

# Estilos de coordenação pedagógica na rede pública estadual paulista no período 1960-2010

*Styles of educational coordination in public schools of the state of São Paulo between 1960 and 2010*

*Estilos de coordinación pedagógica en la red pública estadual de São Paulo en el período de 1960 a 2010*

---

LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA

**Resumo:** O artigo tem como objetivo mapear e analisar estilos de coordenação pedagógica na rede estadual de São Paulo, no período 1960-2010, a partir de pesquisa documental e de depoimentos de profissionais que atuaram na coordenação pedagógica nesses cinquenta anos. Além dos estilos que aparecem nos diferentes períodos, discute-se também o que significou a experiência de coordenação para os depoentes.

---

**Palavras chave:** coordenação pedagógica; políticas públicas; gestão escolar; escola pública; Claude Dubar.

**Abstract:** The article intends to map and analyze the different styles of educational coordination practiced in the state of São Paulo between the years 1960 and 2010, based on research into documents and testimonials by professionals working as educational coordinators in those 50 years. In addition to the different coordination styles present in the different periods, the article also discusses the significance of coordination as a personal experience for the interviewees.

---

**Keywords:** educational coordination; public policy; school management; public schools; Claude Dubar.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo mapear y analizar los estilos de coordinación pedagógica en la red de educación del estado de São Paulo, en el período 1960-2010, basado en la investigación documental y en entrevistas a profesionales que han trabajado en la coordinación pedagógica durante esos cincuenta años. Además de los estilos de coordinación que aparecen en los distintos períodos, también se discute qué significó la experiencia en la coordinación para los entrevistados.

**Palabras clave:** coordinación pedagógica; política pública; gestión escolar; escuela pública; Claude Dubar.

## INTRODUÇÃO

O panorama sobre a coordenação pedagógica na rede pública estadual de São Paulo, ao longo de 50 anos, resulta de pesquisa documental em textos legais, bem como de depoimentos de profissionais que praticaram a coordenação pedagógica no período de 1960 a 2010.

Mapear como se deu a coordenação pedagógica no transcorrer de meio

século significou transitar por diferentes contextos de políticas públicas. Para tanto, contei com a colaboração de profissionais que, generosamente, concederam-me seu tempo e suas memórias, atendendo à solicitação para responder a algumas questões. Alguns o fizeram por escrito, outros em entrevistas individuais, no período entre 2009 e 2012. Todos me autorizaram a identificar seus nomes. Destas questões, selecionei duas para fundamentar este texto:

*Como era feita a coordenação pedagógica?*

*Como expressa hoje o que significou sua participação naquele momento?*

Para os depoimentos, selecionei profissionais que trabalharam como coordenadores em diferentes momentos de vigência de políticas públicas, atuando em unidades escolares.

O recorte proposto, focando a atenção na coordenação pedagógica na unidade escolar, mostrará que, bem antes de a legislação incluir o profissional responsável pela coordenação pedagógica nas escolas estaduais, pelo Decreto 7.709/1976, ele já tivera seu desempenho, muito satisfatório, na rede estadual de ensino. Mostrará também que, embora prevista na legislação, a coordenação pedagógica só foi incorporada nas escolas aos poucos, em decorrência de projetos especiais.

A expansão para todas as escolas da rede estadual de ensino ocorre em 1996, instituída pela Resolução SE 28/1996. Vigora em 2012 a Resolução SE 88, de 19/12/2007.

Propus-me a esta investigação por acreditar, sem desmerecer o papel dos demais agentes educativos, na importância da atuação do coordenador na escola para exercer as funções de articulação, formação e transformação.

O texto foi organizado em função das políticas públicas que condicionaram diferentes estilos de coordenação nas escolas. A consulta à legislação e à literatura ofereceu-me os eixos para discussão:

Os anos 1960 – coordenação de vanguarda;

De 1970 a 1995 – coordenação para *projetos especiais*;

De 1996 a 2010 – coordenação para todas as escolas da rede pública estadual.

## COORDENAÇÃO DE VANGUARDA (ANOS 1960)

A Lei 4024/1961 permitiu a organização de cursos ou escolas experimentais no contexto do chamado ensino renovado.

No Estado de São Paulo, três experiências de renovação, nas quais a

coordenação pedagógica teve papel importante, merecem destaque: o Colégio de Aplicação da USP, o Ginásio Experimental *Dr. Edmundo de Carvalho* (Experimental da Lapa) e os Ginásios Vocacionais.

## COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA USP

Uma escola da rede estadual foi destinada, em 1957, como Colégio de Aplicação, para os licenciandos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP realizarem estágios. Em 1962, foram nele instaladas as classes integradas, fundamentadas em experiências pedagógicas renovadoras, tornando-o referência para o ensino. Contava com Serviço de Orientação Educacional e Serviço de Orientação Pedagógica.

**Julietta Ribeiro Leite** coordenou uma experiência inovadora no Colégio de Aplicação: classes experimentais, depois denominadas Classes Integradas. Professora efetiva de Educação, exerceu a coordenação, no período de 1963 a 1968, como função; a partir do segundo ano de trabalho, assumiu a coordenação geral. cursou Pedagogia e especialização em Orientação Educacional na USP. Exercera a função de Orientadora Educacional no Ginásio Vocacional; no Colégio de Aplicação, fez estágio no Instituto Pedagógico de Sèvres, na França.

### ***Coordenação pedagógica***

*A partir da legislação em vigor e das diretrizes do Conselho Deliberativo do Colégio de Aplicação:*

- *montagem da grade curricular;*
- *participação na seleção de professores;*
- *organização das turmas de alunos para atividades em classe e extraclasse;*
- *coordenação de jornadas de treinamento e de atualização do corpo docente; de jornadas de planejamento e de avaliação de atividades [...];*
- *coordenação dos conselhos de classe semanais [...];*
- *orientação e supervisão do trabalho dos coordenadores de série. A experiência de renovação do Ginásio teve início com a criação de duas classes de primeira série, em 1963, ampliando-se em mais duas sucessivamente, a partir de 1964. Em consequência dessa ampliação introduzimos a coordenação por série [...];*
- *supervisão do planejamento, realização e avaliação de estudos do meio, de atividades de recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem e de outras atividades extraclasse;*
- *coordenação de reuniões bimestrais entre professores, orientadores educacionais responsáveis pelas respectivas turmas e pais de alunos ou responsáveis [...];*

- *entrevistas com pais ou responsáveis pelos alunos para obtenção de autorização para participação destes em estudos do meio [...];*
- *supervisão da realização de estágios de alunos da USP[...];*
- *atendimento a representantes de escolas da rede oficial e da rede particular para divulgação e troca de experiências [...];*
- *participação em atividades socioculturais curriculares ou promovidas pela Associação de Pais ou outras pessoas ou grupos ligados ao Colégio;*
- *atendimento diário a pais, professores, alunos, que procurassem a coordenação [...] e atendimento a pessoas encaminhadas ou chamadas para solução de problemas específicos que estivessem interferindo no curso das ações educacionais.*

### **Significado**

*A experiência vivida no Colégio de Aplicação, de 1963 a 1968, foi, sem dúvida, a mais significativa da minha trajetória profissional. Dei tudo de mim e muito aprendi – teoria e prática – na troca com os colegas, com os dirigentes, com professores da USP, com os pais, com os jovens alunos e com outras pessoas que participaram, direta ou indiretamente daquela fase da minha vida.*

## **GRUPO ESCOLAR – GINÁSIO EXPERIMENTAL DR. EDMUNDO DE CARVALHO**

O Experimental da Lapa, como se tornou conhecido, foi um espaço de experimentação educacional, com regimento que lhe permitia seleção, capacitação e avaliação de educadores diferenciada da rede em geral. O Núcleo Experimental da Lapa era composto pelos GEPE (Ginásio Experimental Pluricurricular Experimental) I, II, III e IV.

**Vera Maria Nigro de Souza Placco** cursara Pedagogia e especialização em Orientação Educacional na USP, quando ingressou no Experimental, em 1970, permanecendo até 1977. Iniciou sua atuação como orientadora educacional e, durante cerca de ano e meio, não só na unidade na qual trabalhava, mas em todas, havia um profissional para a função de Orientação Educacional e um para Orientação Pedagógica. Depois deste período, a função passou para Orientação Pedagógica Educacional. Trabalhou inicialmente no GEPE II – para alunos maiores de catorze anos, no noturno; posteriormente, no diurno, como coordenadora pedagógica educacional. Finalmente, assumiu a coordenação geral.

## **Coordenação pedagógica**

*Bem, o Experimental tinha uma série de prerrogativas... [...] Havia Orientador Pedagógico Educacional para todas as séries tendo, no máximo, duas séries para cada orientador. Nós tivemos um período que a gente tinha um por série. Havia Orientadores de área, de Matemática, de Comunicação, de Arte etc. E, além disso, Equipes de Pesquisa para todos os GEPE. Tínhamos também um contrato com os professores que previa pagamento para as horas de reunião. Tínhamos dois sábados por mês em que se trabalhava, e esses sábados eram remunerados. Tínhamos reuniões de pais que eram absolutamente planejadas. Montavam-se esquemas de interação com a comunidade [...]. Havia reuniões semanais com os Orientadores de Área, com os Orientadores Educacionais, com as Equipes de Pesquisa e com os Coordenadores Gerais da Escola. Eu comecei no GEPE II como Coordenadora no noturno. [...] Fui para o diurno para ser Orientadora da 5ª série e, no ano seguinte, fui convidada para ser Coordenadora Geral de um grupo que era formado pelos profissionais da escola que faziam a gestão da escola como um todo. Então, tudo o que se decidia (que tipo de atividade, de conteúdos, com a comunidade, de avaliações), tudo era decidido por esse grupo de gestão.*

*A partir de setembro, começava o planejamento do ano seguinte, isto é, já começava a avaliar do ponto de vista de conteúdo, de funcionamento, de uma porção de coisas. E ia fechando de tal maneira que, quando terminasse dezembro, já estávamos com o projeto do ano seguinte em ordem.*

## **Significado**

*Eu diria que a experiência do Experimental foi preciosa. Primeiro porque foi um privilégio poder fazer parte dela. [...] Além disso, aprender no respeito aos processos, aos momentos dos outros, não só dos alunos, mas dos professores também... Então, o Experimental proporcionou esse tipo de experiência... eu acho que teve um significado muito grande também na rede de ensino.*

## **GINÁSIOS VOCACIONAIS**

Os Ginásios Estaduais Vocacionais – GEV - representaram um processo pedagógico renovador, com quase dez anos de duração (1962-1970), que funcionou na Capital e em Batatais, Rio Claro, Americana, Barretos, São Caetano do Sul e foi extinto pelo Governo Militar.

**Moacyr da Silva** exerceu a coordenação pedagógica de 1968 a 1971, no Ginásio Vocacional João XXIII de Americana. Na época, sua formação era Pedagogia, cursada na USP de Ribeirão Preto, com pós-graduação em Administração Escolar. Diretor efetivo, foi selecionado para a função de orientador pedagógico.

## **Coordenação pedagógica**

*Nosso trabalho se iniciava com o planejamento anual envolvendo a participação efetiva de todos, inclusive os funcionários. Neste eram traçadas as diretrizes gerais que todos deveriam assumir a curto, médio e longo prazo. Ao longo do ano, o planejamento era operacionalizado em unidades pedagógicas em círculos concêntricos, [...], enfatizando-se sempre que os fatos e acontecimentos mundiais refletiam no cotidiano da comunidade. As unidades pedagógicas eram definidas nas chamadas aulas plataformas e tratavam de problemas sociais que desencadeavam os estudos dos conteúdos de cada disciplina, trabalhados de forma integrada que culminavam numa aula síntese. A dupla OP-OE (Orientador Pedagógico-Orientador Educacional) coordenava e acompanhava cada passo do trabalho dos professores. Toda semana havia reunião pedagógica onde se tinha uma visão de cada classe frente aos conteúdos e ao desenvolvimento dos alunos. [...] Diferentes técnicas de estudos (estudo dirigido, estudo supervisionado, estudo livre, estudo do meio, seminários e pesquisa com trabalho monográfico) eram discutidas com os professores.*

## **Significado**

*Foi o período mais significativo de minha trajetória profissional. Possibilitou colocar em prática muito da formação teórica e de meus ideais como educador. O trabalho coletivo, a troca contínua e sistemática de experiência, o acompanhamento e crescimento dos profissionais da escola e alunos foram vivenciados por mim.*

## **PROJETOS ESPECIAIS (1970-1995)**

A partir da segunda metade de 1970, secretários da Educação, em diferentes gestões políticas, delinearão projetos para atender a um conjunto de escolas, os quais previam a figura do coordenador pedagógico ou professor coordenador para articular as ações.

## **PROJETO PARA ESCOLAS CARENTES**

Em 1976 foi elaborado um projeto para atender às escolas que necessitavam de maior suporte de recursos humanos e materiais, as quais ficaram conhecidas como *escolas carentes*. Um dos serviços previstos era a presença do coordenador pedagógico: professores efetivos que passavam por um processo de seleção para serem designados coordenadores pedagógicos. Posteriormente, permitiu-se que tivessem a função transformada em cargo. A rede estadual de ensino passou, então, a contar com coordenadores pedagógicos efetivos. Alguns foram participando de concursos para prosseguimento da carreira, outros permaneceram coordenadores.

Em 2012, apenas uma coordenadora efetiva estava na rede.

**Neusa Banhara Ambrosetti** trabalhou em Taubaté, no período de 1977 a 2001. À época da sua designação, era professora efetiva formada em Pedagogia, com especialização em Orientação Pedagógica. Optou pela transformação da designação em cargo, porém mais tarde prestou concurso para supervisor de ensino, cargo no qual se aposentou.

### **Coordenação pedagógica**

*A coordenação pedagógica era inicialmente função, mas a partir de 1979 foi transformada em cargo. Embora fosse função, houve um processo de seleção, no final de 1976, [...]. Apenas algumas escolas receberam coordenadores, as chamadas escolas carentes escolhidas por critérios como localização na periferia e situação socioeconômica da clientela escolar. Em Taubaté, foram apenas seis ou sete escolas que receberam coordenadores, de um universo de cerca de quarenta escolas.*

*Minha turma foi a primeira a exercer formalmente a função de coordenação pedagógica nas escolas estaduais. Como era uma atividade nova na rede, que não estava muito clara para nós, tivemos que construir o papel de coordenador no dia a dia. [...]*

*A atividade principal era orientar e coordenar o planejamento da escola: no início do ano letivo era feita uma análise coletiva do funcionamento no ano anterior e a partir daí estabelecidas as prioridades propostas de trabalho, que compunham o chamado Plano Escolar; [...]. Cabia ao coordenador acompanhar e articular as atividades propostas nesse plano, observando no dia a dia as necessidades de alunos e professores, que eram discutidas nas chamadas HTPs (semanais); havia também reuniões ao final de cada bimestre, quando eram analisados os resultados da avaliação e das atividades realizadas, e discutidos encaminhamentos para o ano seguinte [...]. Eu era responsável também pelo contato com os pais, organizando as reuniões pedagógicas ou atendendo quando eles procuravam ou eram chamados na escola, caso o problema fosse relativo ao aproveitamento do aluno ou à relação com os professores.*

*As reuniões entre as próprias coordenadoras também continuaram, por iniciativa nossa, numa espécie de autoformação, agora ocorrendo nas escolas. [...] Hoje, numa análise retrospectiva, me dou conta do quanto foi importante esse grupo de apoio mútuo e trocas de experiências entre as coordenadoras.*

*Havia ainda, é claro, atividades cotidianas que não eram específicas da coordenação, mas tinham que ser feitas por quem estivesse como responsável pela escola naquele momento: um aluno que passava mal, uma questão de disciplina, um professor que faltava sem aviso, essas coisas.*

## **Significado**

*Acho que a experiência na coordenação foi fundamental na minha trajetória profissional, que, a partir daí, se voltou cada vez mais para a formação de professores. Conviver de maneira tão próxima com os professores de Ensino Fundamental, partilhar com eles suas angústias e dificuldades, perceber seu empenho e seu esforço para ensinar [...], isto marcou muito a minha maneira de olhar o trabalho docente.*

## **CICLO BÁSICO – CB**

O Decreto 21.833/1983 criou o CB, que reunia, num único segmento de estudos, as antigas 1ª e 2ª séries do primeiro grau. Contava, para trabalhar com os professores, com uma nova proposta de alfabetização, com um professor-coordenador em cada escola.

**Maria Lúcia Boáçalha Rodrigues** atuou no período de 1986 a 1994, em Avaré. Era professor I efetivo, formada em Pedagogia, com especialização em Administração Escolar e Orientação Educacional.

## **Coordenação pedagógica**

*A coordenação era feita a partir das orientações recebidas dos órgãos centrais e da Delegacia de Ensino, através dos Assistentes Pedagógicos. Recebíamos as orientações e marcávamos encontros com os professores que atuavam no CB e outras séries. A ênfase sempre era dada ao desenvolvimento de um trabalho multisseriado tendo como enfoque a alfabetização. Os professores recebiam apostilas para ajudá-los na sala de aula. Essas apostilas eram trabalhadas primeiramente com eles para que, depois, pudessem organizar o seu trabalho na sala de aula, com seus alunos [...]. Os coordenadores visitavam regularmente as salas para poder auxiliar o professor no seu trabalho. Havia material suficiente para as escolas e um bom trabalho pôde ser desenvolvido.*

## **Significado**

*Tenho consciência da qualidade do trabalho que procurei desenvolver, pois pude contar com excelentes colegas que contribuíram para o meu aperfeiçoamento [...].*



## PROJETO REESTRUTURAÇÃO TÉCNICO-ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS DA REDE ESTADUAL, NO PERÍODO NOTURNO

O Projeto Noturno, denominação pela qual se tornou conhecido pelas 152 escolas que dele participaram, nos anos de 1984 e 1985, teve como característica o fato de as próprias escolas terem elaborado suas propostas de melhoria. Os projetos foram diferentes em cada escola, porque decorriam de sua problemática específica. A Resolução SE 32/1984 permitiu a cada escola escolher, dentre seus professores, um para a função específica de acompanhar as atividades propostas pela escola, como coordenador do projeto, e a Resolução SE 54/1984 estabeleceu as atribuições para este profissional.

**Jacy Marcondes Duarte**, professora efetiva de Língua Portuguesa, atuou em escola da Grande São Paulo.

### *Coordenação pedagógica*

*O ganho maior em nossa escola foi o crescimento do professor, que melhorou sua capacidade crítica, seu engajamento e sua atuação. As aulas ficaram conseqüentemente melhores, e não foi pela introdução de novas tecnologias ou por reciclagem dos professores: foi pela assunção da responsabilidade e pela vontade de cada um (se um achava um texto interessante ou uma ideia para uma aula, repassava para os demais, por intermédio geralmente da coordenação, ou em reuniões, mas não havia imposição). Como coordenadora isso me deixou muito feliz, pois me sentia fazendo a minha parte: coordenando, e não mandando ou exigindo (não acredito em ações positivas em educação que não consigam o engajamento efetivo do professor). Foi um momento de cooperação e trabalho conjunto, muito gratificante para todos os envolvidos. [...]*

### *Significado*

*Foi uma experiência positiva, mas ficou a sensação de trabalho abortado precocemente.*

## PROJETO CEFAM – CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO

Pelo Decreto 28.089/1988, foram criados dezoito CEFAMs em São Paulo, visando a oferecer excelência na formação de professores de pré-escola até a 4ª série do 1º grau. Para realizar a proposta, contavam com um coordenador e professores em regime especial de jornada.

**Maria das Mercês Ferreira Sampaio** exerceu a coordenação pedagógica no período de 1988 a 1990, no CEFAM Itaim (Capital). Cursara Pedagogia na USP, na década de 1960 e Mestrado na PUC-SP.

### **Coordenação pedagógica**

*A coordenação pedagógica atuava no acompanhamento de todas as atividades docentes. No CEFAM havia uma organização diferente das outras escolas, especialmente porque os professores tinham, incluídas, em sua jornada docente, horas de trabalho pedagógico, suficientes para estudar, planejar e rever o trabalho, [...] atender os alunos e suas famílias. O trabalho coletivo se consolidava em torno das necessidades de formação dos futuros professores, [...] com vistas a uma formação de excelência.*

*Os alunos recebiam mensalmente uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo e assumiam o compromisso de frequência à escola em período integral e de total dedicação aos estudos. Muitos traziam históricos escolares bastante desfavoráveis. Suas lacunas e dificuldades eram assumidas como questões pedagógicas do CEFAM e, como questões nossas, eram enfrentadas e encaminhadas para solução.*

*O cotidiano era desafiante, alimentava o entusiasmo e dava muito trabalho rever currículo, recriar formas de trabalho em sala de aula, criar nos alunos hábitos de estudo e de utilizar todo o tempo na escola para estudo e formação, até mesmo nos momentos de faltas dos professores, instalar a gestão democrática e a efetiva participação de todos, enfim, constituir coletivamente um projeto singular de formação de educadores.*

*[...] A distribuição do trabalho se fazia sem que se solicitasse, todos se ajudavam porque estávamos inventando um projeto, tecendo sonhos de um trabalho digno e reconhecido.*

### **Significado**

*[...] nessa participação pude viver um ponto alto. Por um tempo curto pude amparar o trabalho pedagógico de um grupo muito especial de professores e alunos, dentro de um projeto raro, que me fez crescer e sentir a felicidade do ofício. Valeu-me a formação acadêmica, mas decerto a experiência que eu trazia da atuação no ensino fundamental foi decisiva. Dessa primeira atuação ficou-me a certeza de que, na coordenação, era preciso estudar para ajudar os professores. Eu já entendia, ao chegar ao CEFAM, que visão geral de currículo não se confunde com conhecimento superficial, que uma sólida compreensão de currículo não faz desaparecer perguntas, dúvidas e inquietações, que se pode dividir com os professores, em busca de novos acertos. Isso significou aprender que só se pode hesitar e dizer “não sei”, quando o grupo já se convenceu daquilo que se sabe, quando o grupo já confia no que se tem para contribuir.*

*O trabalho do CEFAM acrescentou-me experiência, mas, sobretudo, aumentou meu repertório de perguntas, especialmente em torno do currículo. Percebi, a cada dia, que precisava de reflexão profunda, de muito estudo e pesquisa para compreender a educação e continuar tentando contribuir com ela.*

## ESCOLA PADRÃO

O Decreto 34.035/1991 instituiu o Projeto Educacional das Escolas- Padrão, visando a transformar a escola pública em um padrão de qualidade. Em 1994, foi extinto. Previa a coordenação nos períodos diurno e noturno e na Habilitação Específica do Magistério, bem como um coordenador do Centro de Informação e Criação – CIC, cuja função era coordenar todos os projetos desenvolvidos pela escola.

**Francisco Carlos Franco** trabalhou na coordenação de Escola Padrão no período de 1993 a 1994. Era professor efetivo de educação artística. Posteriormente, quando foi expandida a coordenação pedagógica para todas as escolas da rede pública estadual, em 1996, candidatou-se à nova designação e permaneceu coordenador no período de 1996 a 1998.

### *Coordenação pedagógica*

*Nos anos de 1993 e 1994 atuei na Escola Padrão como coordenador do CIC. [...] Foi uma época de grande euforia, pois este projeto oferecia muitas condições para se trabalhar. O meu trabalho na coordenação era de articulador com os coordenadores do diurno, do noturno e da Habilitação Específica do Magistério, procurando atender todos os períodos e segmentos nos projetos propostos pelos professores e os respectivos coordenadores. Em 1996, a coordenação foi estendida para todas as escolas da rede. Fui um dos primeiros dessa nova fase. Então, na coordenação da Escola [...], onde trabalhei de 1996 a 1998, a minha atuação era no período diurno, desenvolvendo várias ações, principalmente na formação em serviço dos professores e no desenvolvimento dos HTPs (Horário de Trabalho Pedagógico). Infelizmente havia muito desvio da função específica de coordenador, pois o quadro de funcionários da escola estava incompleto, o que sempre acabava impondo urgências que tinham que ser atendidas. Na Escola Padrão, havia [...] uma sintonia entre a direção, as coordenações e os professores, o que me dava segurança para atuar. [...] Com os alunos havia uma aproximação muito grande [...]. Este período em que atuei na Escola Padrão foi muito rico e de grande impulso em minha trajetória profissional, pois participei de muitos cursos oferecidos pela FDE, que me possibilitaram entender melhor o papel do coordenador, como também ter acesso aos estudos e textos mais recentes em educação.*

*Já no [...], tive uma atuação mais solitária, já que este trabalho em equipe que tinha vivenciado na Padrão não existia. Saí de uma realidade de coordenação onde tinha todas as condições para desenvolver meu trabalho, para outra, totalmente adversa, mas que, por outro lado, me trouxe outros desafios, pois a liderança da direção era inexistente, chegando a ser omissa com as questões da escola, o que acabou me deixando no centro de apoio e de decisão para os professores e funcionários. Talvez por isso, logo no começo de meu trabalho na coordenação nesta escola, tenha sido tão bem recebido e tenha conseguido desenvolver um trabalho tão prazeroso*

*durante os três anos que ali atuei. [...] O que me ajudou muito na coordenação foram os cursos de formação que realizei na FDE e a experiência que adquiri na Padrão. Ali aprendi muito sobre coordenação pedagógica, principalmente nas reuniões que realizávamos, periodicamente, entre os coordenadores e professores da escola.*

### **Significado**

*[...] posso afirmar que a experiência como coordenador pedagógico na rede estadual influenciou a minha trajetória profissional sendo, ainda hoje, referência para muitas atuações que desenvolvi após este período. [...] Sem nenhum exagero, posso afirmar que o período que atuei na coordenação na rede pública paulista foi o que mais cresci, tanto pessoal como profissionalmente.*

## COORDENAÇÃO PARA TODAS AS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL(1996 – 2010)

Francisco Carlos Franco aponta a transição da coordenação pedagógica prevista para atender a um número restrito de escolas, via *projetos especiais*, para a coordenação a todas as escolas da rede estadual, pois atuou nas duas situações.

A Resolução SE 28/1996 expande a coordenação para todas as escolas, e a Resolução SE 76/1997 estabelece as atribuições para o professor coordenador.

A expansão para toda a rede previa um professor-coordenador por escola (como função e não cargo) e, para aquelas com dez ou mais classes no noturno, um coordenador para o diurno e um para o noturno, independentemente dos segmentos de ensino atendidos em cada turno (coordenação por períodos).

A Resolução SE nº 88, de 12/2007, estabeleceu novas normas de credenciamento para a função de professor coordenador, a partir de 2008 (coordenação por segmentos): um para 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; um para 5ª a 8ª séries do ensino fundamental; e um para o ensino médio. Este profissional deveria ter mais de três anos de experiência como docente na rede estadual de ensino, preferencialmente nas séries do segmento no qual pretendia atuar. A Resolução previa, também, uma gratificação para a função. Para a formação e o acompanhamento do trabalho dos professores coordenadores foram designados, nas Diretorias de Ensino, os professores coordenadores da oficina pedagógica – PCOP.

A Resolução 88/2007 é genérica para qualquer professor coordenador, tanto para atuar no Ensino Básico, como na Oficina Pedagógica. A Resolução 89/2007 é específica para professor coordenador do Ciclo I e, a Resolução 90/2007, específica para professor coordenador do Ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio.

No início de 2008, todas as designações de professor coordenador em exercício foram cessadas, inclusive as da Oficina Pedagógica, para que se atendessem às normas da Resolução SE 88, 89 e 90 de 2007. Foi então realizado um processo seletivo para preenchimento de doze mil vagas de professor coordenador.

Seguem dois depoimentos: de Marcelo de Abreu César e de Lilian Corrêa Pessôa. O primeiro exerceu a função de professor coordenador no período de 2001 a 2006, na *coordenação por período*. Na época, tinha licenciatura plena em Química e Pedagogia, professor OFA (ocupante de função atividade), com mais de três anos de experiência no magistério. Prestou concurso, passando, em 2006, a professor efetivo de Química. Em 2008, participou da seleção para *coordenação por segmentos* e foi designado professor coordenador do Ensino Fundamental II. Afastou-se da coordenação em 2009.

A segunda era professora efetiva de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Ingressou em Curso de Pós-Graduação e foi contemplada com Bolsa Mestrado da SE. Esta lhe permitia que atuasse por vinte horas na Diretoria de Ensino, para ter horário mais flexível. Quando uma PCOP se afastou, Lilian foi convidada para ficar em seu lugar. Atuou como PCOP no período de 2008 a 2011.

## **Marcelo de Abreu César**

### ***Coordenação pedagógica***

*Em princípio a coordenação pedagógica acontecia em dois momentos: diurno e noturno. Eu era o coordenador do diurno. O trabalho se desenrolava da seguinte forma:*

*Entrada – Assim que chegava e abria a sala da coordenação para iniciar o trabalho, ficava preso entre papéis burocráticos (ficha de alunos para arquivar, controle de frequência do dia anterior e muitos documentos para digitar deixados pela direção, entre eles: planos de reposição, planos de ensino de professores, planos de reforço etc.).*

*Atendimento aos pais – Era constante, [...]. Os responsáveis pelos alunos quase não conseguiam comparecer às reuniões de pais e mestres [...], então preferiam pegar o boletim e assinar a ficha de desempenho escolar com o coordenador.*

*Indisciplina dos alunos – [...]*

*HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) – Uma reunião que envolvia quase todos os professores da escola, [...]. Sempre preparava os HTPCs com pauta, assuntos pertinentes ao cotidiano do professor e com algumas dinâmicas de trabalho que levassem o professor a uma reflexão para que pudesse sair da mesmice, mas isso era um desafio constante no meu trabalho. [...]*

## **Significado**

*Foi uma experiência riquíssima, tanto no que diz respeito à aquisição de conhecimentos pedagógicos quanto ao funcionamento e ao acompanhamento de questões relacionadas aos órgãos centrais. O trabalho realizado com os professores me proporcionou clareza, estratégias e articulação para tratar questões relacionadas à prática pedagógica que envolvem o ensino nas mais variadas formas.*

## **Lilian Corrêia Pessôa**

### **Como era feita a formação para os Professores Coordenadores na Diretoria de Ensino?**

*Havia uma equipe composta por cinco PCOP (eu pertencia a essa equipe que era do Ciclo I do Ensino Fundamental), mais dois supervisores de ensino para acompanhar o Programa Ler e Escrever, que era a prioridade da Secretaria da Educação. Minha incumbência era formar os coordenadores para que dessem formação aos professores para trabalhar o Programa, que se referia fundamentalmente às questões de alfabetização. Tínhamos encontros semanais de oito horas, às segundas-feiras. Os professores coordenadores achavam excessivo o número de horas em um só dia, pois ficavam na escola apenas quatro dias por semana, para atender a uma demanda muito grande. A grande queixa deles: consideravam a formação muito teórica e repetitiva, que não dava atendimento às demais áreas do conhecimento. Além disso, não recebiam formação para atender às questões práticas da rotina da escola, que não se limitavam às questões de alfabetização.*

## **Significado**

*Foi uma experiência extremamente valiosa. Não teria hoje o olhar que tenho se não tivesse vivido essa experiência de formação. Os PC se queixavam da formação repetitiva, cansativa, mas há que se considerar também o olhar do PCOP. Elaborar uma formação de oito horas, uma vez por semana e ainda atender outras demandas da Diretoria de Ensino não era nada fácil: atender professores e professores coordenadores que iam à procura de informações, receber e separar material didático para as escolas, e isso significava abrir, fazer e carregar pacotes, pois não havia pessoal para fazê-lo. Ter vivido o lado do professor e o de PCOP me fez enxergar as duas pontas, os limites e possibilidades das duas funções. Hoje tenho uma visão ampliada da sala de aula, da escola como um todo e do sistema. Quando você está na sala de aula, lá é seu mundo. Quando fui para a Diretoria de Ensino vi outro mundo, consegui enxergar outros problemas, outros desafios, e alternativas para atendê-los.*

## DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A COORDENAÇÃO DA BUROCRACIA ESCOLAR

O objetivo do texto foi recuperar a memória de estilos de coordenação pedagógica decorrentes de diferentes experiências educacionais implementadas na rede estadual de São Paulo, no intuito de oferecer contribuição para repensar o ensino público atual. Acrescentamos, às experiências bem-sucedidas, algumas interrompidas de forma abrupta, e as de coordenadores que atuaram no período da expansão da coordenação pedagógica para toda a rede de ensino estadual.

No primeiro bloco (anos 1960), a coordenação era eminentemente pedagógica: no Aplicação, a coordenadora cuidava *“da montagem da grade curricular, organização das turmas de alunos para atividades em classe e extraclasse, jornadas de atualização do corpo docente, planejamento, coordenação dos conteúdos programáticos, direção da aprendizagem, procedimentos de avaliação, coordenação dos conselhos de classe”*. No Experimental da Lapa, a coordenadora fazia parte do grupo de gestão da escola, o qual *“decidia que tipo de atividade teria, de conteúdos, de atividade com a comunidade, de avaliação a ser feita. [...] A partir de setembro já se começava a planejar o ano seguinte [...] de tal maneira que quando terminasse dezembro o projeto do ano seguinte estava em ordem”*. Nos Ginásios Vocacionais, a coordenação fazia parte da chamada equipe de direção: um diretor e duas duplas de OE-OP. *“O planejamento envolvia a participação de todos, inclusive funcionários, no qual eram traçadas as diretrizes gerais que todos deveriam assumir a curto, médio e longo prazo [...]. Propostas eram discutidas com os professores [...].”*

As referidas experiências educacionais dos anos 1960 foram projetos de qualidade inquestionável, que repercutiram em sua época, e subsidiam discussões até hoje. Apresentaram-se como laboratórios de estudo para metodologias renovadas, propostas curriculares e de gestão. Nelas, a coordenação pedagógica teve papel de destaque, porque planejava e dava suporte a esses *laboratórios*. A qualidade do ensino era o principal alicerce para tais experiências.

*Grosso modo*, no segundo bloco (projetos especiais) os diferentes estilos de coordenação vão decorrer das diretrizes políticas para os projetos e que, também, se caracterizam como pedagógicas. No caso das *escolas carentes*, a coordenação pedagógica vinha como recurso para torná-las mais

eficazes, via planejamento das atividades.

O CB tinha como prioridade uma nova proposta de alfabetização, e os coordenadores recebiam dos órgãos centrais e das Delegacias de Ensino orientações que eram repassadas para os professores. A preocupação com o aspecto pedagógico era levada em conta em função da prioridade do Programa.

No Projeto Noturno, as próprias escolas elaboraram suas propostas de melhoria para seu ensino noturno, solicitando dos órgãos centrais um professor para coordenar as ações do projeto. Suas atribuições previam coordenar a elaboração do projeto, avaliar e propor adequações das atividades, articular ações entre direção, professores, alunos e comunidade, tendo em vista a qualidade do processo ensino-aprendizagem, para garantir a permanência e o bom desempenho do aluno do noturno.

No Projeto CEFAM, a coordenação pedagógica atuava no acompanhamento de todas as atividades docentes. No CEFAM, bem como no Projeto Noturno, a coordenação foi eminentemente pedagógica, em função das necessidades da escola, e priorizava o trabalho coletivo.

No Projeto Escola Padrão, cabia ao coordenador do CIC coordenar todos os projetos desenvolvidos pela escola, projetos definidos pelos órgãos centrais.

De comum nas experiências de coordenadores de escolas que participaram de *projetos especiais* é o recebimento de recursos humanos, materiais e de assistência técnica, que lhes permitia atuar com poucos desvios de função, embora isto ocorresse em quase todos os casos. As diferentes *nuances* nos estilos da coordenação eram decorrentes das diretrizes que os diferentes gestores educacionais imprimiam aos projetos. Os graus de autonomia para a ação dos coordenadores vinham em função do maior ou menor direcionamento dos órgãos centrais.

O terceiro bloco refere-se à expansão da coordenação para todas as escolas da rede. Foi um ganho, porém a expansão da coordenação não levou à expansão de recursos materiais e humanos. Na primeira fase, havia um coordenador para atender a todos os segmentos: fundamental, médio, EJA. As atividades a desempenhar, pela falta de recursos humanos na escola, eram de ampla diversidade: burocráticas, atendimento aos pais,



indisciplina de alunos, pedagógicas. A função pedagógica, que deveria ser a principal, ficava em último lugar.

Apesar da constatação dessas situações pelos coordenadores, a Resolução SE 28/1996 (“dispõe sobre o processo de designação de professor para exercer função de coordenação pedagógica nas escolas da rede estadual”) foi-lhes satisfatória. Ao estabelecer as atribuições para esse profissional, a Resolução SE 76/1997, que a operacionalizou, trouxe-lhe um referencial para a função. Prescreveu que sua principal atribuição era atuar “no processo de articulação e mobilização escolar na construção do projeto pedagógico da unidade escolar”. Ao colocá-lo ante este desafio, indicava-lhe um estilo de coordenação: a pedagógica. O profissional designado a partir da Resolução SE 28/1996 ficou conhecido na rede como PCP (professor coordenador pedagógico). Outra característica é que ele era (após ter sido aprovado em um processo seletivo) escolhido por seus pares, a partir da avaliação de um plano de trabalho elaborado para atender à especificidade da escola.

Em 2000, foi revogada a Resolução SE 76/1997. A Resolução SE 35/2000 “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”, retirando “para exercer função de coordenação pedagógica”. O profissional designado passou a ser conhecido como PC (professor coordenador), pois foi destituído de sua função antes estipulada: pedagógica.

Em 2007, foi instituída a coordenação por segmentos, pela Resolução SE 88/2007. Embora o artigo 1º estipule que “a coordenação pedagógica, nas unidades escolares e nas oficinas pedagógicas, a partir de 2008 será exercida por professores coordenadores [...]”, as considerações que fundamentam os artigos da Resolução definem que os professores coordenadores “atuam como gestores implementadores dessa política” (política de melhoria da qualidade de ensino, vigente no momento). O professor coordenador ficou, então, colocado quase que como agente controlador, o que limitou sua atuação pedagógica e identificou-o, muitas vezes, pelos professores, e por ele próprio, como um ator a serviço da burocracia escolar.

Alterações na Resolução SE 88/2007 vêm ocorrendo seguidamente, tendo por objetivo principal preencher as vagas de professor coordenador nas escolas e nas Diretorias de Ensino pois, pelas exigências e responsabilidades da função e da carga horária (quarenta horas), com pequena retribuição salarial, não há muitos professores dispostos a sair da sala de aula para assumi-las. Além disto, muitos dos professores com interesse em atuar como professores coordenadores não passavam no processo seletivo. Se comparadas as alterações, percebe-se que foram direcionadas para a diminuição dos requisitos antes considerados indispensáveis para exercer as atribuições de professor coordenador.

Como é sabido, com a reorganização da Secretaria Estadual de Educação pelo Decreto 57.141/2011, a oficina pedagógica passou a denominar-se núcleo pedagógico. Assim, o professor coordenador da oficina pedagógica (PCOP) passou a denominar-se professor coordenador do núcleo pedagógico (PCNP). Não foi objetivo deste artigo a análise do estilo de coordenação que se estabeleceu nas escolas após esta reorganização.

## O QUE SIGNIFICOU A EXPERIÊNCIA NA COORDENAÇÃO?

Um ponto é recorrente em todos os depoimentos: foi uma experiência gratificante, expressa de diferentes formas: *“a mais significativa de minha trajetória profissional”*; *“preciosa”*; *“fundamental na minha vida profissional”*; *“momento de intenso aprendizado que não trocaria por nada”*; *“um ponto alto na minha trajetória no ensino público”*; *“experiência riquíssima”*; *“experiência extremamente valiosa”*.

No caso das escolas experimentais dos anos 1960, é fácil entender por que: os coordenadores vivenciaram uma época de renovação no cenário educacional, de proposição e avaliação de novas formas de gerir a classe e a escola, de poder contribuir para um ensino de qualidade, e com a pretensão de expandir seus achados para toda a rede pública. Foi uma época de euforia.

No caso dos projetos especiais, a oferta de recursos materiais e humanos para as escolas possibilitou aos coordenadores um trabalho de qualidade, que significou um ponto alto em sua trajetória profissional.

Mas, e os coordenadores que enfrentaram e assumiram desvios da função, pela inadequação ou falta de recursos para dar suporte ao seu trabalho? Estes também se reportaram a uma experiência riquíssima, extremamente valiosa.

Uma hipótese explicativa, válida para os três casos, pode ser sustentada pelos estudos de Claude Dubar (1997, 2005) sobre identidades profissionais. Ao teorizar sobre este tema, argumenta que assumimos várias identidades, dependendo dos contextos nos quais atuamos, das atribuições que nos são dadas e de nossa identificação ou não com estes contextos e estas atribuições. Então, as formas identitárias se constituem num movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição (o que o outro diz ao sujeito que ele é ou deve ser) e atos e sentimentos de pertença (o que o sujeito aceita das atribuições feitas, aderindo a elas porque com elas se identifica).

No caso dos professores coordenadores, as atribuições foram dadas pelo sistema escolar (pela via do instituído legal), pela organização da escola e pelos vários atores da comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais). A pertença se fez pela adesão ou não às atribuições, e isto decorreu do sentido que conferiram às mesmas.

Os coordenadores, em todo o período considerado (1960 – 2010) oscilaram entre atos de atribuição e atos de pertença, com menor ou maior grau de tensão. Mesmo na *coordenação de vanguarda*, a tensão se manifestou para dar conta das novas atribuições e atender ao que se esperava do profissional.

No caso da coordenação em projetos especiais, alguns depoimentos apontam para desvios da função pedagógica: “*a função exigia uma série de atividades, nem todas específicas da coordenação [...]*” (Neusa Ambrosetti). No caso da expansão para todas as escolas da rede estadual, isto fica mais forte: “*assim que chegava e abria a sala da coordenação para iniciar o trabalho, ficava preso entre papéis burocráticos [...]*” (Marcelo César).

Ambos os coordenadores constatam desvios da função, mas aderem ao que se espera deles – transformam atos de atribuição em atos de pertença. Por que o fazem? Para Dubar (1997), é no exercício das atividades que a identidade profissional se constitui. Portanto, ao assumir todas as atribuições que lhe são imputadas pela legislação, pela direção, pelos professores, pais e alunos, o coordenador reforça uma identidade de solucionador de problemas, de realizador de “*um trabalho fundamental na escola, pois se eu precisasse faltar um dia, o pessoal ficava meio perdido, os professores e inspetores de alunos que me falavam*” (Marcelo César). Este sentimento sustenta e promove a constituição de sua identidade profissional e, embora reconheça os desvios da função, aceita-os, incorpora-os em sua rotina, e considera a coordenação um ponto alto em sua trajetória profissional.

Por outro lado, aceitamos, com Dubar (2012, p. 7) que “*em determinadas condições de organização dos empregos e das formações, o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências de aprendizagens para o futuro*”. Isto justifica o fato de todos os depoentes considerarem que trabalhar na coordenação lhes deu um patamar mais elevado, e gratificante, para sua carreira profissional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL/Ministério de Educação e Cultura. **Lei 4024/61**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 43-52.

\_\_\_\_\_. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-67, maio/ago. 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto 7709/1976**. Dispõe sobre o pessoal das escolas estaduais de 1º e 2º graus.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto 21.833/1983**. Institui o Ciclo Básico.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto 28.089/1988**. Cria dezoito CEFAMs, um em cada Diretoria Regional de Ensino.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto 34.035/1991**. Institui o Projeto Educacional das Escolas-Padrão.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto 57.141/2011**. Dispõe sobre a reorganização da Secretaria Estadual de Educação.

SÃO PAULO (Secretaria Estadual de Educação). **Resolução 32/1984**. Faculta a cada escola escolher, dentre seus professores, um para acompanhar o seu Projeto Noturno.

SÃO PAULO (Secretaria Estadual de Educação). **Resolução 54/1984**. Dispõe sobre as atribuições do professor coordenador do Projeto Noturno.

SÃO PAULO (Secretaria Estadual de Educação). **Resolução 28/1996**. Dispõe sobre o processo de designação de docente para exercer a função de coordenação pedagógica em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

SÃO PAULO (Secretaria Estadual de Educação). **Resolução 76/1997**. Dispõe sobre as atribuições do professor coordenador em escolas da rede estadual de ensino.

SÃO PAULO (Secretaria Estadual de Educação). **Resolução 35/2000**. Dispõe sobre processo de designação de docente para exercer as funções de professor coordenador em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

SÃO PAULO (Secretaria Estadual de Educação). **Resolução 88/2007**. Dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador.

---

**LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA** é doutora em Psicologia da Educação e docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: laurinda@pucsp.br

*Recebido em março de 2013*

*Aprovado em junho de 2013*