretanto, parecem não se concretizarem de fato, e como já citamos, produzem um significativo desconforto nos segmentos escolares, que atuam diariamente na escola.

Apoiando-nos em Viñao Frago (2006), podemos afirmar que, há na escola certas práticas, que contribuem para o aparecimento de tensões durante a implementação de inovações. Neste caso, ter na figura do coordenador pedagógico, um formador e um transmissor das políticas que a SEE/SP quer introduzir, pode ocasionar, em alguns momentos, conflitos. Por outro lado, a cultura escolar sedimenta-se gradativamente, e está relacionada também à formação do docente, às suas experiências pedagógicas, a posição que ocupa na escola, ou na sociedade, enfim, fatores histórico-sociais que acabam por contribuir para a sedimentação de práticas que constituirão a cultura escolar. A cultura escolar contribui para maior ou menor aceitação das inovações, interferindo na constituição ou não de algumas práticas.

Com relação à cultura escolar, Viñao Frago (2006) aponta que uma reforma pode ser mais bem compreendida, se atentarmos para o fato de que apenas a normatização das inovações não produzirão mudanças imediatas, pois é necessária a aceitação do que está sendo proposto. Portanto, há resistência, aceitação, continuidade e descontinuidade que apenas poderão ser verificadas em um longo período de tempo. Entretanto, a resistência ao novo, não implica necessariamente o fracasso do que está sendo proposto, mas, pode efetivamente significar que a partir dela, haverá uma adequação ou até mesmo uma resignificação das proposições, o que indica em certo ponto, uma mudança nas práticas presentes no interior da escola. Neste jogo, não basta apenas conhecer os anseios dos docentes, e demais segmentos escolares, mas a maneira como

apresentarão as inovações e os meios para inculcar no interior das escolas o que se pretende implantar ou inovar.

Neste aspecto, podemos supor que, as resistências e dificuldades que o coordenador pedagógico enfrenta em sua atuação na escola, podem relacionar-se à sua posição de “representante” na escola, dessas inovações.

Para Ferretti e Silva Jr. (2004), a prática escolar apresenta dois momentos específicos, indissociáveis e relacionados; a pré-ideação e a objetivação. No primeiro predomina a apropriação, para então ocorrer à objetivação. A pré-ideação pressupõe a história de vida do indivíduo, seus conhecimentos acumulados, sua formação de caráter, sua ética. Em relação ao coordenador pedagógico, podemos afirmar, que no momento em que lhe é atribuída esta função, ele busca nas suas práticas, bases para desempenhar o novo papel, mediado pelas determinações legais e pelas exigências da cultura escolar em que vai atuar. A partir da apropriação de práticas já desenvolvidas na escola, da sua concepção de educação e, da tentativa de introduzir o que preconiza a legislação, é que se estabelecem as contradições, o desconforto e a insatisfação diante das suas ações no cotidiano da escola. Vale lembrar que, a escola tem em si, uma cultura própria, cujas regularidades não se modificam rapidamente, sendo necessária a aceitação das inovações pelos segmentos escolares, o que põe o coordenador pedagógico em posição desconfortável perante sua equipe, já que ele está ali como porta-voz das inovações da SEE/SP.

Afirmamos que ele figura como porta-voz das intenções governamentais, pois, analisando os documentos produzidos desde os anos 1970, verificamos que, legalmente, ele é posto como um profissional que deve atuar na linha de assessoramento do diretor e dos professores, bem como se responsabilizar por divulgar as intenções da SEE/SP, através da formação contínua em serviço. Os docentes, porém, nem sempre aceitam as inovações. Muitas vezes, não as reconhecem como favoráveis ao desenvolvimento do seu trabalho, ocasionando em alguns momentos, desconfiança e descontentamento.

O que queremos sugerir é que a instituição da coordenação pedagógica, bem como a proposição de um modelo, de certa forma estiveram

envolvidas pela tensão entre o que previu a legislação, a organização e a cultura escolar, e que sendo o coordenador pedagógico um elemento que carrega em si sua própria prática, mas que teve como atribuição interferir no contexto escolar fica com atuação limitada, não só pelo que impõe a legislação, como também, pela própria compreensão que os docentes têm do seu cotidiano. Por outro lado,

[...] la institución escolar y los sistemas educativos cambian. En estos cambios se aprecian diferentes tipos de relaciones tanto con dichos aspectos externos como con los internos. [...] De ahí que sea necesario distinguir, al menos, dos tipos de cambios educativos: aquellos que se deben a procesos socioeducativos de larga duración – en los que los aspectos o condicionantes externos juegan un papel relevante -, y aquellos otros, más limitados al ámbito escolar pero también dilatados en el tiempo, de índole organizativa-curricular. No se trata por supuesto de una división neta. Ambos cambios interactúan entre sí, pero su deslinde esclarece las relaciones existentes entre culturas escolares, reformas e innovaciones.

El que en ambos se trate de procesos de larga duración – más dilatados, en todo caso, los primeros – no es fruto del azar ni una estrategia discursiva. La primera lección que ofrece una visión histórica de las reformas y cambios escolares es, como se vio, el contraste entre estos últimos – que, por lo general, tienen lugar de un modo lento y casi imperceptible – y el impaciente y ruidoso clamor de los reformadores con sus calendarios irrealizables y sus persistentes y fallidas pretensiones de “reinventar” la escuela. Los ritmos del cambio son, pues, lentos pero no uniformes. También hay cambios de ritmo. Épocas o períodos en los que el ritmo de los cambios se intensifica o se ralentiza.

Los sistemas educativos, las instituciones docentes, están sometidos a cambios que guardan una estrecha relación con procesos y cambios sociales cuyos efectos o consecuencias solo se aprecian a largo de períodos de tiempo dilatados, incluso superiores al siglo (Viñao Frago, p. 104, 105).

Apoiando-se em Viñao Frago (2006), afirmamos que algumas mudanças podem levar considerável tempo para serem incorporadas à cultura das instituições escolares. Porém os ritmos de mudanças são variáveis. E, neste sentido, as práticas do coordenador pedagógico, na rede de ensino paulista, constituíram-se assentadas, sobretudo, nas diretrizes estabelecidas pela SEE/SP. Como vimos, embora a insatisfação dos segmentos escolares, e do próprio coordenador pedagógico, em relação as suas atribuições, recaía sobre o excesso de atividades, os documentos analisados, apontam que desde o início foram previstas muitas e diversificadas atribuições (atender pais, organizar reuniões, trabalhar programas curriculares, divulgar as diretrizes da secretaria, dentre

outras). Ao nível da normatização, a identidade profissional do coordenador pedagógico foi estabelecida.

Viñao Frago (2006), argumenta que o relativo fracasso das reformas educativas, ou mesmo das inovações se deve, dentre muitas causas a um presentismo ahistórico de seus formuladores que ignoram a existência de culturas escolares formadas por regularidades e tradições que governam a prática, a organização do ensino e a aprendizagem, que constituem justamente um produto histórico.

Deste ponto de vista, podemos afirmar que, a função do coordenador pedagógico traz consigo o peso das práticas constituídas no interior da escola, que por sua vez, são desconsideradas quando há proposição de inovações. Assim parece ser possível compreender uma primeira causa da insatisfação presente entre coordenadores pedagógicos e demais segmentos escolares. Isto é, o coordenador pedagógico é portador da incumbência de informar e por em prática as inovações da SEE/SP, porém estas inovações, por vezes, chocam-se com os interesses docentes, levando a insatisfação. A insatisfação dar-se-ia em relação às inovações, mas, aparentando ser em relação ao trabalho do coordenador pedagógico. Além, do extenso rol de atividades que ele deve desenvolver, cada inovação significa um esforço a mais, não só para ele, como para os docentes, tornando-os insatisfeitos com a situação.

A intenção inicial desta pesquisa recaiu principalmente na análise dos concursos públicos, processos seletivos e documentos oficiais relativos a implementação da coordenação pedagógica em âmbito da SEE/SP. Feito o levantamento dos documentos, concluímos que esta pesquisa conseguiu contribuir para a compreensão de uma das faces da insatisfação em relação ao papel do coordenador pedagógico nas escolas paulistas.

Observamos, nos documentos oficiais, que havia um perfil ideal de coordenador pedagógico, cujas atribuições foram discutidas, elaboradas pela SEE/SP e apresentadas sob forma de modelos, e/ou orientações a serem seguidas nas escolas.

Estas orientações, por sua vez, esbarraram em pelo menos dois problemas: o primeiro, diz respeito, ao fato do coordenador ter, uma concepção própria de educação, que possivelmente está calcada na cultura escolar, presente na escola e na sua história de vida e profissional; segundo, as práticas do coordenador pedagógico estão também calcadas nas orientações da SEE/SP, sendo possível observar a regularidade de suas atribuições ao longo dos mais de trinta anos da sua existência, nos documentos aqui analisados, fato que ocasiona tensão, justamente por apresentá-lo como representante de inovações, muitas vezes, não condizentes com os interesses docentes. Neste sentido, ele vai atuar, ora considerando sua experiência, ora considerando o que está previsto em âmbito normativo, ora de acordo com as exigências impostas pela direção, acarretando momentos de conflitos, consigo mesmo e com sua equipe de trabalho. Por outro lado, podemos supor que, a insatisfação do coordenador pedagógico perante suas atribuições, decorre da contradição que ele carrega em si, isto é: ser “representante” das inovações da SEE/SP, em âmbito escolar, mas ser em essência professor assalariado, o que contribui para manutenção da insatisfação.

Retomando Viñao Frago (2006), no que se refere à sedimentação da cultura escolar, afirmamos que:

Por una parte están los programas oficiales, explícitos, aquello que se ha encargado a la escuela que enseñe; por otra, el conjunto de efectos culturales, no previsibles, engendrados por el sistema escolar de modo en buena parte independiente. Éstos serían los que compondrían la cultura escolar: aquella parte de la cultura adquirida en la escuela, que encuentra en esta institución su modo de difusión y su origen.(Viñao Frago, 2006, p.72).

Considerando ainda as questões: Quais as principais atribuições, previstas para o coordenador pedagógico, quando da criação da função? Houve mudanças desde então? Quais? Por quais motivos? Acreditamos que as respondemos em partes. No capítulo I, observamos que as atribuições do coordenador pedagógico, desde a sua criação, foram pautadas numa linha de formação em serviço do professor e assessoria ao diretor, objetivando a implementação das diretrizes inovadoras da SEE/P. Portanto, embora, possamos distinguir pelo menos dois momentos cruciais nas inovações, os anos de 1970 e

os anos de 1990, podemos afirmar que houve mais continuidades que rupturas em relação ao perfil traçado para este profissional.

A pesquisa responde, ainda, a hipótese que inicialmente impusemos a esta análise: A figura do coordenador pedagógico foi instituída na escola para que em última instância concretizasse uma proposta formativa oficial, junto aos professores, motivo pelo qual prevê-se que atue orientando e supervisionando o trabalho dos professores, bem como os formando. Pareceu-nos que esta hipótese seja verdadeira, ao nível da normatização.

Apresentamos esta afirmação pois, figura ao longo da pesquisa uma série de publicações oficiais, produzidas pela SEE/SP e encaminhadas às atuais Diretorias de Ensino e às escolas, com objetivo de serem utilizadas em momentos de planejamento do ano letivo, bem como usadas nas HTPCs. Por outro lado, a criação das Oficinas Pedagógicas, representou um ambiente para capacitação, cujos cursos e orientações embora destinados aos coordenadores, na maioria das vezes, tinham como objetivo atingir os docentes, e de alguma forma reorientar suas práticas no interior da escola, objetivando em última análise a efetiva implementação das proposições da Secretaria da Educação paulista. Ao nível de prática efetiva no interior da escola, não identificamos êxito nas proposições oficiais, pois não houve pesquisa nos estabelecimentos de ensino.

Enfim, podemos concluir que, a insatisfação em relação ao trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico, nos induz a crença que sua atuação deve mudar. Esta falsa idéia, baseia-se numa percepção parcial dos fenômenos envolvidos na atuação deste profissional. Sendo ele responsável por “gerir” e acompanhar a implementação das inovações empreendidas pela SEE/SP, traz para si a resistência da sua equipe, que resiste às proposições não condizentes aos interesses presentes na cultura da instituição a qual estão inseridos, bem como nos interesses da classe.

BIBLIOGRAFIA

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Um Novo Modelo de Oferta do Ensino Fundamental em São Paulo. In: 26 ENCONTRO DOS ESPECIALISTA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2003, Caxambu. Anais ANPED Minas Gerais: ANPED, 2003. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes >. Acesso em: 10 jun 2008.

ALMEIDA, Laurinda R.: PLACCO, Vera M. N. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

BARRETTO, Elba Siqueira, MITRULIS, Eleny. Trajetória e Desafios dos Ciclos Escolares no País. Estudos Av. vol. 15 nº42. SP. 2001. Disponível em: < www.scielo.br >. Acesso em 19 jun 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Lei 5.564 – 21.12.68 – Provê sobre o exercício da profissão do orientador educacional. Brasília. 1968.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Lei 5.692/71 – Dispõe sobre a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Departamento de Ensino Médio, Área de Assuntos Pedagógicos. 1º. Seminário de Supervisão Pedagógica – Relatório. Brasília. 1976.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Sistema Integrado, Supervisão Escolar – Orientação Educacional. Brasília. [s.d]

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Lei 4.024/61. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1961.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: PLACCO, Vera M. N. de S., ALMEIDA, Laurinda de (org). *O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 53-66.

FERNANDES, Maria José da Silva. A coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas: trajetória, caracterização e dificuldades. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Pernambuco. Anais UFPE Pernambuco: ENDIPE, 2006: Disponível em: <www.13endipe.com/painéis/painéis>. Acesso em: 12 out 2007.

FERRETTI, Celso João, SILVA JR, João dos Reis. *O Institucional, a Organização e a Cultura*. SP. Xamã. 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. In: 28 ENCONTRO DOS ESPECIALISTAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2005, Caxambu. Anais ANPED Minas Gerais: ANPED, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes>. Acesso em: 12 out 2007.

FUSARI, José Cerchi. *Tendências históricas do treinamento em educação*. Série Idéias, São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1988.

GALVANIN, Beatriz. Reforma do Sistema Educacional dos anos 90: Breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. In: *Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas*, Ourinhos – SP, nº 03, 2005. Disponível em: www.faeso.edu.br/horus/artigos. Acesso em: 08 jun 2008.

GLATTER, Ron. A Gestão como meio de Inovação e Mudanças nas Escolas. In: *As Organizações Escolares em Análise*. Coord. António Nóvoa. Lisboa. 2ª edição Publicações Dom Quixote. 1995.

HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. In: *Condição Pós-Moderna*. Trad Sobral, Adail Ubirajara, Gonçalves, Maria Stela. São Paulo. Edições Loyola. 1993.

JOHNSON, Maria Cristina Folmer. *Projeto Pessoal de Vida & Trabalho: a Orientação Profissional na Perspectiva de Orientadores e Orientandos* (Dissertação de Mestrado). Unicamp. 2000.

LOMONICO, Circe Ferreira. *Avaliação do Desempenho das Atribuições do Coordenador Pedagógico Junto as Escolas Carentes da Região Metropolitana da Grande São Paulo* (Dissertação de Mestrado). Puc. São Paulo. 1980.

MARTINS, Ângela Maria. A política Educacional Paulista: Controvérsias em Torno dos Conceitos de Descentralização e Autonomia 1983 a 1999. *Revista Educação & Sociologia* vol.24 nº83. Campinas. 2003. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em 19 jun 2006.

MONFREDINI, Ivanise. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. In: *Revista Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação. V. 28, n.2, ju/dez de 2002. p. 41-56. São Paulo: USP.

NETTO, J. P., CARVALHO, M.C. Brant de. *Cotidiano: Conhecimento e crítica*. 6. ed. São Paulo. Cortez, 2005.

NEUBAUER, Rose. Plano de Metas da atual gestão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e análise do perfil da secretaria. In: *Avaliação do*

processo de inovações do Ciclo Básico e seu impacto sobre a situação de ensino-aprendizagem. *Rev Estudos em Avaliação Educacional*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, jan-jun ° 13, 1996.

ORSOLON, Luiza Angelina Marino. *O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança*. SP. Loyola. 2001.

PINTO, Ana Maria Rezende. *Do Fetichismo da Tecnologia à Modernização da Escola. Série Idéias*, São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992.

SALM, Claudio. *O Impacto das Novas Tecnologias e a Educação. Série Idéias*, São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 5586, de 05 de fevereiro de 1975. Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do quadro do magistério. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 05 fev, 1975.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 7709, de 18 de março de 1976. Dispõe sobre o pessoal das escolas estaduais de 1º e 2º graus e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 18 mar, 1976.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 10.623, de 26 de outubro de 1977. Aprova o regimento comum das escolas estaduais de 1º grau e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 26 out, 1977.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação. Lei Complementar nº 201, de 09 de novembro de 1978. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 09 nov, 1978.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação. Lei nº 180, de 12 de maio de 1978. Dispõe sobre a instituição do sistema de administração pessoal e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado, 12 maio, 1978.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação. Lei Complementar 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 27 dez, 1985.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação. Res. 177, de 02 de agosto de 1976. Dispõe sobre a admissão de coordenadores pedagógicos. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 02 ago, 1976.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação. Res. 13, de 17 de Janeiro de 1984. Dispõe sobre a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização. Diário Oficial do Estado, São Paulo , 17 jan, 1984.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação. Res. 17, de 28 de Janeiro de 1988. Dispõe sobre a Jornada Única no Ciclo Básico. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 28 jan, 1988.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação. Res. 25, de 05 de fevereiro de 1988. Dispõe sobre a função de Professor Coordenador de Ciclo Básico. . Diário Oficial do Estado, São Paulo, 05 fev, 1988.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação. Res. 35, de 07 de abril de 2000. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 07 abr, 2000.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação. A escola que faz diferença – 1 – Lideranças que fazem diferença. São Paulo, SP. 1997.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação. A escola que faz diferença – 2 – Professores que fazem a diferença. São Paulo,SP. 1997.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação. A escola que faz diferença – 3 – Pais que fazem diferença. São Paulo, SP. 1997.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação. A escola que faz diferença – 4 – Manual de utilização. São Paulo, SP. 1997.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação. A direção e a questão pedagógica. São Paulo, SP. 1990.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. Implementação do Sistema de Supervisão – Subsídios aos Diretores, Assistente de Diretor e Coordenador Pedagógico para a Elaboração do Plano Escolar de Acordo com Diretrizes do Modelo de Supervisão. São Paulo, SP. 1978.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus. Vol XLI (jan/jun).São Paulo, SP. 1996.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação, Secretaria dos Negócios da Educação, Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, Divisão de Assistência Pedagógica. Necessidade da Supervisão. São Paulo, SP. 1974.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. O diretor – articulador do projeto da escola. Série Idéias, 15. São Paulo, SP. 1992.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação. Perfis do Diretor e do Coordenador da Rede Estadual Paulista – SARESP. São Paulo, SP. 2000.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Sistema de Assessoramento da Secretaria da Educação. São Paulo, SP. 1975.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Sistema de Avaliação Educacional. Série Idéias, 30. São Paulo, SP. 1998.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Sistema de Supervisão – Roteiro para Elaboração de um Projeto de Trabalho – Projeto 1/77 – Subprojeto 1.1/77. São Paulo, SP. 1977.

SHIMIZU, Celisa Malaman. *A Competência docente como elemento de qualidade de ensino: do tecnicismo da década de 70 ao neo-tecnicismo dos anos 90*. (Dissertação de Mestrado). PUC, São Paulo, 1996.

SOUZA, Rosa Fátima de. Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. *Cad. Pesquisas* vol 36 nº 127. São Paulo. Jan/Abril. 2006. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 03 jun 2008.

VIÑAO FRAGO, A. *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*. 2. ed. Madrid. Ediciones Morata, 2006.