

MARIA FLORA MACHADO DE ARAUJO FONSECA

**HISTÓRIAS ENTRECruzADAS: A DE UMA INSTITUIÇÃO E A DA
FORMAÇÃO DE UMA EDUCADORA**

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

UNICID

SÃO PAULO

2006

MARIA FLORA MACHADO DE ARAUJO FONSECA

**HISTÓRIAS ENTRECruzADAS: A DE UMA INSTITUIÇÃO E A DA
FORMAÇÃO DE UMA EDUCADORA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação junto à banca examinadora na Universidade Cidade de São Paulo - UNICID, sob a orientação do Prof. Dr. Potiguara Pereira.

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2006

COMISSÃO JULGADORA

Dedico este trabalho ao meu sogro, Prof. Dr. Arthur Fonseca, que colaborou para a sua realização, mas que não pode vê-lo finalizado. E também a todos que me ensinaram com prazer e dedicação parte do que sei, e, o que é mais importante, me ensinaram a aprender sozinha.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Potiguara Pereira, pela compreensão e paciência ao me acompanhar nesta caminhada.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Ecleide e Prof. Dr. Luís, pelo enriquecimento teórico que me proporcionaram.

À Direção da UNICID, pelo apoio ao longo destes anos.

Aos meus professores de mestrado, pela abertura de novos caminhos.

Aos meus colegas de mestrado, pela troca de experiências e por tudo que compartilhamos.

À Direção do Colégio Uirapuru pelo apoio e confiança por todos esses anos de parceria e construção de bons Projetos Político-Pedagógicos.

Aos meus parceiros professores e colegas de trabalho com quem compartilho a rotina e enfrento o inusitado, o planejado e re-planejado.

Aos meus familiares, pela paciência, pelos votos de apoio e confiança.

Um agradecimento especial à minha querida Profa. Dra. Ana Gracinda Queluz, parceira durante meus primeiros anos de mestrado, cuja contribuição foi única. Agradeço de coração.

A todos que, mesmo não citados, colaboraram de alguma forma para a realização deste trabalho.

*Você não tem como preparar seus alunos
Para construir o mundo dos sonhos deles amanhã
Se você não acreditar nos seus próprios sonhos hoje;
Você não tem como prepará-los para a vida
Se você mesmo não acredita nela;
Você não tem como mostrar o caminho
Se você mesmo está parado, cansado e desanimado
numa encruzilhada.*

Célestin Freinet

RESUMO

Trata-se, neste trabalho, de pensar a Coordenação Pedagógica, a partir das experiências vividas por uma professora que a exerce numa instituição escolar – Colégio Uirapuru –, em Sorocaba – SP. Para tanto, a autora tem, como pano de fundo, o cenário, no qual se desenvolve a Educação Brasileira, e, inserido nele, a instituição da qual participa. Para a consecução de seu ideal, a autora percorre vários caminhos, dentre os quais o da História da Pedagogia, o da constituição da figura do coordenador pedagógico e o da sua própria trajetória profissional. Na verdade, trata-se, ao mesmo tempo, de um resgate de memória e de um relato de experiência. No final, a autora, ao se voltar para a instituição, acaba por se auto-avaliar.

ABSTRACT

This work is about thinking over the Pedagogic Coordination based on the experiences lived by a teacher who practices it in the school institution – Colégio Uirapuru –, in Sorocaba – SP. For that, the author has, as background, the scene, where the Brazilian Education was developed inside that institution in which she participates. To an attainment to the authour's ideal, she traverses many lanes, throughout the History of Pedagogy, of the figure's constitution of the Pedagogic Coordinator and the professional career. In reality, it attends at the same time, of pieces of memory and a report of experience. At the end, the authour faces back the institution and ends up by evaluating herself.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Capítulo I	17
A ORGANIZAÇÃO SOROCABANA DE ENSINO DE 1924 A 1961	
Capítulo II	37
A OSE DE 1961 A 2005	
Capítulo III	64
HISTÓRIA E MEMÓRIA	
Capítulo IV	81
A COORDENADORA PEDAGÓGICA	
CONCLUSÃO	97
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

As considerações apresentadas neste trabalho são frutos de reflexões sobre experiências vividas no exercício do magistério, há 32 anos, como professora e coordenadora pedagógica no ensino fundamental II (5ª a 8ª séries).

O foco da pesquisa recai sobre o cruzamento da história de uma instituição educacional e de uma educadora que, sob impacto das políticas públicas da educação, constroem num determinado tempo suas identidades. Essa decisão baseia-se no fato de que as alterações propostas a partir de legislações vigentes no período estudado exigem uma leitura rigorosa realizada pelos sujeitos responsáveis pela sua aplicação, pois a partir daí nascem as tomadas de decisão sobre os aspectos administrativos, financeiros, educacionais e profissionais.

Os procedimentos metodológicos adotados são, primeiramente, o resgate documental da História da Educação do Brasil a partir do período republicano, seguido do resgate de memória da minha construção profissional. Considerei fundamental registrar aspectos importantes dessa história que antecederam o nascimento da instituição, para reconstruir o cenário político/educacional que determinou as regras por ocasião da sua fundação. Da mesma forma busquei salientar momentos pontuais de maior impacto e significado sobre a instituição que antecederam a minha contratação para, da mesma forma, definir o cenário administrativo/pedagógico que determinou o meu papel e a minha função.

Como historiadora, considerei importante realizar o resgate do meu passado recente, o da instituição e o de profissionais que me antecederam para encontrar as interseções, pois, ao identificar nos documentos dados importantes e, sendo a memória seletiva, esta levou-me aos acontecimentos que envolveram as decisões posteriormente tomadas, trazendo ao nível consciente as diferentes emoções que as acompanharam. Como pesquisadora pude identificá-las na trajetória revisitada, numa releitura focalizada e balizada pela postura do pesquisador qualitativo, portanto rigorosa e não generalizável.

Do latim, *memoria*, memória significa, de acordo com o Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa Aurélio, a faculdade de reter as idéias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente. No entanto, existem vários outros

sentidos, como, por exemplo, lembrança, reminiscência, recordação; celebridade, fama, nome; relação, relato, narração; e outros, utilizados em muitas áreas do conhecimento, que ampliam o seu significado.

É a memória, que está presente no pensamento, nos sentimentos e nas percepções, assim como na imaginação, que faz com que o sujeito trabalhe os fatos e as experiências do passado e, a partir de uma reconstrução dessas reminiscências, reproduza formas de comportamento que já deram certo. Portanto, a memória é algo capaz de trazer ao presente as experiências para que esse possa ser construído. As lembranças vão caminhar para organizar o presente e revelar o futuro. Logo, a lembrança, assim como a percepção, não existe isoladamente, segue o movimento da vida que engloba o espírito e a matéria. A memória criativa sempre possibilita a criação do novo.

Manter os vínculos com o passado tem se tornado cada vez mais importante para os homens, em tempos de grandes mudanças e incertezas. Hoje, quando as pessoas vivem sob constante pressão social, ou até mesmo individual, gerada pela constante necessidade de obtenção do sucesso, o homem tende a ver o passado como sendo o tempo *melhor*, onde a vida não era tão corrida e as pressões eram menores. Assim, a preservação da memória ganha *status* de direito de cidadania.

Numa sociedade global, onde as comunicações viajam à velocidade da luz, o homem precisa se referenciar; a globalização leva a uma busca da identidade, não só individual como coletiva. Pertencer a um grupo é condição *sine qua non* para que o homem se situe e, portanto, possa interagir com o mundo.

Na construção da identidade, pode-se recorrer à Psicologia Social que define três elementos principais na formação da identidade do homem. Há a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas, no sentido pessoal, ou de pertencimento ao grupo, no sentido coletivo; há a continuidade, tanto no sentido físico, como no moral e no psicológico; finalmente, há o sentido de coerência, quando vários elementos que formam o indivíduo são unificados.

Nesse sentido, a memória é um elemento constituinte do sentimento tanto individual como coletivo, na medida em que ela é também um fator extremamente importante no sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou grupo. Somos, todos nós, resultado principalmente de dois aspectos marcantes, daquilo

que fomos um dia, de várias lembranças que trazemos e da forma como fomos criados. Ainda que o ser humano adote outros padrões culturais, outra linguagem e outras crenças, a cultura a que foi exposto quando jovem o persegue, usos e costumes arraigados em sua memória sempre aparecem e lembram a ele sua origem.

É muito difícil livrar-se de conceitos e padrões aprendidos quando criança. Esse é um aspecto fundamental no entendimento da importância da memória na formação da identidade de cada indivíduo.

Os homens, quando buscam sua identidade, recorrem ao passado na procura de entender situações vividas, reações e como construiu o que ele chama de personalidade.

Sem dúvida, conheceremos uma parte do passado se nos guiarmos pelos aspectos selecionados pela memória; mas com toda a certeza deixaremos de conhecer o passado em toda a sua complexidade, pois, em sua seleção, a memória nos mostrará lugares e sensações agradáveis, ou, se nos mostrar lugares desagradáveis estes terão uma importância destacada no que a memória quer nos fazer acreditar ser passado.

Devemos deixar que a memória, com sua seletividade, nos guie até um determinado ponto para que cheguemos ao arquivo de coisas que queremos lembrar; a partir daí, é preciso ir atrás daquilo que a memória não nos mostra, daquilo que ela se envergonha ou daquilo que encerra situações constrangedoras. O que lembramos e esquecemos é resultado apenas de nossas intenções e desejos declarados. Nós nos lembramos de detalhes aparentemente sem importância e esquecemos de faces, nomes e lugares fundamentais para nós. O esquecimento de experiências traumáticas pode acontecer independentemente da nossa vontade.

Vários autores, entre eles Le Goff (1996) e Pollak (1989), destacam, por meio de experiências e pesquisas, a seletividade da memória. Determinadas lembranças, na verdade, não se sustentariam numa investigação mais profunda, mas lembranças transferidas ou projetadas passam a fazer parte da memória das pessoas e, portanto, ajudam na formação de sua identidade. Podemos constatar, portanto, que existem critérios que operam a seletividade da memória. A procura de respostas para questões como fazemos essa seleção, que parâmetros operam as escolhas ou

o que estabelece as diferenças de indivíduo para indivíduo, vem suscitando muitos debates e são até objetos nos fóruns acadêmicos.

Como se percebe, o processo de formação da memória é muito mais complexo do que se possa pensar. Por isso, visitar esse estranho mundo, o passado, pode ser mais intrincado do que parece à primeira vista. No intuito de percorrer o passado, o homem precisa saber falar a língua da memória, entender os processos de formação das lembranças, saber escutar o que a memória diz e o que não diz. Analisar o silêncio é tão importante quanto analisar os discursos. As lembranças que se ocultam, quase sempre detêm a chave do entendimento da memória de uma pessoa.

Todas essas considerações completam uma análise da memória individual que está em constante formação, uma vez que, a cada dia, passam a fazer parte dela um conjunto de acontecimentos. Tais acontecimentos serão lembrados ou esquecidos, ficando muito claro que existe uma lei de formação da memória de cada indivíduo.

Logo, o processo de formação da memória dos indivíduos, no qual se ressalta principalmente seu caráter seletivo, mostra-se elemento fundamental na vida dos homens, apesar de sua complexidade.

Pode-se facilmente perceber que, na formação da memória, o indivíduo estabelece um diálogo consigo mesmo para recordar e encaminhar esse processo, o que demonstra que a memória é construída ao longo do tempo por cada um.

A partir dessas premissas, portanto, num processo de ir e vir, de resgatar a minha memória de tempos distintos: do que vivi como aluna, como professora e do que vivo como coordenadora que será tecida a minha história que me proponho a contar.

Começo minhas reminiscências a partir dos anos iniciais de minha escolaridade. Ao contrário do que acontece nos dias de hoje, quando as crianças começam a freqüentar a escola a partir, muitas vezes, de alguns meses apenas, iniciei minha vida escolar aos seis anos de idade.

Lembro-me perfeitamente do meu primeiro dia de aula, quando cheguei ao Colégio Santa Escolástica, rigorosamente uniformizada, sem conhecer ninguém e fui esperar em um canto qualquer o sinal de entrada. Ao soar a campainha, fomos

colocadas em fila e, no mais absoluto silêncio, conduzidas à sala de aula. Era uma escola religiosa, seguidora da Pedagogia Tradicional, que cultuava o rigor, a disciplina e a forma de organização curricular oriunda do positivismo.

Sempre convivi, portanto, com a idéia de que o professor era o centro do poder e da autoridade e o modelo a ser seguido. O aluno deveria ser, apenas, receptor de cultura, cujo conteúdo era, geralmente, distante de sua realidade. A avaliação valorizava, portanto, a capacidade do aluno de adquirir os conhecimentos transmitidos, superestimando a memória e punindo aqueles que não a possuíam.

Ao ingressar no Curso Normal, em uma escola estadual, com apenas quinze anos de idade, não tinha ainda consciência do que exatamente eu queria em minha vida profissional. Sabia, ou melhor, era senso comum, que era o melhor curso para mulheres, pois ser professora era uma profissão compatível com uma vida familiar.

Minha opção pela profissão ocorreu em princípios da década de setenta, época em que a Pedagogia Tecniciста se delineou com características próprias e passou a ser adotada como *pedagogia oficial*. Esse foi o cenário do qual participei enquanto aluna do curso de História da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, em Sorocaba.

Disso decorre que, em função do curso escolhido que requeria muita pesquisa, sempre tive interesses teóricos e práticos que me proporcionassem pontos de chegada e de partida para novos questionamentos. Assim, ao iniciar minha atividade profissional, entrei em contato com várias idéias filosóficas e teorias pedagógicas, que contribuíram para a definição de minha atuação no campo educacional.

Quando assumi a coordenação pedagógica, pensei já estar preparada, pois as leituras feitas por mim já seriam suficientes: enganei-me.

A formação de um coordenador pedagógico acontece na maioria das vezes em serviço, uma vez que as sucessivas mudanças na legislação, na sociedade e em relação às propostas educacionais, colocam-no em constante estado de busca de respostas para si mesmo, pais, professores e para os órgãos de avaliação externa. Foi a partir deste pressuposto que a busca pela construção do modelo de coordenação através de indicadores que foram sendo transformados, acrescidos e

suprimidos ao longo do processo da formação da minha profissionalidade se concretizou.

Assim, é no resgate da minha trajetória profissional que procuro identificar os indicadores fundantes do meu modelo de atuação.

O caminho a percorrer, portanto, é o de busca dos indicadores na legislação, na literatura específica, na minha atuação profissional e no resgate da memória dos que me antecederam na Organização Sorocabana de Ensino (OSE). Para esse resgate adotei os moldes de entrevista estruturada aberta, centrada em tópicos determinados.

Os entrevistados foram: Prof. Dr. Arthur Fonseca, proprietário, ex-aluno e ex-Diretor Geral da instituição; Prof. Dr. Wlademir dos Santos, ex-professor e ex-Diretor Técnico, da Profa. Glaucí Kuhn Pletsch, ex-Coordenadora Pedagógica e atualmente docente do Uirapuru Superior e do Prof. Arthur Fonseca Filho, atual Diretor Geral do Colégio Uirapuru.

Como os entrevistados já eram conhecidos, pude desenvolver as entrevistas como se fossem conversas de amigos. Ao marcar o encontro, já os havia informado do teor da minha pesquisa.

Qualifico as entrevistas como boas, pois consegui criar um clima de confiança onde os sujeitos estavam à vontade e falavam livremente sobre os seus pontos de vista. Procurei ouvi-los atentamente e estimular o fluxo natural de informações por parte dos entrevistados.

Utilizei um gravador, com autorização dos entrevistados, para que pudesse registrar todas as expressões orais. Fiquei, então, livre para poder estar atenta também aos gestos, expressões faciais, entonações, sinais não verbais, mudança de postura, enfim, com uma comunicação não verbal, cuja captação é muito importante para a compreensão e validação do que foi dito.

Uma dificuldade foi a transcrição para o papel que consumiu muitas horas de trabalho, sendo que as informações aparecem em um todo mais ou menos diferenciado.

Além da entrevista, havia um documento pessoal do prof. Arthur Fonseca, no qual ele faz uma narrativa de parte de sua vida inserida na história da instituição em

questão. Com isso, obtive informações mais detalhadas do início da escola nas mãos da família Fonseca, que a tornou uma instituição bastante reconhecida.

Com as entrevistas recolhi dados descritivos na linguagem do próprio sujeito para desenvolver uma idéia sobre a participação direta desses sujeitos na história da instituição e na minha própria.

Investiguei também os documentos oficiais da OSE e tive acesso a documentos internos (registros de matrículas, de visitas de inspetores, de diplomas), documentos de comunicação externa (propagandas e reportagens em jornais) e registros pessoais dos estudantes (fichas de avaliação e histórico escolar). Com esse material resgatei a memória da instituição.

No *Capítulo I*, volto-me para o aparecimento da instituição em relação ao contexto histórico do Brasil, e aprofundo melhor o ponto de partida do meu objeto de estudo. Analiso a relação entre a origem da escola estudada e as características do sistema educacional brasileiro, que tinha na dualidade (instrução primária e a profissional, de caráter popular e, de outro lado, a secundária e a superior, de qualificação social) o seu ponto fundamental.

Aponto para as mudanças ocorridas no sistema através do estudo da legislação e quais foram as soluções propostas pela escola em questão, identificando-as como adaptações às novas realidades educacionais, sem, no entanto, perder a sua preocupação humanista, focada no desenvolvimento integral do aluno.

No *Capítulo II*, busco pelas origens da constituição institucional da figura do coordenador pedagógico na história da legislação educacional brasileira, que começou a emergir em função de modificações em documentos legais, explicitados no texto, que exigiam um profissional técnico em educação, cuja tarefa era a supervisão do trabalho pedagógico.

Paralelamente, aponto as mudanças ocorridas na instituição por meio do trabalho do coordenador pedagógico, desde 1962, ao considerar os pressupostos teóricos e a natureza eminentemente dinâmica desse novo profissional da educação.

Destaco também uma nova sistemática para o ensino de 2º grau, atual Ensino Médio, o sistema de matrícula por disciplina, implantado em 1973, cujos pontos fundamentais se encontravam na doutrina que embasava a Lei nº 5.692.

Ressalto ainda a importância dos coordenadores na implementação de cursos de Magistério e na criação de um Centro de Educação Infantil para crianças de quatro a onze anos que, além de atender às exigências legais, desenvolveu o trabalho dos educadores formados na própria instituição.

Uma vez percorrida a trajetória da Organização Sorocabana de Ensino, no *Capítulo III* dedico-me a reviver a minha própria trajetória e a identificar os indicadores que nortearam a minha função de coordenadora. Valho-me de reminiscências, primeiramente como aluna, que me ajudou a definir parte da vida profissional e, mais tarde, como docente. Identifico os teóricos com os quais mantive um diálogo para o embasamento de minha prática.

No *Capítulo IV*, ao longo do meu percurso como coordenadora pedagógica, procurei resgatar a minha formação como tal, que surgiu de uma prática, como no caso de meus antecessores. Nas reflexões sobre a prática, busco identificar minhas funções e saber quais delas seriam hierarquicamente mais relevantes.

Preciso sempre estar atenta à pedagogia de sala de aula e à pedagogia institucional, pois o objetivo principal é o mesmo: a formação humana, ou seja, dos alunos, dos professores, dos pais.

Capítulo I

A ORGANIZAÇÃO SOROCABANA DE ENSINO DE 1924 A 1961

Antes de iniciar a história da Organização Sorocabana de Ensino (OSE), instituição escolar na qual trabalhei durante 15 anos como professora e da qual se originou o Colégio Uirapuru, onde trabalho hoje como Coordenadora Pedagógica, quero fazer algumas considerações sobre a importância do comprometimento de todos com a educação.

A educação é definida por seus objetivos, muitos deles permanentes, porque correspondem às necessidades vitais do ser humano, como a alimentação e a comunicação; outros, temporários e circunstanciais, porque dependem de suas relações com a cultura do grupo social a que pertence ou dele participa no momento, como o conjunto de valores a ser transferido.

Por não ser igual aos animais que possuem aparelhamento instintivo, o que lhes permite adaptar-se ao meio em que vivem, o ser humano precisa ser socializado para sobreviver, o que é feito mediante a educação recebida das pessoas que vivem ao seu redor, em um processo vitalício de aprendizagem.

Educação é um conceito genérico, mais amplo, que supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, isto é, a sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social (ARANHA, 2002, p. 51).

A grandiosa tarefa que envolve o desenvolvimento do ser humano é desempenhada parte pela família e parte pela escola.

A família é o local importante no processo de formação do ser humano, tanto do ponto de vista biológico, porque a criança não sobrevive sozinha, como do ponto de vista psicológico, no que se refere à importância das relações afetivas que preparam o indivíduo para as relações de sua maturidade.

A escola é uma instituição, dentre várias outras, que desempenha um importante papel na sociedade, mas precisa constantemente de ajustes à realidade externa. CAMBI (1999, p. 549) escreve que Dewey, em sua obra *A escola e a*

sociedade (1899), ao fixar as características fundamentais do seu pensamento educativo, colocava a escola como eixo importante nas transformações da sociedade, onde deveriam ser construídos laboratórios de vários tipos que conjugassem tanto as atividades escolares como as produtivas.

De acordo com LIMA (1970, p. 22), é na adolescência que o indivíduo firma o seu conceito de sociedade, ora aceitando ora recusando as normas e os valores e passa a refletir a sua atuação no grupo social a que pertence. Como a iniciação dos jovens varia de povo para povo, de cultura para cultura, alguns passam por um processo gradual, outros por um processo violento.

A escola, que tem por objetivo a transmissão da experiência humana e a ajuda na mudança social, deve estar preparada para agir junto aos jovens no processo de aprendizagem. Em tal processo devem fazer parte os agentes educativos que atuam em vários níveis de ensino.

Esse trabalho conjunto só será possível se a instituição for considerada conforme

um sistema vivo de pessoas e não apenas um sistema abstrato inserido na sua realidade física, biológica, psicológica, social, cultural ou multicultural, numa dinâmica de construção e, por conseguinte, em desequilíbrio permanente, com sua lógica própria, sem o reduzir ou a deixar reduzir à lógica do sistema, seja a nível regional ou nacional, em que a escola se enquadra (TAVARES, 1995, p. 9).

A instituição escolar, cujo objetivo é vislumbrar o projeto pedagógico que envolva a comunidade escolar como um todo, incluindo também as famílias, as autarquias e outras organizações, deve ter como agentes os profissionais da educação, seus atores, que trabalhem com as metas diretas.

A educação brasileira tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, sempre com inspiração nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 2º).

SOUZA (2004, p. 26), com muita propriedade, afirma que o maior problema da crise educacional é a falta de qualidade em todos os patamares do ensino no país. Afirma ainda que os fins da educação proclamados nos documentos oficiais

são bastante vagos, como, por exemplo, a formação integral do educando, citado acima, e outros, inadequados à realidade dos alunos. Além de tudo, os professores também não sabem o que fazer para mudar.

Para que a escola, como instituição social, possa participar de um processo de desenvolvimento e transformação para a obtenção de seu objetivo, necessita revisar e redefinir papéis até agora existentes, a fim de adaptar-se às novas exigências sociais, transformando a educação escolar em um dos instrumentos do desenvolvimento individual, social e econômico.

Discorrer sobre a História da Educação Brasileira é fundamental, portanto, para que se compreenda como a Organização Sorocabana de Ensino, instituição escolar que já completou oitenta anos, sobreviveu e se adequou às inúmeras legislações brasileiras, sempre em busca de desempenhar o seu papel na sociedade. Ao longo de todos esses anos, os profissionais da educação, dentre os quais me incluo, trabalharam para construir a proposta pedagógica dessa instituição.

Em 1889, o Brasil principiava o regime político republicano denominado de Primeira República ou República Velha. Sua política era baseada na descentralização do poder, mas, aos poucos, as oligarquias regionais passaram a tomar espaço no novo regime político e deixavam de lado os intelectuais surgidos com a modernização das cidades e preocupados, principalmente, com a educação.

Acreditava-se que, se o setor educacional ocupasse o primeiro plano na vida nacional, os problemas do atraso, da pobreza, da ignorância e da falta de espírito público poderiam diminuir. De um lado, intelectuais e políticos defendiam a responsabilidade do governo central pelo ensino primário. De outro lado, com a vitória dos princípios federalistas, a política de ensino baseava-se na autonomia dos Estados em relação ao sistema de ensino. O sistema econômico permaneceu com uma predominância do sistema agrário, cujo produto de maior destaque era o café, embora surgissem as primeiras indústrias e ocorresse o crescimento urbano, este último responsável, mais tarde, pelas mudanças no sistema educacional.

A Constituição da República, de 24 de fevereiro de 1891, ao instituir o sistema federativo de governo, que consagrou a descentralização do ensino, provocou a dualidade de sistemas, isto é, a superposição de poderes estadual (provincial) e central, relativo ao ensino primário e secundário, já presentes no Ato Adicional de

1834. Atribuía aos Estados, de acordo com o artigo 35, itens 3º e 4º, a competência integral aos três níveis escolares, primário, secundário e superior; ao Distrito Federal, uma competência parcial restrita aos graus primário e secundário; e à União, uma competência igual à dos Estados e do Distrito Federal nos dois níveis e limitada à capital do país em relação ao nível superior. Nesse sentido, a União era responsável pela criação, pelo controle da instrução superior da Nação e pela criação e controle do ensino secundário acadêmico e da instrução em todos os níveis, do Distrito Federal; os Estados eram responsáveis pela criação e pelo controle do ensino primário e do ensino profissional (escola normal para moças e escolas técnicas para rapazes, ambos de nível médio).

O Estado brasileiro adotou a forma de governo republicana, desde 1889, mas nem sempre a descentralização do ensino esteve presente nas suas Constituições. A concepção de república é complexa, pois o Estado era ao mesmo tempo considerado unitário e federativo. Era unitário enquanto delimitava um único território e uma única população, submetido ao poder da União e organizado por legislação federal. Tornava-se federativo por ser composto de Estados-membros, estes dotados de participação na formação dos órgãos federais e autonomia em relação à União.

ROMANELLI (1988, p. 42), ao se referir à Primeira República, afirma que ao lado do antagonismo centralização - descentralização do poder, existia também uma dualidade na sociedade brasileira refletida em uma educação da classe dominante (que freqüentava as escolas secundárias e acadêmicas) e a educação do povo (presente em escolas primárias e profissionalizantes). Dessa maneira, as oportunidades educacionais que permitiriam uma ascensão social eram reduzidas, pois apenas os que já se encontrassem em certa camada da sociedade poderiam freqüentar a escola secundária de elite.

Uma outra realidade começava a surgir com o aparecimento de uma pequena burguesia (uma camada média formada por intelectuais, padres, militares, industriais) ao lado de muitos imigrantes dentre os quais alguns na zona urbana e outros na zona rural.

Esta situação era refletida também no sistema educacional brasileiro que, de um lado, apresentava a dualidade da sociedade escravocrata e, de outro, as

divergências entre a centralização e a descentralização do poder, explicando a desorganização geral nos sistemas educacionais brasileiros.

Várias reformas foram tentadas durante o período da Primeira República, mas sem êxito. A primeira delas foi a reforma de Benjamin Constant (1891) que, baseada nos ensinamentos de Augusto Comte, filósofo francês, elaborou uma reforma de ensino de nítida orientação positivista, defensora de uma ditadura republicana dos cientistas e de uma educação como prática anuladora das tensões sociais. A forma de governo do estado positivo da humanidade era a república ditatorial ou científica, uma ditadura não necessariamente militar, mas civil e ancorada em valores religiosos que, por sua vez, deviam basear-se na ciência e não no fetichismo típico das sociedades primitivas.

Por ser a República proclamada pelos militares, parecia haver uma contradição: o ideal positivista, pacífico por natureza, era avesso ao espírito militar, mas não se pode esquecer de que os nossos militares republicanos eram também atípicos, formados que foram no espírito da Escola Politécnica e da Academia Militar. À parte da contradição entre Militarismo e Positivismo, há que se observar que a doutrina de Comte era perfeitamente a favor da ditadura. Na visão dos positivistas, um governo entregue às discussões infundáveis de políticos profissionais ou subordinado ao poder da Igreja não poderia sustentar-se sobre bases sólidas. Além disso, somente os indivíduos dotados de grande cultura geral e de grande discernimento científico e objetividade é que poderiam governar bem uma nação. Nessa visão, não parecia importar, para os positivistas, o fato de que a ditadura implicaria em tolhimento de liberdades individuais, cuja simples idéia contradizia o tão enfatizado amor à humanidade de Comte.

As mudanças de Benjamin Constant tinham como características a liberdade, a laicidade, a gratuidade e a coeducação dos sexos (esta até os 8 anos), além do sistema seriado dividido em 1º e 2º graus. O 1º estava subdividido em elementar (7 a 9 anos), médio (9 aos 11 anos) e o superior (11 aos 13 anos), dando acesso ao secundário e ao normal. O 2º grau cobria a faixa dos 13 aos 15 anos. Sugeria ainda a substituição do currículo acadêmico, no qual predominavam as dimensões humanistas, por um enciclopédico com todas as disciplinas científicas.

Com efeito, o plano de 1890 criou três tipos de exames: o de suficiência, incidindo sobre as disciplinas que deveriam prosseguir-se no ano seguinte; os exames finais, sobre as que

fossem concluídas; e os de madureza, sobre todas as do curso, que davam direito ao título de bacharel em letras e acesso às faculdades existentes (CHAGAS, 1978, p. 28).

Quanto ao ensino secundário, a referência era o Colégio Pedro II, cuja denominação passou a ser Ginásio Nacional. No ensino normal dispensava-se a escola primária, desde que houvesse exames para qualquer série e era adotado ainda o currículo do sistema positivista. Em 1890 criou-se o *Pedagogium* (1890/1919), uma instituição que funcionou como museu pedagógico e como centro de cultura superior, cuja finalidade era produzir conhecimento e estimular o aperfeiçoamento e a atualização de novas realizações educacionais referentes ao magistério.

A reforma de Benjamin Constant, embora tivesse fundamento filosófico, não foi compreendida e teve duração efêmera. A regulamentação era bem escrita, mas estava baseada na mentalidade européia, em desacordo com as necessidades brasileiras.

O Brasil precisava de algo diferente. As mudanças não vinham ao encontro dos interesses da elite aristocrática-rural, pois defendiam uma estrutura para a educação do povo, da qual faziam parte também as populações que viviam na zona rural, de uma agricultura de subsistência, mas que não tinham nenhum interesse naquilo que a escola poderia lhes ensinar. Mesmo para a burguesia industrial, a mudança no sistema não interessava, pois copiava o modelo de educação e de comportamento da classe latifundiária em busca de *status* e não de uma educação para o trabalho. Além do apoio político das elites, faltava uma infra-estrutura institucional para que as mudanças pudessem ocorrer.

Outras reformas surgiram, mas sem acarretar mudanças significativas. Com o federalismo e a autonomia dos Estados, tanto no aspecto econômico como no educacional, as diferenças entre as classes sociais no Brasil se acentuavam. Os Estados mais ricos tinham o controle da situação política e econômica do país e, conseqüentemente, de melhorar o sistema educacional, enquanto que os mais pobres, sem possibilidades de participar dos destinos do país, não tinham sequer condições para manter um sistema educacional adequado.

Foram os fatores atuantes na organização do ensino, quais sejam o sistema econômico, a herança cultural, a demanda social da educação e o sistema de poder permaneceram durante o período que antecedeu a década de 20, integrados na formação de um complexo

sócio-econômico-político-cultural que fez com que a educação ofertada à população brasileira correspondesse às reais exigências da sociedade então existente (ROMANELLI, 1998, p. 45).

A escola brasileira no período da Primeira República, assim como em todo o período colonial, em função de nenhuma modificação da estrutura sócio-econômica, continuava tendo por função social preparar os indivíduos para ocupar cargos na política, na administração pública e formar os intelectuais do regime, sem ter um interesse real pela educação pública, universal e gratuita. Era, ainda, um sistema dualista: de um lado, o ensino primário vinculado às escolas profissionais para os mais pobres e, de outro, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso, para os ricos.

Foi nesse contexto histórico que, na cidade de Sorocaba, em 1924, o Prof. Luís Smith fundou uma *Escola de Commercio*, em parceria com o Colégio Santa Escolástica (até então única escola particular da cidade). Instalada na Rua Monsenhor João Soares, como filial da *Escola de Commercio Carlos de Carvalho*, a mais conceituada escola de São Paulo, no gênero, diplomava guarda-livros, nome dado antigamente ao profissional de Contabilidade e não contadores ou peritos.

A *Escola de Commercio*, que deu origem à Organização Sorocabana de Ensino, funcionava no período noturno para atender aqueles que trabalhavam durante o dia e abrigou, inicialmente, 47 alunos. Três anos mais tarde, em 1927, de acordo com o *livro de matrículas* o número de alunos ultrapassava 100.

Em 1926, foi aprovado, pelo Decreto nº 17.329, de 28 de maio, o primeiro regulamento do ensino comercial, que previa um curso geral, de quatro anos letivos, seguido ou não de um curso superior de três anos, além de cursos de especialização em áreas específicas de atuária, perícia contábil e outras. Para o ingresso no curso geral, exigia-se a idade de 12 anos e o nível correspondente ao ensino primário e, no superior, a conclusão de curso geral que habilitava, respectivamente, ao título de contador e de graduado em Ciências Econômicas e Comerciais. Assim, os cursos passaram a ser reconhecidos ou oficializados pelo Governo Federal.

A *Escola de Commercio de Sorocaba* foi reconhecida por uma lei especial do Governo do Estado, a de nº 2.323, de 24 de dezembro de 1928 e passou a ser fiscalizada pelo Governo Federal pelo Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931.

Mais tarde, foi desvinculada da Escola Carlos de Carvalho e, lembra o Professor Dr. Arthur Fonseca, ex-Diretor Geral da OSE, *foi vendida para o Prof. Albertino Manente, professor de Química, em sociedade com o Dr. Antonio Amábile, engenheiro que jamais se dedicou à educação. A Escola de Commercio, já autônoma, precisou mudar de endereço para poder atender melhor os seus alunos, transferindo-se para a Rua Barão do Rio Branco, na parte superior de um grande sobrado.*

Como escola profissionalizante, estava inserida entre os principais estabelecimentos mais promissores do país.

Sublinhando o entusiasmo reinante e como dele participante, (o Ministro Lira Castro) regozijava-se com o fato de que, pela primeira vez, se ensinassem, em larga escala, a merceologia, a arte de vender e comprar, a arte de anunciar e a prática de escritório com mecanografia. Em 1929, a matrícula dos estabelecimentos oficializados já alcançava 10.670 estudantes, com tendência a um crescimento que era cada vez mais auspicioso (CHAGAS, 1978, p. 34).

Desde o momento em que houve uma mudança na economia de um modelo agrário-exportador para um modelo urbano-industrial, novas exigências foram feitas ao sistema educacional, pois surgiram outras demandas, como o crescimento da demanda social de Educação e a necessidade de recursos humanos para ocupar funções nos setores: secundário, indústria; e terciário, comércio e serviços, da economia.

No que se refere à demanda social de Educação, era cada vez maior o número de pessoas que pressionavam a expansão do sistema escolar, em busca de uma ascensão ou manutenção de *status* por intermédio da escola. Com a escassez desses estabelecimentos, houve um grande desequilíbrio de ordem quantitativa, pois a estreita oferta de ensino chocava-se com a sua crescente procura.

Por outro lado, a necessidade da demanda por recursos humanos não atendia aos anseios de uma parte da população que tinha preconceito pelo trabalho que não fosse intelectual.

Esses dois aspectos – o crescimento da demanda social e a necessidade de recursos humanos – contribuíram para o desequilíbrio da estabilidade educacional no Brasil a partir de 1930, pois o tipo de escola já não correspondia aos anseios

decorrentes de uma expansão econômica e de uma estratificação social diversificada.

A Primeira Guerra Mundial (1914/1919) provocou o crescimento das indústrias brasileiras, pois houve dificuldade com a importação de produtos nesse período. Intensificou-se, então, a necessidade de mão-de-obra, o que contribuiu para a preocupação do ensino para os trabalhadores que precisavam se preparar para operar o sistema industrial e, alfabetizados, poderiam se tornar eleitores ao adquirir o direito do voto. Surgia, no Brasil, um movimento de manifestações de ruptura político-econômica, que acabou por marcar o ingresso do Brasil na era da civilização urbano-industrial e, em conseqüência, provocou mudanças no sistema educacional, que foram predominantemente quantitativas, em atendimento às exigências do mercado pela inclusão de novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundário e terciário da economia.

Economicamente, o Brasil emergiu da crise mundial, pois tinha um acúmulo de capital e houve ampliação do mercado interno, graças à produção industrial. Apesar do crescimento das indústrias brasileiras, no entanto, muitas delas foram atingidas por sérias crises e os operários passaram a fundar sindicatos e apoiar movimentos grevistas, entre 1917 e 1918.

Desde a década de vinte, surgiram no Brasil novas perspectivas para a solução da crise. Eclodiram vários movimentos políticos e sociais, entre eles o Tenentismo, a criação do Partido Comunista e a Semana de Arte Moderna, todos contra a velha oligarquia latifundiária. Os intelectuais e políticos se posicionavam a favor da necessidade de modernização da sociedade brasileira, o que só poderia ser feita por meio da educação, da idéia de que esta deveria formar pessoal especializado. Havia, ainda, uma tendência de se optar pelo ensino técnico, que visava a uma profissionalização.

Em 1909, Carneiro Leão lançou um pequeno livro denominado *A Educação*, no qual sugeria a difusão do ensino pelo Estado e apresentava idéias para a renovação escolar. Surgiu de uma Conferência pronunciada no I Congresso de Estudantes, em São Paulo, como vice-presidente da delegação acadêmica da Faculdade de Direito do Recife. Mais tarde, continuou a divulgar suas idéias através de outras obras, como *O Brasil e a Educação Popular*, *Os Deveres das Novas*

Gerações Brasileiras e Problemas da Educação Brasileira, livro no qual escreve sobre a obrigatoriedade escolar, a extinção do analfabetismo e a necessidade de discussão de um novo sistema educacional.

Carneiro Leão defendia a organização de uma educação para as classes populares diferente da ofertada pelos estados brasileiros, pois as necessidades sociais no Brasil, no início do século XX, se modificaram. Propunha, então, uma organização nacional do ensino, sob a responsabilidade do Estado, mas insistia primeiramente na reforma geral da escola normal, para que os professores se adaptassem ao novo conteúdo e ao método utilizado pelas escolas. Fez parte como pioneiro, no Brasil, do movimento denominado Educação Nova.

A Escola Nova foi considerada como o mais rigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa (GADOTTI, 2002, p. 142). Iniciou-se concretamente no início do século XX na Europa e nos Estados Unidos e exerceu grande influência nos sistemas educacionais e na mentalidade dos professores.

O pensamento pedagógico dos escolanovistas propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e que se transformasse, porque a sociedade estava em mudança. Além disso, através de estudos de Psicologia, de Medicina neurológica e de Biologia, os escolanovistas introduziram projetos didáticos com base mais rigorosa e científica.

Esse movimento surgiu no Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, em 1924. Um grupo de educadores brasileiros (do qual fazia parte Carneiro Leão) com idéias renovadoras sobre o ensino criou a Associação Brasileira de Educação, cujo objetivo era organizar um movimento que reivindicasse, junto ao poder político e à classe dos educadores, medidas concretas para os problemas da educação nacional.

Desde então, teve início um dos maiores movimentos pelas mudanças da educação brasileira, conhecido também como Educação Nova, que condenava o elitismo e preconizava uma escola pública gratuita, leiga e obrigatória. A educação deveria ser proporcionada a todos os que deveriam recebê-la igualmente, o que não acontecia nas escolas religiosas que ofereciam um ensino humanístico restrito às elites. O ensino deveria ser leigo, em contraposição à orientação da escola

tradicional, representada pelos educadores católicos que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa e diferenciada para os sexos masculino e feminino. Com essas mudanças criar-se-ia uma igualdade de oportunidades.

Na mesma época, ocorreram várias reformas estaduais com novas propostas pedagógicas, como a de Sampaio Dória, em São Paulo, a de Lourenço Filho (1922/1923), no Ceará, a de Francisco Campos (1927/1928), em Minas Gerais, a de Fernando Azevedo (1928), no Distrito Federal (Rio de Janeiro), a de Anísio Teixeira (1928), na Bahia, entre outras, muitos deles incentivadores da Escola Nova.

Para AZEVEDO (apud. ROMANELLI, 1998, p. 130),

nesse período crítico, profundamente conturbado, mas renovador e fecundo, que sucedera a um longo período orgânico, de domínio da tradição e de idéias estabelecidas, a vida educacional e cultural do país caracterizou-se pela fragmentação do pensamento pedagógico, a princípio, numa dualidade de correntes, e depois, numa pluralidade e confusão de doutrinas, que mal se encobriam sob a denominação genérica de Educação Nova ou Escola Nova, suscetível de acepções muito diversas.

Em outubro de 1930, Washington Luís foi deposto: o movimento iniciou-se no sul e repercutiu em vários pontos do país. Essa revolução foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados para romper política e economicamente com as oligarquias.

Esse rompimento provocou mudanças políticas, econômicas e sociais, pois *passamos de uma organização agrária, artesanal e pré-capitalista para uma estrutura tecnológico-industrial que dia a dia se firma e intensifica* (CHAGAS, 1978, p. 40).

O sistema social predominantemente dualista também sofreu alterações, pois a nova ordem político-econômica favorecia a mobilidade social,

estabelecendo novas oportunidades quer para camadas intermediárias incipientes, quer para os imensos estratos agregados à lavoura, em vias de mobilizar-se em direção aos centros urbanos, ou já nestes estabelecidos (ROMANELLI, 1998, p. 66).

Em função disso, o sistema educacional, que se definiu pela capacidade de atender às solicitações do sistema econômico vigente, precisou ser adequado à realidade da época.

Getúlio Vargas assumiu o poder em fins do mesmo ano, como Presidente Provisório. Em seus primeiros atos, dissolveu o Congresso Nacional e passou a

governar sem seguir uma Constituição, até 1934. Criou novos ministérios, dentre eles o da Educação e Saúde Pública, que foi ocupado por Francisco Campos.

Em 1930, não havia um programa educacional definido.

Entretanto, como em outros setores, encontrou o terreno parado para a construção – na época chamada a “reconstrução” no bom estilo deweyano – a que deu começo em meio a grande efervescência de idéias. Num extremo situavam-se os partidários da “escola nova”, que marcaram os anos iniciais do período. No extremo oposto, à frente da Igreja Católica, achavam os que lhes contestavam os princípios, sobretudo a laicidade do ensino, a coeducação dos sexos e a escola oficial; a sua influência foi notória a partir de 1937 (CHAGAS, 1978, p. 45).

No ano seguinte, 1931, o Ministro da Educação efetivou uma reforma que levou o seu nome, Francisco Campos, e, através de atos legislativos, determinou mudanças na organização do ensino secundário, do comercial e do superior, sem referência nenhuma ao ensino primário.

A reforma do ensino secundário, proposta pelo Decreto nº 19.980, de 18 de abril de 1931, e depois consolidada pelo Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, criou uma nova escola secundária. Até então, o ensino secundário não passava de um regime de cursos preparatórios (propedêuticos), que objetivavam apenas um preparo para o ingresso ao ensino superior. Os cursos superiores exigiam o exame de algumas disciplinas isoladas e privilegiavam os conteúdos das humanidades.

Para Francisco Campos (apud. ROMANELLI, 1998, p. 135), a escola deveria buscar a

formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito um sistema de hábito, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação as decisões mais convenientes e seguras.

O curso secundário seria, então, dividido em dois ciclos, um fundamental, de cinco anos, obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior e outro complementar, de dois anos, subdividido conforme se tratasse de um curso preparatório para o ingresso nas faculdades de Direito, de Ciências Médicas e Engenharia. O primeiro ciclo, portanto, previa a formação básica do sujeito, através do desenvolvimento de hábitos, atitudes e comportamentos, e o segundo visava a uma adaptação às futuras especializações profissionais.

O que ficava cada vez mais claro era o caráter elitista do secundário, pois o conteúdo enciclopédico e o sistema rígido de avaliação estavam cada vez mais distantes do propósito de universalização da escola.

Um ponto importante dessa reforma foi a criação do Conselho Nacional de Educação através do Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931. Esse órgão era destinado a assessorar o Ministro da Educação na administração e na direção da educação nacional e tinha dentre as suas atribuições fundamentais, conforme o artigo 5º, alínea 7, *firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, aos interesses da civilização e da cultura do país.*

Assim, caminhou-se para uma tentativa de uniformidade que ia dos currículos aos programas e à metodologia a empregar em seu desenvolvimento. Havia, portanto, um sistema de controles do Governo Federal para que todas as instruções metodológicas fossem seguidas por todo o território nacional, o que trouxe, por sua vez, alguns problemas em função da diversidade cultural de nosso país.

Com relação aos cursos profissionais, somente o ensino comercial foi regulamentado. Organizado nos níveis médio e superior, foi regulamentada a profissão de contador pelo Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que orientava ainda a estrutura dos cursos.

O curso médio estava dividido também em dois ciclos, a saber, o primeiro constava do curso propedêutico, de três anos e do curso de auxiliar de comércio, de dois anos. O segundo ciclo propunha os cursos de técnico de secretário, com duração de um ano, o de guarda-livros, de dois anos, o de administrador vendedor, de dois anos, o de atuário, profissão que existe ainda nos dias atuais identificada como a de técnico especializado em matemática superior, de três anos e o de perito-contador, que hoje é denominado contador, de três anos.

O curso superior era denominado Curso Superior de Finanças, com duração de três anos. Para ingressar no 1º ciclo, o candidato deveria fazer um exame de admissão e, para o 2º ciclo, terminar um dos cursos do 1º ciclo ou da 5ª série do ensino secundário fundamental. Os cursos de três anos, do 2º ciclo, permitiam o acesso direto ao Curso Superior de Finanças. O curso auxiliar de comércio era um

curso profissionalizante de 1º ciclo, assim como os demais do 2º ciclo e eram considerados cursos terminais.

Faziam parte do exame de admissão ao propedêutico da Escola de Comércio, em 1932, as seguintes disciplinas: Português, Francês, Aritmética e Geografia. As exigidas durante o curso eram: Português, Francês, Inglês e Matemática (nos três anos), Geografia e História da Civilização (1º ano), Corografia (o estudo ou a descrição geográfica de um país, região, província ou município) do Brasil, História do Brasil (2º ano), Física, Química, História Natural e Caligrafia (3º ano).

A reforma Francisco Campos, efetuada através de vários decretos entre 11 de abril de 1931 e 14 de abril de 1932, foi muito criticada, por um lado, por abandonar os ensinos primário e normal, além de outros ramos do ensino médio profissional, a não ser o comercial, e, por outro, deu uma estrutura orgânica do ensino secundário, comercial e superior. O ensino secundário possuía um currículo geral e enciclopédico e não havia uma articulação entre os vários ramos do ensino médio, inclusive o do comercial, não permitindo a transferência de um para o outro. Assim, a demanda social orientou-se para o ensino acadêmico e desprezou o ensino profissional.

Como exemplo de currículo de um curso profissional, cito o da Escola de Comércio, em 1936, para o curso de perito-contador. Disciplinas: Contabilidade, Matemática Comercial, Direito Civil e Constitucional, Legislação Fiscal, Estenografia e Mecanografia (1º ano); Contabilidade Mercantil, Matemática Financeira, Direito Comercial e Terrestre, Merceologia (estudos sobre a natureza e os meios de compra e venda de mercadorias e produtos), Tecnologia Mercantil, Técnica Comercial e Processo de Propaganda, Economia Política e Finanças (2º ano); e Contabilidade Industrial e Agrícola, Contabilidade Bancária, História do Comércio, Indústria e Agricultura, Prática do Processo Civil e Comercial, Seminário Econômico e Estatística (3º ano).

Freqüentavam esses cursos profissionais aqueles que não pretendiam fazer cursos superiores, já que as escolas profissionais de nível pós-primário vinculadas ao ensino primário *para pobres* eram terminais e não davam acesso a eles, nem possibilitavam mobilidade para o sistema educacional de elite, também aqueles que não tinham condições financeiras ou capacidades intelectuais para tanto.

Havia nesse período, a existência de uma política educacional baseada numa concepção ideológica autoritária, no que respeitava ao controle da expansão do ensino, mas, ao mesmo tempo, aristocrática, no que concernia ao ensino secundário e aos cuidados com determinadas carreiras de nível superior (ROMANELLI, 1998, p. 142).

A expansão do ensino ficava, portanto, à mercê dos jovens oficiais progressistas e da nova burguesia industrial, de um lado, e, do outro, a aristocracia liberal apegada ainda às antigas concepções de uma sociedade heterogênea, marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática. A expansão e as melhorias do ensino ficavam dependentes daqueles que ocupavam o poder.

Em 1932, um grupo de educadores lançou à nação o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores da época. Apoiavam a educação leiga e um sistema nacional de educação, com normas estabelecidas pelo Governo Federal. Preocupava-se em tratar a educação como um problema social, pois até então era tratada como uma função de ordem filosófica e administrativa. Eram novos tempos, novas idéias e novas transformações.

Segundo ROMANELLI (1988, p. 148), o sistema educacional nesse período não era visto como um todo, pois não possuía diretrizes para todos os ramos e níveis de ensino, provocando uma dualidade. O ensino de 2º grau estava dividido em escola secundária ou colegial, procurada pelos alunos mais abastados, que visavam a uma classificação social, e escolas profissionais (cursos industriais e comerciais), procuradas por alunos com dificuldades financeiras que buscavam uma formação para o trabalho.

O Professor Arthur Fonseca, no questionário que respondeu, escreve com muito carinho e saudade do início da história da *Escola de Commercio*, dirigida por sua família e que atendia exatamente os alunos que procuravam a formação para o trabalho:

A essa altura, em 1936, começa a nossa história. Meu padrasto (Dr. Arthur Cyrillo Freire) era um homem muito culto, preparado, e veio para Sorocaba tentar a atividade advocatícia. Deu-se mal. Quase nada ganha como advogado e a família toda passou por dificuldades incríveis. Para ganhar algo que pudesse nos sustentar, foi professor de Direito na tal escola do Albertino Manente. A escola tinha, se tanto, pouco mais de 100 alunos. Foi quando lhe

ocorreu a idéia de comprar a escola. Não foi difícil e ela foi adquirida por uma quantia que não me ocorre. Só sei que mensalmente eu ia até a casa do Prof. Manente pagar duzentos mil réis, na Rua José Bonifácio. Sempre fui mal recebido pelo professor, talvez arrependido provavelmente da venda que havia feito. Meu padrasto, minha mãe e eu nos dedicávamos intensamente na melhora das condições materiais e de ensino na escola recém-adquirida. Lembro-se de que não havia instalações sanitárias suficientes para os alunos que, no intervalo das aulas, atravessavam a rua e iam se servir dos banheiros de um bar que ficava na esquina.

Algum tempo mais tarde, um jornal da cidade trazia, em sua primeira página, uma propaganda da *Escola de Commercio de Sorocaba*, na qual anunciava

remodelações em seus métodos de ensino, ampliações das instalações internas para oferecer melhores condições materiais aos alunos e professores mais preparados à sua clientela que demandava à escola num crescendo visível e ainda os cursos que mantinha, a saber: PRIMARIO - para crianças que, futuramente, tenham de seguir a vida commercial. De ADMISSÃO - para preparo dos candidatos aos cursos Propedeutico e de Auxiliar de Commercio. PROPEDEUTICO - para aos candidatos ao curso de Perito-Contador. De AUXILIAR DO COMMERCIO - para encarregados em escriptorios e armazens, ou em serviço de balcão ou varejo. De PERITO-CONTADOR - para todos os mestéres da vida commercial, ou de organizações bancarias, industriaes e agrícolas, com as innumeradas vantagens conferidas por lei (Cruzeiro do Sul, 16 de janeiro de 1938, nº 9227, p. 1).

Além dessas informações, relacionava os nomes do diretor da instituição, assim como os dos professores e o endereço do prédio, à Rua Álvaro Soares 43-53.

Nessa época, estava em vigor, no Brasil, a Constituição (outorgada) de 1937 que refletia tendências fascistas e que diferia das constituições republicanas anteriores, pois dispensava o sistema representativo, enquadrava os demais poderes no Executivo e liquidava com o federalismo, com os governos estaduais, além de permitir ao governo aposentar ou demitir funcionários considerados contrários ao regime.

O capítulo reservado à Educação e à Cultura, na Constituição de 1937, está compreendido entre os artigos 128 e 134, mas para este trabalho destaco apenas os artigos 128, 129 e 130.

Art. 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Fica, portanto, bem claro no texto, que a orientação político-educacional está direcionada para o mundo capitalista ao enfatizar a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado, ao se referir a incentivos destinados aos ensinos pré-vocacional e profissional. Por outro lado propõe que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém ainda a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Também dispõe como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias.

Há, no entanto, em relação às conquistas do movimento renovador, um enfraquecimento nesta nova Constituição, pois marca uma distinção entre o trabalho intelectual para as classes mais favorecidas e o trabalho manual, ao enfatizar o ensino profissional para as classes menos favorecidas. Mesmo assim, foi criada a União Nacional dos Estudantes - UNE e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP.

Em 1942, no entanto, por iniciativa do ministro da Educação do Governo Vargas, Gustavo Capanema, alguns setores do ensino passaram por reformas. Essas reformas, nem todas realizadas sob o Estado Novo (1937/1945), receberam o

nome de Leis Orgânicas do Ensino e abrangeram os níveis primário e médio e foram complementadas por outras mudanças, entre 1942 e 1946.

De acordo com a Lei Orgânica de 9 de abril de 1942, mediante o Decreto-lei nº 4.244,

...o que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino.

O artigo 22 reestruturava o ensino secundário em dois ciclos: o primeiro chamava-se ginásial (composto de quatro séries) e, o segundo, subdividia-se em clássico e científico (composto por três séries). O curso científico e o curso clássico quase não possuíam distinções, ambos demonstravam uma preocupação com a preparação para o curso superior.

Sobre o ensino profissional, havia:

- a) o Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizava o ensino industrial;
- b) o Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que organizava o ensino comercial com um só curso básico de quatro anos de 1º ciclo e vários cursos técnicos de 2º ciclo, com as seguintes habilitações: Comércio, Propaganda, Administração, Contabilidade, Estatística e Secretariado;
- c) o Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que organizava o ensino agrícola.

Algumas falhas foram identificadas na legislação. Uma delas, talvez a mais importante, a de que os alunos que quisessem interromper um curso para seguir outro, não teriam a possibilidade de ter seus estudos aproveitados na transferência, o que acarretava sérios prejuízos. Outra, também muito significativa, era a de que o acesso ao ensino superior só poderia ser feito nos cursos afins.

Com a Constituição de 1946, caracterizada pelo espírito liberal e democrático, a educação tomava novos rumos. A Carta Magna estabelecia que a União era responsável pela legislação de diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5º, item XV, letra d). No capítulo II, título VI, à Educação e à Cultura foram determinados todos os requisitos mínimos para que essas diretrizes e bases fossem estipuladas.

As escolas normais tiveram origem no Brasil, em 1830, mas seu desenvolvimento foi maior a partir do Período Republicano. Essas escolas, no entanto, eram da alçada dos Estados. Com a Lei Orgânica do Ensino Normal e com o Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, as diretrizes foram centralizadas e as normas fixadas para a implantação desse curso em todo o território nacional. A sua finalidade consistia em: *1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; 2. habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; 3. desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.*

O ensino normal era dividido em cursos de dois níveis, um de 1º ciclo, com duração de quatro anos, para formar regentes de ensino primário em escolas denominadas Escolas Normais Regionais; e um de 2º ciclo, com duração de três anos, para formar professores primários, funcionando em estabelecimentos chamados de Escolas Normais.

Os currículos do ensino normal diferiam no que dizia respeito à quantidade da carga horária das disciplinas mais específicas, como Psicologia, Pedagogia e Didática, maior no curso de 2º ciclo.

Neste sentido a nova Constituição enfatizava o ensino pré-vocacional e profissional.

Enquanto essas mudanças ocorriam, a OSE estava sempre atenta para atualizar os seus cursos. Mas a morte inesperada de seu diretor e pioneiro, Dr. Arthur Cyrillo Freire, em 1952, abalou todos os que o rodeavam, pois perdiam um educador inteligente e austero, entusiasta de seu trabalho, mas que deixou exemplos edificantes.

O Professor Arthur descreve o seu dilema ao se tornar o Diretor Geral da instituição após a morte do Dr. Cyrillo: *coloquei-me diante do seguinte dilema:*

vender a escola ou construir um outro prédio melhor e mais adequado para novos cursos e novos empreendimentos educacionais.

Chegou a oferecer a escola para a Prefeitura, mas o negócio não se concretizou e, seguindo o exemplo de dinamismo de seu antecessor, lançou-se em uma empreitada decisiva de construir um novo estabelecimento para abrigar novos cursos.

As obras das atuais instalações, à Rua da Penha, foram iniciadas em 1957 e, doze meses após, o novo prédio era inaugurado e, ao lado da Escola Técnica de Comércio, foram criados os cursos ginasial e colegial secundário, em 1958.

O jornal Cruzeiro do Sul, de 17 de maio de 1958, nº 15.441, p. 8, apresentou à comunidade uma reportagem com o título “O novo edifício da Organização Sorocabana de Ensino possui todos os requisitos funcionais e pedagógicos para proporcionar um ensino de alto padrão”, que mostrava a instituição como *um estabelecimento escolar à altura de nossas tradições históricas, elevando-a (a cidade) bem alto no conceito das grandes cidades brasileiras, no que tange ao terreno da educação.*

Em novembro de 1948, uma comissão, presidida pelo Prof. Lourenço Filho, havia sido encarregada de realizar um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação, o que deu início a uma luta cheia de debates, que culminaria com a Lei nº 4.024, votada apenas em dezembro de 1961. Segundo ROMANELLI (1998, p. 170) *jamais na história da educação brasileira um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos reveses, quanto este.*

Os resultados foram ao mesmo tempo negativos, no que se refere à evolução do sistema educacional brasileiro; e positivos, no que tange à disposição dos educadores da velha geração de 30 aliados aos da nova geração, ao lutarem juntos a favor da necessidade de se cuidar do aspecto social da educação, dos deveres do Estado democrático e da sua importância para a sobrevivência da escola pública.

Capítulo II

A OSE DE 1961 A 2005

Aprovada em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024, de Diretrizes e Bases, foi a primeira a regulamentar, para todo o território nacional, em instrumento único, a educação de todos os graus e formas. As finalidades para a educação nacional baseadas nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, assim como a estrutura tradicional do ensino foram mantidas. O ensino brasileiro foi estruturado da mesma forma da legislação anterior, com um ensino primário (quatro anos), ensino secundário compreendendo dois ciclos, o primeiro ginásial (quatro anos) e o segundo colegial (três anos) e ensino superior. Além disso, previa-se a existência de um ensino pré-primário, ainda incipiente e sem qualquer regulamentação (ROMANELLI, 1998, p. 181). É especialmente importante, para este estudo e para a história da Organização Sorocabana de Ensino considerar que, pelo menos formalmente, os cursos técnicos e a formação de professores se equiparam ao 2º Ciclo de ensino secundário, compondo um ensino médio.

A mais profunda alteração provocada pela LDB de 1961 foi a de suprimir a obrigatoriedade de currículos mínimos, cargas horárias mínimas por disciplina, conteúdos obrigatórios e instruções metodológicas.

Até a entrada em vigência do novo diploma legal de 1961, a lógica era a de que o planejamento das atividades escolares era exercido pelo órgão central (Lei ou MEC) que também era o responsável pela definição de disciplinas, cargas horárias, conteúdos, indicações bibliográficas e instruções metodológicas que as escolas deveriam executar. Também as funções de avaliações eram realizadas pelo órgão central ou mediante o seu rigor fiscalizador.

Desmontou-se assim, com a nova LDB, um pacote estruturado de receitas, o que permitiu às instituições de ensino uma maior liberdade no processo de tomada de decisões, especialmente quanto às de caráter pedagógico. Foi exatamente desta abertura que surgiram as mudanças ocorridas na Organização Sorocabana de Ensino.

A Escola de Comércio se transformou, efetivamente, na Organização Sorocabana de Ensino com a criação da Escola Técnica Industrial (Curso de Química Industrial, em 1962) e o Instituto de Educação (Curso Normal para a formação de professores primários, em 1963), que passaram a funcionar ao lado do Colégio Educacional de Sorocaba (Cursos Ginásial Colegial Secundário) e da Escola Técnica de Comércio de Sorocaba (Curso Técnico de Contabilidade).

Para atender à expansão dos cursos e especialmente para planejar, executar e avaliar a ação docente, e deixar de ter um receituário rígido, a Organização Sorocabana de Ensino precisou re-estruturar-se de forma a prever, em sua estrutura diretiva, uma instância que cuidasse dessa função pedagógica. Criou-se então uma Diretoria Técnica, cujo primeiro responsável foi o Prof. Edson Segamarchi. Ainda nesse capítulo retomaremos a criação dessa Diretoria Técnica.

O Prof. Wladimir dos Santos, que logo depois substituiu o Prof. Edson Segamarchi, confirmou-me em entrevista que, até 1961, todas as orientações para as escolas vinham prontas do MEC e das Diretorias de Ensino. À instituição cabia apenas cumprir o programa exigido e seguir a grade horária. Os livros didáticos só poderiam ser publicados se tivessem o *imprimatum* da comissão brasileira do livro didático. Não havia necessidade, portanto, de ter uma orientação pedagógica, pois as instruções metodológicas vinham na Lei. Além disso, não havia pessoal de nível superior capacitado para atuar nas funções de Coordenação Pedagógica. *A USP formou a primeira turma em 1939/40, com um total de alunos que não chegava a 10. Nos anos seguintes o aumento no número de formados também não foi considerável,* completa Wladimir.

Quando o Conselho Federal de Educação (criado pela LDB/61) afirmou que a organização curricular dependeria da escola, houve uma total revolução que culminou com a necessidade da criação da figura do coordenador pedagógico na escola.

Para melhor situar a criação da coordenação pedagógica na OSE (Diretoria Técnica), convém apontar aqui como essa função se colocava no contexto mundial e nacional.

A origem da figura do coordenador pedagógico se encontra na história da Supervisão Escolar, no Brasil, que está ligada aos acontecimentos históricos

internacionais. Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os Estados Unidos e a ex-União Soviética, na disputa pelo poder mundial, declararam a Guerra Fria: de um lado estava o Bloco Capitalista e do outro o Bloco Socialista, respectivamente.

Para evitar a expansão dos países socialistas, os Estados Unidos traçaram planos de ajuda aos países da América Latina, planos esses que atingiam várias áreas sociais, inclusive a educação. Em 1957, no governo do presidente do Brasil, Juscelino Kubitschek de Oliveira, foi instaurado o Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar (PABAE), em Belo Horizonte, Minas Gerais. A partir de então a capacitação dos professores brasileiros para a supervisão passou a ser feita nos Estados Unidos (Indiana), para onde foram enviados já no ano seguinte, professores primários a fim de se especializarem e fundarem, mais tarde, em Belo Horizonte, os cursos de formação de supervisores que tomaram impulso ao longo da década de 60.

A princípio, esse profissional foi formado nos moldes do ensino tecnicista, que divulgava novos métodos de ensino para aumentar a eficiência e a produtividade do trabalho do professor. As técnicas deveriam apresentar soluções práticas para os problemas escolares e deixar de lado as reflexões sobre uma educação no sentido mais completo da palavra. O supervisor, como o próprio nome já diz, deveria fiscalizar e controlar o bom andamento da escola.

Após a Revolução de 1964, o modelo brasileiro começou a mudar. O Estado foi marcado pelo autoritarismo e criou-se uma série de planos que tinham por objetivo delimitar as metas a serem seguidas em seus projetos de recuperação econômica e de desenvolvimento industrial.

Como reflexo das mudanças políticas e sociais, o sistema educacional passou por dois momentos importantes, como frisa ROMANELLI (1998, p. 196), o de aceleração do ritmo de crescimento da demanda social da educação e, como consequência, um agravamento na crise do sistema educacional e o de procura de soluções aos problemas para superar essa crise.

Na primeira fase, observou-se uma expansão do ensino que precisou ser contida, o que ocasionou uma quantidade muito grande de excedentes fora das faculdades. Começaram a surgir as primeiras medidas legais para a reforma do

ensino superior. Na segunda fase, a integração do planejamento educacional ao Plano de Desenvolvimento, que tratava a educação como prioritária.

Os acordos de assistência e cooperação técnica com o governo dos Estados Unidos para o campo da educação se estreitaram e aumentaram seu campo de atuação. Esses acordos foram mantidos em sigilo até 1966 e visavam à reforma educacional. São os chamados Acordos MEC (Ministério da Educação e Cultura) / USAID (United States for Adjustment International Development) e deveriam justificar a necessidade de cooperação para que se assegurasse ao setor externo a oportunidade de propor uma organização do ensino que pudesse contribuir para a fase de retomada da expansão.

O objetivo desse apoio era bem claro: o controle da educação em prol da manutenção dos ideais democráticos, com inspiração no modelo tecnicista educacional que estava na base desses acordos de cooperação. O supervisor deveria garantir a eficiência e a produtividade dos professores, que seriam os responsáveis pela execução do planejamento.

O trabalho do supervisor era técnico, pois apresentava soluções de acordo com os interesses capitalistas, sem uma preocupação pedagógica e, ao mesmo tempo, político, pois era um elemento de controle e fiscalização.

Embora a supervisão tenha sido colocada como uma maneira inovadora, modernizadora, introdutora de novos métodos e técnicas de ensino, os professores não gostavam dessa postura fiscalizadora dos supervisores, pois se sentiam vigiados em sua prática e desvalorizados por não terem autonomia na escolha dos conteúdos nem em sua maneira de ministrá-los.

Podemos perceber, portanto, a influência da situação política do país sobre a educação: uma formação voltada para o mercado de trabalho (visão tecnicista da educação), uma preocupação em despolitizar os jovens e não levá-los a uma reflexão, o que prejudicaria o bom andamento do autoritarismo governamental, como retrata com muita propriedade FAZENDA.

A montagem a que foi submetida a educação, pelo que se pôde observar, transformou-a em verdadeiro simulacro da educação para o desenvolvimento – na verdade, ficamos com essa escolarização que bloqueia o potencial dos alunos (desanimando-os em desproveito de seu tempo, do esforço dos professores e dos recursos investidos); frustra a atuação docente

(desviando o professor de suas iniciativas mais fecundas, em troca de ilusórios planejamentos e retreinamento estéreis) e dilapida recursos orçamentários (1998, p. 63).

Através dos acordos com o Brasil, o governo dos Estados Unidos conseguiu atingir todos os sistemas de ensino: níveis/primário, médio e superior; ramos/acadêmico e profissional; funcionamento/reestruturação administrativa, planejamento e treinamento do pessoal docente e técnico; controle do conteúdo geral do ensino através do controle de publicação de livros técnicos e didáticos.

Os primeiros esboços de reformulação do ensino médio aconteceram por volta de 1964, mas somente em 1969 o ministro da Educação Jarbas Passarinho nomeou um Grupo de Trabalho (VASCONCELOS, 1972, p.12), composto por 24 educadores que sabiam o que queriam, para elaborar um anteprojeto da reforma do ensino primário e médio.

Outras comissões foram nomeadas durante esse período para definir a política educacional do Brasil. Dentre elas pode-se citar a Comissão Meira Matos, que tinha como objetivo estudos sobre a situação geral do ensino superior e as possíveis causas da crise estudantil e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, responsável pelo estudo da forma da universidade brasileira, que visava soluções para torná-la mais eficiente, moderna, de acordo com a expansão econômica em curso.

Dos trabalhos acima citados resultaram a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas para a organização e funcionamento do ensino superior, incluída a Pedagogia, e a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que regulamentava o exercício de orientador educacional e de supervisor escolar, ambos habilitações do curso de Pedagogia.

O Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, de Valnir Chagas, aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia e propôs algumas modificações para várias habilitações formando especialistas em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Formação de Professores.

O curso expandiu-se, portanto, segundo a idéia de polivalência, com um currículo composto por uma parte comum, de Fundamentos da Educação, considerada necessária a todo e qualquer profissional da área, e outra parte

diversificada, para atender às diversas habilitações específicas já citadas, que conferiam, qualquer delas, como título único, o de licenciatura, por entender que todos os formandos nesse currículo poderiam ser docentes do curso de formação de professores do ensino médio.

O curso de Pedagogia deveria, portanto, formar especialistas através das habilitações que correspondessem às especialidades previstas na lei, bem como através de habilitações correspondentes a outras especialidades que o Conselho Federal de Educação julgasse necessárias ao desenvolvimento nacional.

É sob este panorama doutrinário e normativo que se consolidou, sob a égide da Lei nº 4.024/61, o funcionamento da coordenação pedagógica da Organização Sorocabana de Ensino. É importante ressaltar que os cursos técnicos se constituíram no alvo maior de preocupação da equipe pedagógica da instituição, até porque eram eles que recebiam a maior parte do alunado.

A OSE, constituída então pela união da Escola Técnica de Comércio (1924), do Colégio Educacional Sorocaba (com os cursos de ginásio regular e comercial, instalados em 1958), da Escola Técnica Industrial (curso de Química, criado em 1962), do Instituto de Educação (curso normal para formação de professores primários instalado em 1963), procurou sempre desenvolver suas atividades educacionais baseadas no respeito à natureza, características e finalidades de cada um, assegurando-lhes organicidade, com o objetivo de oferecer meios e oportunidades de uma educação integral. As preocupações com os aspectos formativo e informativo do estudante eram demonstradas através das práticas e das atitudes da escola, cujas atividades e organização atentavam para o aluno, que era sempre o centro de suas preocupações.

Entendia a instituição que esta filosofia educacional deveria ser realçada em todos os cursos, com a expectativa de atingir os objetivos propostos que, em última análise, representavam a escola no desenvolvimento da capacidade de discernimento nos alunos, de aquisição de métodos, de reformulação de conceitos e de adaptação a situações novas e ao desenvolvimento tecnológico e científico, que caracterizava o século XX. Enfim, que os alunos se habilitassem à integração social, independente da ocupação a que se tivesse proposto na sociedade em mudança. A OSE tinha convicção de que sua proposta pedagógica era o caminho para os novos tempos.

A Organização, portanto, funcionava harmoniosamente, pois suas partes eram constantemente ajustadas à metodologia que atendia àquelas concepções pedagógicas. Essas partes eram seus cursos que recebiam uma atenção específica da direção e dos professores, que estavam sempre se reunindo para discutir os planos e programas, sua aplicação e os resultados na aprendizagem.

Os chamados cursos ginasiais funcionavam sob planejamento de unidades didáticas previstas para o bimestre, com planos flexíveis, baseados numa estrutura articulada de programas, disciplinas e objetivos, que visava a uma aprendizagem mais consciente dos alunos. A eles oferecia também, a partir de 1966, o Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT) que correspondia a uma das mais recentes orientações do Ministério da Educação à época.

O curso ginásial orientado para o trabalho constituía-se na versão federal dos Ginásios Vocacionais do sistema estadual paulista e que produziram notável influência na educação brasileira. É importante lembrar que nessa modalidade de ensino, além de receberem conhecimentos ministrados nos ginásios comuns, entravam em contato com o progresso tecnológico, de modo a levá-los à apreciação dos seus valores quer como realização pessoal, quer como contribuição para a sua vida profissional. A partir da 1ª série ginásial se aplicava o ensino funcional, mas apenas nas 3ª e 4ª séries é que os alunos entravam em contato com o Escritório Modelo, com as disciplinas de Prática de Escritório e Prática de Comércio, conhecendo práticas contábeis da época, semelhantes, o quanto possível, às verificadas na vida real das empresas bancárias, individuais e comerciais.

Foi no curso colegial comercial que tais práticas se realizavam, entrosando-se as contabilidades por meio de empresas fictícias estabelecidas. Eram verdadeiras firmas em funcionamento, a vender e comprar, a receber e pagar, e a contabilizar.

No curso de Química Industrial, o eixo do projeto pedagógico centrava-se nas atividades previstas no laboratório, que tomavam aproximadamente metade das atividades previstas. Aqui também a crença era a de que o aluno *aprendia a fazer fazendo* e as reflexões teóricas surgiram a partir e em decorrência da prática experimental.

No curso colegial de Formação de Professores Primários, os planejamentos, que tinham por finalidade a preparação do futuro mestre-escola, eram semestrais e

também regidos pela flexibilidade peculiar destes casos, atendendo às necessidades emergentes das classes ou do curso. O treinamento e a vivência do aluno nos trabalhos futuros era o móvel deste curso que fazia da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino o suporte de suas atividades.

O caráter pedagógico do ensino funcional estava baseado no ideal pedagógico de Dewey (1959, p. 183) que preconizava o ensino pela ação e não pela instrução. Para ele, a educação continuamente reconstruía a experiência concreta, ativa e produtiva de cada um. Claparède (1958, p. 171) preconizava também que o ensino funcional era uma atividade como atendimento às necessidades do educando e não apenas a correlação das disciplinas.

A educação, portanto, era um processo de reconstrução da experiência e não um produto. Por meio da experiência e das necessidades do educando, os alunos eram levados a um processo de seleção entre o que correspondia a um interesse autêntico e o que não se vinculava a nenhuma necessidade. Se assim não acontecesse não haveria assimilação e a aprendizagem seria superficial.

Como já se tratou anteriormente, para que atingisse todos os seus objetivos propostos, a instituição passou a ter, além de um Diretor Geral, que supervisionava todo o trabalho escolar, duas outras diretorias que desempenhavam atribuições específicas dentro do sistema. Uma Diretoria Administrativa, que se voltava ao trabalho da disciplina escolar, do controle dos funcionários, da provisão do material e de manutenção e conservação do prédio e apresentava toda uma estrutura necessária para o desenvolvimento de grandes inovações e uma Diretoria Técnica, que cuidava do processo educativo no seu aspecto didático e pedagógico, ao desenvolver suas ações junto ao corpo discente, ao corpo docente e às relações com a comunidade familiar.

A Diretoria Técnica foi criada a partir do modelo de assistente pedagógico, antiga denominação do coordenador pedagógico. Ocupou o cargo o Prof. Edson Segamarchi, que contratou, em 1965, um professor de Geografia da USP, João Cipriano, que se interessava por questões de pedagogia e passou a dar uma orientação aos professores para a elaboração de um revolucionário projeto educacional. Todas as atividades de coordenação pedagógica eram organizadas com base nos cursos, que se constituíram nas unidades de planejamento.

A OSE começou, a partir de então, a desenvolver um novo sistema educacional baseado na centralização das atividades na figura do aluno, para o qual todos os esforços e trabalhos estavam voltados.

A complementação do trabalho pedagógico de todos os cursos era ensejada nas atividades extra-classe, que constituíam excelente meio de integração sócio-educativa dos alunos, a saber: horticultura, Clube de Ciências, Centro de Estudos Pedagógicos, Jornal Escolar de cada curso, além das realizações culturais e desportivas do grêmio estudantil.

Os encontros com pais e mestres realizados regularmente tinham o propósito de aproximar a família da escola, ao propiciar o conhecimento mútuo das partes interessadas no processo educacional.

Nota-se, portanto, uma preocupação da equipe pedagógica em estar em sintonia com a proposta adotada pela escola, para que pudesse garantir a construção de um projeto e a ação pedagógica.

A característica principal da instituição de priorizar a figura do aluno é, ainda hoje, o mote de suas propostas pedagógicas que se renovam com a modernização, mas permanecem em sua essência.

Período (1971 a 1985)

A Lei nº 5.692/71 introduziu duas grandes alterações na História da Educação Brasileira e que alteraram os rumos da Organização Sorocabana de Ensino. A primeira refere-se à criação do ensino de 1º grau com oito anos e a segunda a proposta de um ensino de 2º grau que culminasse em habilitações profissionais e que pudesse organizar-se no regime de matrícula por disciplinas.

Do ponto de vista cronológico, as primeiras conseqüências das mudanças legais que atingiram a OSE, foram as do ensino de 2º grau e, por esta razão, tratarei primeiro deste tema.

No final dos anos sessenta, antes mesmo de completar uma década da vigência da Lei nº 4.024/61, deu-se início a uma reforma do sistema educacional brasileiro. O primeiro ato a desencadear a reestruturação foi a aprovação da Lei nº

5.540/68, que num período de graves restrições às liberdades, impôs a Reforma Universitária (o estudo desta reforma não é o objeto deste texto).

A Reforma Universitária abriu novos caminhos para o ensino de 1º e 2º graus propostos pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Pelo artigo 1º,

o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

A lei dava ênfase à formação do ser humano, à cidadania e também ao trabalho, ao oferecer uma habilitação profissional. A organização do currículo escolar ficou assim prevista, no artigo 4º:

os currículos de ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional e, uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

No que diz respeito especificamente aos dispositivos referentes ao ensino de 2º grau e suas conseqüências para a coordenação pedagógica da OSE, convém reproduzir aqui os artigos 5º e 8º da Lei nº 5.692/71.

Art. 5º - As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

Art. 8º - A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, assegurem o relacionamento, a ordenação e a seqüência dos estudos.

§1º - Admitir-se-á a organização semestral no ensino de 1º e 2º graus e, no de 2º grau, a matrícula por disciplina sob condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a seqüência de estudos.

A necessidade de oferecer um maior leque possível de habilitações profissionais, aliada à possibilidade inovadora de se adotar uma organização curricular mais flexível, levaram a Diretoria Técnica a optar pela adoção do regime de matrícula por disciplina.

O novo modelo adotado pela Organização Sorocabana de Ensino, em 1973, ao que se sabe, foi a única experiência realizada no ensino de 2º grau, pelo menos no Estado de São Paulo, até 1980.

Destaco um trecho da Palestra proferida no I Congresso Estadual do Ensino Profissionalizante, promovido pelo Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Comercial no Estado de São Paulo em janeiro de 1977, pelos professores Wladimir dos Santos e Arthur Fonseca Filho.

Desde o momento em que o Grupo de Trabalho (VASCONCELOS, 1972, p. 11) responsável pelo anteprojeto da Lei nº 5.692/71, preparou o seu trabalho, já se sabia, pela palavra de um de seus membros que não se tratava de mais uma reforma de ensino, mas deu ma nova concepção de escola.

Parecia, no entanto, que os educadores em sua quase totalidade não perceberam essa distinção. Continuaram a pensar em escola como se devesse ficar tal como estava, apenas alterada em alguns aspectos acidentais.

Essa maneira estruturada de pensar e agir não era nova. Sabe-se que a nossa primeira legislação de Ensino Secundário é a de 1931 (Reforma Francisco Campos). A sistemática de organização ali estabelecida foi mantida na Lei Orgânica de 1942 (Reforma Capanema). Em 1961, com a LDB (4.024/61), embora se pretendesse uma alteração substancial em relação à reforma de 1942, as escolas permaneceram tal como estavam organizadas. Nada foi modificado. Ignorou-se a doutrina elaborada pelo CFE (Conselho Federal de Educação) através de inúmeros pareceres, sobretudo a partir de 1965. Não tendo sido aplicada como devia a legislação de 1961, é como se a Reforma de 1971 devesse substituir a de 1942. E isso representa um salto extraordinário, sendo difícil romper os esquemas que estruturam a escola.

Ao fazer uma retrospectiva sobre o ensino secundário, reafirmaram a importância das novas mudanças.

Qualquer tentativa de reformulação no sentido de instituir um novo modelo de escola, esbarra na forma da escola de 1942 que persistiu, provocando uma natural resistência. Dadas essas dificuldades, tem sido preferível chamar a 5.692/71 de utópica inexequível e debilitar-lhe a nossa incapacidade de proceder uma verdadeira revolução na educação. Muitos alegam que ela não toma em conta a realidade. Mas a esses lembraríamos um pequeno trecho do Prefácio do Emílio, *que proponha o que é factível, não cessam de repetir-me. É como se me dissessem para propor fazer o que se faz; ou ao menos, para propor algum bem que se alie ao mal existente* (ROUSSEAU, 1968, p. 7). Por isso, preferimos tomá-la como uma utopia, no sentido que lhe atribui Pierre Furter (1972, p. 63), de idéia de força, meta, que nos conduz à ação, nos guia à realização...

Uma nova concepção de escola, com base na Lei nº 5.692/71, estava fundamentada em dois princípios centrais que correspondem às aspirações de tendências psicológica e sócio-econômica. Assim, se fugiria de um modelo idealista

que pensaria o homem em uma dimensão social, ou psicológica ou econômica, porque na verdade os homens são seres bio-psíquicos inseridos em contexto econômico e social e essas realidades não poderiam ser desprezadas.

Esses princípios poderiam ser considerados fundamentais, embora existissem outros a serem estudados.

A primeira tese foi a de que cada aluno é diferente dos outros colegas. Cada um possui uma realidade e não seria com regras pré-estabelecidas no sistema seriado, que a sua aspiração se concretizaria.

Dois fatores, pelo menos, com intensidade diferente em cada aluno, devidamente combinados, fariam com que numa classe não houvesse alunos com experiência anterior e ritmo de aprendizagens iguais. Os fatores não são estanques, na verdade se interdependem e se tornam recíprocos, de forma que a maior experiência leva a um ritmo de aprendizagem e vice-versa. Os professores, ao conhecer toda essa verdade, dariam importância ao se avaliar a aprendizagem numa linha de *esforço despendido* e não em termos de *produto de aprendizagem*. Com as classes organizadas com as mesmas matérias, com a mesma intensidade para todos os alunos, o professor não conseguiria fugir à figura do *aluno médio* e isso tornaria difícil o atendimento às diferenças individuais, conforme o artigo 4º citado anteriormente e o artigo 8º que diz que

a ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos.

A segunda tese foi a de que a escola deveria oferecer variedade de habilitações para atender às profissões e ocupações existentes no mercado de trabalho, numa época em que a diversidade de campos a abranger não poderia estar reduzida a três ou quatro cursos estanques.

SCHULTZ (1967, p. 18) inspirou o recente campo da Economia da Educação, pelo qual a educação é cultura e o trabalho é parte da cultura. Por isso, a escola deveria estar organizada para permitir ao aluno, à vista de um mercado de trabalho extremamente diversificado, que fosse capaz de atender às suas perspectivas da sociedade como um todo.

A escola estava diante de um problema: como deveria ser organizada para que não fosse muito rápida para os lentos, nem lenta para os rápidos? Como dar variedade de habilitações numa escola onde o número de alunos, pequeno, pudesse ser viável economicamente?

A Lei havia estabelecido dois modos possíveis de organizar o currículo: o regime seriado e o de matrícula por disciplina.

O primeiro era o conhecido, no qual as disciplinas estavam relacionadas numa presunção primeira, isto é, alguns assuntos de Geografia só poderiam ser aprendidos com determinados de História ou Matemática etc. A integração do conhecimento não poderia ser feita, a não ser que ele fosse apresentado ao aluno como um todo, mas por professores diferentes. Se o aluno não aprendeu alguns tópicos de Matemática, por exemplo, embora o tenha feito em outras disciplinas, deveria começar tudo novamente no ano seguinte.

Este era um modo de organização que responderia a uma tendência essencialista em educação, a qual acredita que as verdades e os fatos já estariam definidos e a escola teria competências para transmiti-los aos alunos.

O segundo era o regime de matrícula por disciplina, para o qual a escola deveria se organizar se houvesse a proposta de uma educação cujo pressuposto fundamental fosse o atendimento às diferenças individuais do educando.

Havia, no entanto, a necessidade de se estabelecer as diferenças entre o que se fazia no ensino superior e o que se propunha no ensino de 2º grau.

Ao estudar o instrumento de organização, em 1971, chegou-se a duas conclusões:

- a) a sistemática da matrícula por disciplina no ensino de 2º grau deveria ser diferente da utilizada no ensino superior. Neste, a clientela é adulta, sabe escolher, tem discernimento / ou deveria ter. No outro, a escola trabalha com adolescentes em formação, ainda inexperientes, ao qual se deve orientar, sem violentar as vontades. Por isto, aqui seria necessário organizar um sistema que fornecesse orientação no sentido de colocar à disposição do adolescente uma série de opções e que este fizesse sua escolha de maneira consciente. Na verdade ninguém pode escolher o que desconhece;

- b) a sistemática da matrícula por disciplina no ensino superior teria, algumas vezes, desentrosamento ou falta de núcleo comum entre as diversas licenciaturas e habilitações oferecidas. Os currículos seriam organizados em pareceres completamente autônomos de maneira que se tornasse extremamente difícil, senão impossível, a movimentação lateral do estudante de passar de uma para outra habilitação. Os currículos seriam estanques, pois, mesmo organizados no sistema de matrícula por disciplina, obrigaria todos os alunos de uma habilitação às mesmas opções, ou quase. No ensino de 2º grau, uma parte do currículo, que pode chegar a quase 50% do tempo, é comum a todas as habilitações (núcleo e artigo 7º da Lei) e isso permitiria que o aluno mudasse, a meio caminho, a sua opção inicial sem perda dos estudos realizados, bem como ampliaria consideravelmente as suas possibilidades de compor um currículo quase personalizado, sobretudo, nos casos de habilitações parciais.

Em vista disso, ao se organizar a sistemática que deveria presidir a aplicação da matrícula por disciplina no ensino de 2º grau esses aspectos deveriam ser observados.

O conceito adotado pelo Grupo de Trabalho que propôs a Reforma do Ensino consistia em dar

uma forma geral de organização em que a escolha dos estudos pode variar por aluno, formando conjuntos individuais e a respectiva seqüência, assim como o controle da integralização curricular, resultam do próprio sistema. Como num self-service, em contraste com o restaurante tradicional, que corresponde ao regime seriado. Tudo se faz então por disciplina: a oferta das vagas, a matrícula, a precedência – esta mediante a indicação de umas chamadas pré-requisitos, que devem ser estudadas antes de outras – os horários, a aprovação ou reprovação e, por fim, a verificação do cumprimento do que se exige para o diploma ou certificado (comunicação pessoal de Wladimir dos Santos).

Alguns pontos mereceram destaque:

- a) num regime como esse não há séries; o aluno freqüenta as aulas das disciplinas em que se matriculou;
- b) a reprovação ou aprovação é verificada em relação a cada disciplina e nada se faz em conjunto;

- c) não se deve confundir o regime com a duração em que o ensino se desenvolve. A duração é dada por um máximo e um mínimo de tempo, com um termo médio, em que as disciplinas são cumpridas;
- d) o regime de matrícula por disciplina e sistema de créditos são coisas que se completam, e não sinônimas. O crédito é uma unidade para fins de controle da integralização de uma habilitação.

A tese essencial da proposta de reforma do ensino de 2º grau era a oferta de variedade de habilitações profissionais, o que só se viabilizaria pela adoção de um regime curricular mais flexível que o seriado.

Isso significa que uma escola deve se organizar para oferecer não um, dois ou três cursos estanques, mas um *leque de habilitações* e isso só seria possível numa escola organizada nesse sistema. Uma escola que se organiza no regime seriado, ao oferecer diversas habilitações, faz com que os alunos se dispersem pelas mesmas, de maneira que o ensino se torne economicamente inviável.

As universidades brasileiras caminham rapidamente nessa direção certas como se encontram que lhes será impossível enfrentar a diversificação do saber e das ocupações com os métodos de uma época em que se reduzem a três ou quatro as profissões de nível superior. Não é muito diferente a situação da escola de 2º grau. Já vimos que a sua proximidade do ensino superior levando mesmo a uma superposição ao final de um grau e no início do outro, aconselha a adoção de processos mais flexíveis. Por outro lado, a necessidade de sua profissionalização com a correspondente diversificação dos campos a abranger, representa hoje uma urgência nacional... Se, portanto, no 1º grau a matrícula por disciplina é de qualquer modo uma exceção, deve no 2º constituir a regra (VASCONCELOS, 1971, p. 20).

Um outro ponto fundamental era que as diferenças individuais dos alunos teriam considerações especiais. Estas, tão decantadas nos manuais pedagógicos, só seriam possíveis de serem atendidas no caso de se trabalhar numa organização flexível, como é o caso da matrícula por disciplina. O atendimento ao aluno estava expresso em diversas passagens da Lei nº 5.692/71, precisamente nos artigos 4º e 8º.

Em relação a esse aspecto, o Grupo de Trabalho explicava que

No fundo, trata-se de um sistema que não se ajusta a ninguém: é muito lento para alunos rápidos e muito rápido para alunos lentos; muito complexo para os de inteligência baixa e às vezes média, muito fácil para os de talento. O 2º grau quando ministrado no regime de matrícula por disciplina, poderá ser feito em dois anos no mínimo, e em cinco no máximo.

Com isso, o aluno brilhante já não teria que perder tempo esperando os mais lentos e, estes, por sua vez, não deixariam de concluir os estudos pelo simples fato de sua lentidão (entrevista de Arthur Fonseca Filho).

O ministro da Educação, Jarbas Passarinho, ao encaminhar o projeto da nova lei ao Presidente da República, afirmou que *a matrícula e o controle da integralização curricular se fariam principalmente por disciplinas, sem o que seria impraticável a multiplicação das habilitações profissionais* (comunicação pessoal de Arthur Fonseca Filho).

Isto demonstra como a matrícula por disciplina era um dos mais importantes dispositivos da Lei, para que a reforma se tornasse possível.

O grande número de problemas existentes na implantação da Lei nº 5.692/71, que tinha gerado perplexidade por parte dos educadores e das autoridades educacionais do país, não teria existido, pelo menos com a intensidade que existiu, se essa nova figura já tivesse recebido a atenção que merecia.

Na verdade, o parecer CFE 76/75 é todo ele uma resposta e remédio à incapacidade dos educadores em trabalhar com o novo regime. De antemão, já se sabia que o *leque de habilitações* era inviável numa organização curricular ultrapassada e, em vez de uma nova concepção de escola, o que se teria era um ordenamento normativo que permitiria *fechar o leque* e manteria a velha concepção de escola, ao utilizar o artifício de chamá-la de nova.

Desde a vigência da Lei nº 5.692/71, portanto, o ensino de 2º grau deveria ensejar sempre uma habilitação profissional. Dessa forma os cursos seriam compostos de três camadas, a saber:

- a) Núcleo Comum.
- b) Mínimos profissionalizantes.
- c) Parte diversificada.

O Núcleo Comum, cuja doutrina foi introduzida pelo Parecer CFE 853/71, foi regulamentado pela Resolução CFE 8/71, que definiu inclusive as disciplinas (no 2º grau) de cumprimento obrigatório, a saber: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

Através do Parecer CFE 45/72, o Conselho Federal de Educação fixou o mínimo a ser exigido para a instituição de habilitações profissionais, distribuídas nos setores primário, secundário e terciário da economia.

As habilitações profissionais do setor primário e secundário deveriam prever um mínimo de 2.900 horas aula enquanto as do setor terciário tinham esse mínimo fixado em 2.200 horas.

No regime seriado os cursos deveriam ser estruturados em 3 ou 4 anos, conforme as habilitações previssem o mínimo de 2.200 ou 2.900 horas. No que dizia respeito ao regime de matrícula por disciplina, o tempo mínimo e máximo de integralização seriam:

- a) mínimo de 3 anos e máximo de 8 anos – 2.200 horas;
- b) mínimo de 3 anos e máximo de 6 anos – 2.900 horas.

O Parecer CFE 45/78 definia quais seriam as disciplinas obrigatórias para cada uma das habilitações profissionais e previa para a parte diversificada um conjunto de disciplinas de livre escolha dos estabelecimentos.

Pela organização proposta, que ensejava uma diversidade de habilitações profissionais, ficava claro que não havia solução economicamente viável se os estabelecimentos de ensino estruturassem seus cursos no regime seriado. Fatalmente as escolas teriam turmas com um número muito reduzido de alunos.

Dessa forma, com coragem a OSE enfrentou, já em 1973 – logo após a publicação do Parecer CFE o desafio de conceber o seu ensino de 2º grau no regime de matrícula por disciplina.

Em síntese, a sistemática tinha as seguintes premissas: Departamentos; Habilitações Profissionais e Pré-Matrícula/ Plano de Curso, que descrevo abaixo.

As disciplinas estavam distribuídas conforme as características de seus conteúdos nos seguintes Departamentos: 1. Comunicação e Expressão; 2. Estudos Sociais; 3. Ciências; 4. Setor Terciário.

A Orientação Pedagógica que anteriormente era exercida em função dos cursos, passou a incidir sobre os departamentos, agora com uma eficiência muito maior. Note-se que, no regime seriado uma escola com 9 anos (caso da OSE) e com

30 séries diferentes a pulverização do trabalho da orientação pedagógica era muito mais evidente, do que a situação encontrada nos 4 departamentos.

Eram as seguintes as Habilitações Profissionais oferecidas:

<i>Técnico Contabilidade</i>	<i>124 créditos</i>
<i>Técnico Secretariado</i>	<i>124 créditos</i>
<i>Técnico Administração</i>	<i>124 créditos</i>
<i>Técnico Edificações</i>	<i>162 créditos</i>
<i>Técnico Química</i>	<i>162 créditos</i>
<i>Aux. Lab. de Análises Químicas</i>	<i>162 créditos</i>
<i>Magistério</i>	<i>162 créditos</i>
<i>Desenhista de Arquitetura</i>	<i>124 créditos</i>
<i>Auxiliar Contabilidade</i>	<i>124 créditos</i>

A cada uma das habilitações correspondia um conjunto de disciplinas do Núcleo Comum (Resolução CFE 8/71), do centro dos mínimos profissionais (Resolução CFE 45/72) e um terceiro dos acréscimos da escola.

Para que o aluno concluísse uma habilitação de 2.200 horas era preciso que cumprisse o mínimo de 124 créditos. Para uma de 1.900 horas, o mínimo de 162 créditos. Bastava multiplicar cada total de créditos por 18 para verificar que os mínimos em horas seriam cumpridos com esses mínimos de créditos.

Um trecho da palestra, já citada anteriormente, explicava:

Uma habilitação, além disso, só se integraliza quando o aluno já cumpriu todas as disciplinas que consideramos regulares. Essas disciplinas regulares são as estabelecidas nas Resoluções CFE 8/71, (e artigo 7º da Lei), e 2/72, além de disciplina e retiradas pela escola de Deliberação CEE 18/72. Ainda, assim, conforme se verifica nos quadros curriculares juntados ao texto, essas disciplinas regulares não completam os mínimos de 124 ou 162 créditos conforme as habilitações. É necessário que o aluno escolha uma ou algumas complementares para integralizar a habilitação. Essas complementares, em alguns casos são perfeitamente definidas em conjuntos determinados e, em outros, nos casos de habilitações parciais, são escolhidas *das que estão sendo lecionadas*, sem qualquer preocupação de tornar fechado o conjunto oferecido.

É interessante notar que uma habilitação se tornava mais rica, quanto maior fosse o número de créditos que o aluno deveria tomar como complementares. A solução apresentada e aplicada na OSE, era apenas uma das muitas possíveis.

De qualquer forma, o número de créditos complementares que ficava no currículo o era sempre em termos de mínimos. Um aluno poderia tomar quantos créditos complementares desejasse, além do mínimo, com o único intuito de enriquecer o seu currículo. Isso, aliás, era uma das grandes vantagens do sistema.

Em razão desse entendimento, as habilitações parciais, com uma grande quantidade de créditos de disciplinas complementares, eram as que atingiam mais de perto os objetivos da Lei.

E o documento finalizava: *Neste sistema há uma grande possibilidade de que a maioria dos alunos, na habilitação de Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas, por exemplo, tenham integralizado ao cabo do 2º grau, currículos diversos apesar do rótulo igual da habilitação.*

Os alunos, ao fazerem sua matrícula inicial, estabeleciam o seu Plano de Curso, que distribuía as disciplinas pelo número de semestres. Evidentemente um plano de curso comum, para cada uma das habilitações pretendidas.

De qualquer sorte, a cada renovação semestral de matrícula, o aluno revia seu Plano de Curso, especial e necessariamente quando era reprovado em algum componente curricular ou, queria *antecipar* disciplinas previstas para os semestres subseqüentes, ou ainda tinha intenção de *mudar de habilitação*.

Em relação ao crédito, é importante salientar que *era a unidade de integralização do ensino de 2º grau*. Seria possível controlar a integralização do curso em horas, mas isso demandaria somar números, até atingir o mínimo de 2.200 ou 2.900 horas aulas. Uma forma mais cômoda e mais eficiente de controle seria, portanto, considerar o crédito como unidade expresso em número de horas-aulas.

No ensino superior o crédito foi fixado pelo CFE em 15 horas-aulas, através do Parecer 371/72. No ensino de 2º grau não houve fixação.

Com o número estabelecido de 18 semanas, fixou-se em 18 horas-aulas o valor do crédito, para diferenciá-lo do ensino superior. De qualquer forma, para o aluno seria mais econômico que os seja em 18 e não 15. Dividindo-se a duração mínima (2.200 ou 2.900) por 18 obtém-se um quociente menor do que o dividido por 15 e isso, ao se considerar que o pagamento seria feito por créditos, significava que o aluno pagaria menos pela habilitação. Com efeito, uma habilitação de 2.200 horas se integralizaria com 147 créditos, ao levar em conta o crédito a 15 horas-aulas e,

com o crédito a 18 horas-aulas, a mesma habilitação se integralizaria com 124 créditos. Como o pagamento era realizado pelos créditos que tomasse verifica-se facilmente como seria mais econômica a segunda opção.

Conquanto não tenha havido nenhum processo formal de avaliação, cabe reproduzir aqui, na íntegra, o que a Diretoria Técnica da OSE escreveu em 1977:

A partir da perspectiva do aluno as vantagens são inúmeras: possibilidades de enriquecimento do seu currículo além dos mínimos estabelecidos; alta mobilidade de uma para outra habilitação; possibilidade de realizar sucessiva ou concomitantemente mais de uma habilitação, estudando na segunda apenas as matérias ainda não estudadas na primeira; mesmo tendo sido reprovado, não necessita *perder tempo* ou alongar a duração dos seus estudos, rescalonando as matérias ainda por estudar; nas escolas particulares o pagamento se faz de maneira mais justa, pelos créditos que o aluno toma; há a possibilidade de adequar os seus estudos em razão de suas possibilidades intelectuais e também financeiras; etc...

Da perspectiva da escola, sobretudo das escolas menores que, pelo número de alunos estariam impedidas de dar a variedade de habilitações, a matrícula por disciplina abre a possibilidade de maneira economicamente viável, e não há necessidade de manter turmas deficitárias. As dificuldades de implantação são, no entanto inúmeras, sendo a mais influente a resistência do pessoal envolvido, quer administrativo quer docente.

Apesar disso entendemos que todo o esforço nesse sentido é necessário. O verdadeiro educador, pelo tudo que já dissemos, não pode escolher. Por isso fazemos nossas as palavras da publicação do MEC/DEM – O Sistema de Créditos e a Lei nº 5.692/71, preparada pela equipe da Prof. Odette Pessoa Maciel: *Administrativamente, e disto nada falamos, o sistema de créditos é altamente incômodo. O serviço de uma secretaria se multiplica e, sem uma sólida organização se emperra.*

Uma pergunta se impõe: a inovação compensa? Orientação coletiva, orientação individual, acúmulo de trabalhos na secretaria, maiores problemas com transferências, cautela com pré-requisitos, cautela com máximos e mínimos de créditos – será que tudo isto compensa?

Só dirá que não compensa aquele que julga ser o aluno para a escola e não a escola para o aluno. De fato a Diretoria é para o aluno. A Secretaria também. O Professor igualmente. E o Aluno é para aprender, respeitadas as suas limitações ou a excelência de seus dotes. Quem assim pensa, não terá o que escolher. Multiplicará todos esses esforços para respeitar a individualidade na aprendizagem.

O regime de matrícula por disciplina foi adotado plenamente na OSE, até 1986, ano em que entrou em processo de extinção progressiva. Do ponto de vista de

seu funcionamento, o regime de matrícula por disciplina, sempre confirmou as vantagens que se aponta no texto transcrito acima.

O reverter da experiência para o regime seriado só se deu, porque nessa época – meados dos anos 80 – definitivamente o conceito de ensino de 2º grau culminando em habilitações profissionais, não mais encontrava respaldo no mundo educacional brasileiro.

O ensino de 1º grau (8 anos)

Sabidamente, uma das maiores mudanças provocadas pela Lei nº 5.692/71 foi a introduzida pelos artigos 17 a 20, que tornava obrigatório o período de oito anos, o que passou a denominar o ensino de 1º grau.

A prática na nova legislação justapõe os antigos cursos, primário e ginásial, no ensino de 1º grau, de 8 anos, o que significou notável avanço na conquista dos direitos sociais.

Para as instituições de ensino que se dedicaram, exclusivamente, ao ensino secundário, coube a tarefa de se estruturarem para atender a nova proposta de ensino de 1º grau.

Um dos maiores problemas na implantação da reforma do ensino foi a adequada preparação do corpo docente. E essa preparação não deveria ser feita apenas com a confecção de planos pedagógicos, mas em uma verdadeira desestruturação da mentalidade dos professores a respeito do processo escolar.

Para muitas instituições essas mudanças foram radicais, o que não aconteceu para o pessoal da OSE. A Direção Técnica estava sempre acompanhando de perto os novos rumos no campo da Educação, incorporava procedimentos novos, menos por serem novos do que por serem válidos. Como a mudança de atitude em relação ao processo pedagógico teve início já em 1966, quando em caráter pioneiro, com umas poucas escolas do Estado de São Paulo, a Organização instalou o Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT).

A partir daí iniciou-se um trabalho baseado em um planejamento globalizado de todas as matérias, onde o aluno era o centro de interesse de toda a escola. Artes

Industriais e Técnicas Comerciais se constituíam no cimento necessário a ligar as diversas disciplinas estanques que se encontravam no currículo, por imposição da legislação de 1961.

Nesses anos todos da vigência da Lei nº 4.024/61, a OSE enfrentou muitas lutas, vitórias e também derrotas. O maior problema era a compartimentalização das disciplinas e práticas educativas, o trabalho de correlacionar horizontalmente coisas que se achavam de certa forma rigidamente constituídas. Era como dar uma forma plástica a um bloco de cimento armado. Foi uma longa caminhada. Quando tudo parecia estar certo, perdia-se um professor e a equipe precisava recomeçar do marco zero.

Como a Lei nº 5.692/71 apresentava uma flexibilidade maior, foi possível usar não mais blocos de cimento, mas argila maleável e dócil, que é a matéria tratada sob a forma de atividades, de áreas de estudo e disciplinas.

As bases teóricas dessas mudanças estavam baseadas no conhecimento da psicologia da criança e do adolescente, cujos principais representantes foram Claparède na Europa e Dewey nos Estados Unidos. O funcionalismo, como foi chamado esse movimento, coloca importância fundamental nos interesses e necessidades do educando. Piaget, que em 1920 iniciou seu trabalho junto com Claparède, na Suíça, apresentou uma visão de como se desenvolve a vida mental, sem contrariar os aspectos essenciais do funcionalismo e complementa-o ao identificar as leis que regem o desenvolvimento psicológico da criança e também do adolescente(FURTH, 1972).

Baseado nesses teóricos, a OSE desenvolveu toda a reforma do ensino. A matéria deveria ser apresentada sob a forma de atividade, sem ultrapassar a 5ª série, em áreas de estudo até a 8ª série, e em forma de disciplina no 2º grau, admitindo-se variações de acordo com o nível do grupo a ser educado. A metodologia deveria ser ajustada às grandes fases das *operações concretas* e das *operações formais* de Piaget.

Antes do início do trabalho a ser desenvolvido foram incorporados ao professor alguns pontos colocados pelo funcionalismo. A criança deveria ser o centro dos programas e métodos escolares. O conteúdo seria um meio e não o fim da atividade docente. Em relação à aprendizagem, os alunos deveriam se apropriar

dos conhecimentos, isto é, ser capazes de usar o conhecimento adquirido. A escola precisaria ser ativa, isto é, capaz de mobilizar a atividade da criança para que ela possa resolver determinado problema. O professor, portanto, teria como tarefa estimular os interesses, despertar as necessidades intelectuais e ajudar os alunos a adquirir por si mesmos os novos conhecimentos.

O planejamento deveria ser feito a partir de uma conscientização de objetivos gerais e específicos da escola, bem como das matérias fixadas para a parte específica e geral. A partir daí, foram determinados grandes tópicos abordados desde pontos de vista diversos.

O planejamento não seria esgotado na sua feitura, mas sim repensado e, se necessário, modificado em toda a sua execução, assim como a avaliação. Ela estaria ao *longo do período letivo* conforme dispõe o artigo 14 da Lei nº 5.692. O verificar e em seguida avaliar, para repensar em seguida, seria um processo dinâmico onde a separação em fases tem apenas efeito didático. O sistema de avaliação estava baseado na avaliação formativa e na avaliação informativa.

A reforma da legislação que nada mais fez do que institucionalizar os novos rumos, não trouxe grandes problemas para a instituição para a sua implantação.

Em decorrência das dificuldades de instalações físicas, aliadas à problemática de falta de tradição no trabalho com crianças, apenas em 1980 é que a OSE implantou as primeiras quatro séries do ensino fundamental, acoplada a uma escola de educação infantil.

Em meados de 1980, a diretoria da OSE, ao decidir criar o seu Centro de Educação Infantil (CEI) indicou como coordenadora a Prof. Glaucí Kuhn Pletsch, que, por já desenvolver um trabalho no Magistério, poderia imprimir a mesma filosofia na pré-escola, dando continuidade a um fazer reconhecidamente notório.

Após um período de muito estudo e reflexão, houve a elaboração das Diretrizes Pedagógicas do Centro de Educação Infantil. Transcrevo abaixo um trecho desse documento, que estabelece como objetivos do CEI, a criança e o seu desenvolvimento pessoal.

O professor em cada curso, em cada classe, em cada dia, terá sempre um problema a enfrentar e seu trabalho se perderá muito se seu objetivo não for claro e se ele não visualizá-lo bem.

Por isso, nós do CEI da Organização Sorocabana de Ensino, estabelecemos o nosso: a criança e seu desenvolvimento integral. Temos também nos preocupado em divulgá-lo pois Piaget, pesquisador na área da Psicologia em cujas idéias nos baseamos, afirmava que *os pais sempre devem ser informados e mesmo formados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos, pois esta informação e este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e freqüentemente em aperfeiçoamento real dos métodos.*

Nós nos preocuparemos com a sua individualidade, respeitando suas realizações quer aconteçam mais lenta ou mais rapidamente. Utilizaremos muito nossa área externa para que nossos alunos possam nos domínios de seu cotidiano se exercitar na observação que, segundo Piaget, é importantíssima, uma espécie de propedêutica ao ensino científico, desde que exploratória e ativa, não envolvendo por parte da criança uma atitude simplesmente receptiva.

E também o desenvolvimento social:

Estaremos preocupados também com a socialização de nossas crianças pois sabemos que o egocentrismo natural dessa fase só é vencido pela riqueza das experiências de convívio, com livre expressão e nunca pela imposição de regras para conduta do grupo.

O que destaca as estratégias piagetianas, das outras, é a dupla finalidade do processo: desenvolver a capacidade de aprender mais e melhor e a consideração pelas diferenças individuais, nem forçando, nem impedindo a criança de desenvolver suas experiências (Diretrizes Pedagógicas do Centro de Educação Infantil – OSE – 1980).

Com essas diretrizes, portanto, a escola continuava com a sua preocupação com o desenvolvimento integral do aluno, agora a partir dos três anos de idade.

Sabe-se que, há algumas décadas, os princípios pedagógicos eram muito rígidos, o que tornava os educandos pessoas exageradamente reprimidas e inibidas, mesmo em seu potencial criativo. A OSE, de acordo com sua nova visão educacional, pregava o respeito às potencialidades e limitações de cada aluno, o tratamento individual e, acima de tudo, a manifestação de sua personalidade, mostrando que sabia criar.

Uma nova Constituição foi promulgada no Brasil em 1988 e à educação foi dedicado um espaço considerável. De acordo com esse novo texto, a educação do povo seria responsável pelo pleno desenvolvimento do país, ao permitir-lhe o exercício da cidadania e a eliminação das desigualdades econômicas, sociais, intelectuais, raciais entre os sexos.

Os princípios básicos da instituição, mais uma vez, estavam implícitos em seus objetivos: ensinar a aprender, aprender a conhecer. Assim, despertaria nos

alunos uma visão diferente de mundo, pois poderiam reivindicar seus direitos, participar conscientemente do exercício da cidadania, valer-se do Estado Democrático de Direito garantido pela Carta Magna.

A Constituinte de 1988, com certeza, tinha a exata noção da importância que a educação exercia na vida e no desenvolvimento de uma sociedade. E isso pode ser afirmado com base nas disposições constitucionais relativas ao tema, principalmente, a Seção I do Capítulo III do Título VIII – Da Ordem Social. Dos artigos 205 até 214, a educação era tratada de forma detalhada, cabendo ressaltar, todavia, que o tema não se exauria em tais disposições.

Com efeito, desde o artigo 1º particularmente com o inciso II – Cidadania – havia uma relação direta com a educação, na medida em que ela visava ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, além da qualificação para o trabalho. Depois, no artigo 6º, lê-se que a educação é o primeiro dos direitos sociais elencados, juntamente com saúde, trabalho, segurança e outros, constituindo parte integrante dos direitos fundamentais do ser humano no Brasil.

Sentindo a necessidade não só de evoluir como também atender a uma clientela mais exigente, em 1989, a instituição decidiu construir uma nova unidade: um prédio moderno, em uma área nobre, em grande desenvolvimento, nascendo assim a **Unidade Uirapuru**. No dia 23 de fevereiro, as aulas começaram na nova sede da empresa, com um grupo de cento e trinta alunos, distribuídos entre as classes de educação infantil e ensino fundamental I (1ª a 4ª séries). No ano seguinte, deram continuidade ao ensino fundamental II (5ª a 8ª séries) e depois, colegial.

O Colégio Uirapuru

O Colégio Uirapuru, desde o seu início, teve vida institucional própria, mantendo educação infantil, ensino fundamental e médio. O modelo de coordenação pedagógica adotado, desde 1995, é o de ter um responsável por cada um dos segmentos: berçário, pré-escola, 1ª a 4ª séries, 5ª a 8ª séries e colegial (ensino médio).

É exatamente nesse contexto que a autora desse trabalho desempenha suas funções como coordenadora pedagógica.

Pouco relevante para este trabalho, mas cumpre notar que a partir de 2002 a instituição começa a atuar também no ensino superior com os cursos Tecnológicos e de Formação de Professores, resgatando, portanto, a prática transcrita neste documento.

Desde o ano 2000, nova estrutura foi desenhada para a instituição e, em vista de mudança de paradigmas do mundo em que vivemos, o Colégio reviu suas metodologias e introduziu idéias inovadoras como, por exemplo, a da interdisciplinaridade. Em sua proposta pedagógica, transcrita em parte a seguir, encontram-se as diretrizes básicas de seu trabalho.

O Colégio enfatiza a importância do professor em serviço:

A característica mais marcante do profissional moderno, em praticamente todas as áreas de atuação, é que ao longo de toda a sua vida, ele terá que estar envolvido num processo ininterrupto de aprendizagem. Essa nova situação é irreversível e se consolidou, principalmente, a partir do surgimento de tecnologias que permitiram disponibilizar grandes massas atualizadas de informações, em poucos minutos, através do computador.

Como diz DELORS *à educação cabe fornecer de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar constantemente atrás dela* (1999, p.101).

Desta forma, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação, já não é possível nem mesmo adequada. Não basta que cada um acumule uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a este mundo em mudança (Plano Diretor do Colégio Uirapuru - 1990).

O Colégio também leva em conta o modelo de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão, para cada aluno, os pilares do conhecimento.

APRENDER A CONHECER – combinando os elementos de uma cultura geral suficientemente vasta e básica, com a possibilidade de trabalhar em profundidade alguns assuntos, como espírito investigativo e visão crítica. Aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

APRENDER A FAZER – a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações, resolver problemas e trabalhar em equipe.

APRENDER A VIVER JUNTO – desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

APRENDER A SER – para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal .

E inclui ainda a importância da interdisciplinaridade:

Esse novo perfil de escola, já consolidado no Colégio Uirapuru, tem o intuito de propiciar uma preparação global ao aluno. Ao ensino vertical, de caráter eminentemente acadêmico, foi acrescentado um corte horizontal, com ênfase para a pesquisa, o trabalho em grupo, a utilização de novas tecnologias de informação, o estudo de problemas sociais, o esclarecimento amplo sobre temas como ética, cidadania, disciplina, drogas e sexualidade.

Desta forma, o estímulo à pesquisa reflete um dos conceitos mais difundidos atualmente sobre quais competências que a escola deve estimular e desenvolver junto aos discentes. A autonomia para o aprendizado, aliada à autodisciplina, à capacidade de falar, ouvir e trabalhar em equipe, a compreensão da ética do trabalho e os entusiasmos pela vida e pelo aprendizado constante são ferramentas fundamentais para quem quiser viver – e não apenas sobreviver – em um mundo cada vez mais competitivo (Plano Diretor do Colégio Uirapuru-1990).

Capítulo III

HISTÓRIA E MEMÓRIA

Minha infância foi muito parecida com a da maioria das pessoas da mesma geração. A maior distração de uma menina entre sete e nove anos de idade era a leitura. Os brinquedos eram pouco variáveis. Os poucos programas de televisão não eram atraentes.

Todos os meses eu ganhava da minha avó um livro de presente pelas minhas ótimas notas na escola. Com o meu avô aprendi a fazer palavras cruzadas e problemas de Matemática. Eu me distraía com esses passatempos.

Terminei o ginásio no Colégio de freiras e queria continuar meus estudos em outra escola, com novos colegas e conhecer um ambiente escolar diferente daquele que freqüentei.

Ao ingressar no curso normal em uma escola estadual, com apenas quinze anos de idade, eu não tinha ainda consciência do que exatamente queria em minha vida profissional. Meu pai teve uma educação rígida e seu papel era o de garantir a sua autoridade para dar condições aos seus filhos de adequar-se às tarefas estabelecidas pela sociedade.

As mulheres, afirma ARANHA (2002, p. 96), freqüentavam a escola normal ou em busca de profissionalização ou, em sua maioria, para melhorar sua formação enquanto aguardava casamento. Aos homens transmitia-se a responsabilidade de trabalhar e de sustentar a casa.

Saindo do plano pessoal para adentrar a história que fundamenta a minha trajetória, retomo o fato de que a formação dos educadores no Brasil começou com o curso de Pedagogia, criado em 1939 e regulamentado, para todo o território nacional, em 1962 e 1969.

O Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, criou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, a primeira a oferecer o curso de Pedagogia e que instituiu um modelo federal, ao qual tiveram de se adaptar os currículos básicos dos respectivos cursos oferecidos por outras instituições de ensino superior no Brasil.

O currículo, em caso pleno, adotado para o curso de Pedagogia, durou cerca de vinte e três anos. O curso era dividido em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática, e preconizava três anos dedicados ao estudo do conteúdo de uma determinada área do conhecimento para formar bacharéis, e mais um ano dedicado às matérias pedagógicas para formar licenciados.

O decreto criou os requisitos para a formação do pedagogo, profissão até então inexistente. O curso formava, portanto, técnicos de educação (diploma de bacharel) e licenciados para o magistério em geral.

Nessa época, o país se encontrava em um momento bastante difícil de sua história, época do regime político autoritário de Getúlio Vargas. O Estado Novo, instituído por um golpe de Estado em 1937, perdurou até 1945, quando foi substituído pelo governo eleito de Eurico Gaspar Dutra (1946-1950).

Em 1946, já no governo democrático de Dutra, surgiu o Decreto-lei nº 092, que obrigava o curso de quatro anos para a formação em ambos os cursos (bacharelado e licenciatura).

Durante um período de treze anos, instalou-se um longo debate nacional sobre a educação. Nos anos 60, o parecer do Conselho Federal de Educação nº 251/62 explicava mais claramente, no curso de Pedagogia, o propósito de formar bacharéis e licenciados. O pedagogo vai, a partir de então, ser o professor de disciplinas dos cursos ginasial e normal e também diretor de escola. Estudava-se no curso, obrigatoriamente, as ciências da educação, as didáticas e a administração escolar, num período de quatro anos.

Muitas foram as leis, decretos e pareceres sobre a formação de profissionais da educação aprovados desde 1939 e, até 1969, o curso de Pedagogia continuava formando profissionais distintos (bacharel ou licenciado), conforme a opção escolhida pelo aluno.

Durante esse período, foram criadas várias comissões para definir a política educacional no Brasil, conforme já citei no capítulo anterior, dentre elas o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GT), responsável pelo anteprojeto de Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixava as normas para a organização e o funcionamento do ensino superior, inclusive o de Pedagogia.

O curso de Pedagogia deveria, portanto, formar especialistas mediante as habilitações que correspondessem às especialidades previstas na lei, bem como mediante habilitações correspondentes a outras especialidades que o Conselho Federal de Educação julgasse necessárias ao desenvolvimento nacional.

A educação brasileira, na primeira metade do século passado, tinha uma concepção tradicional de educação, mas a partir da década de 60 surgem as propostas de inspiração tecnicista, influenciadas pela filosofia Positivista e pela psicologia americana behaviorista.

O Positivismo partia do pressuposto de que a humanidade passava por diversas etapas até alcançar o *estágio positivo*, com o amadurecimento do espírito humano, o que acontecia também com o homem em sua trajetória pessoal. Dessa maneira, a educação deveria levar em conta cada uma dessas etapas do ser humano.

O Positivismo foi exaltado no século XIX pelo avanço da ciência moderna, considerada como o único conhecimento válido. Assim, o método das ciências da natureza, baseado na observação, experimentação e matematização, deveria ser estendido a todas as atividades humanas.

Ao adaptar-se às transformações dos novos tempos, o Positivismo interferiu na concepção de mundo e influenciou também as Ciências Humanas, como a Sociologia e a Psicologia.

A Psicologia continuou a sofrer influências do Positivismo também no século XX e, principalmente, do Behaviorismo norte-americano. O método dessa corrente da Psicologia privilegiava a exterioridade do comportamento, que poderia ser condicionado e controlado por meio de procedimentos experimentais.

Essas teorias, portanto, valorizavam a ciência como uma forma de conhecimento objetivo, isto é, poderia ser conformado por meio da observação e da experimentação. Quando aplicadas à educação, voltavam-se para o comportamento, em seus aspectos observáveis e mensuráveis.

A tendência tecnicista em educação buscava a mudança do comportamento do aluno mediante treinamento, a fim de desenvolver as habilidades e por isso privilegiava os recursos da tecnologia educacional.

Um dos objetivos teóricos dessa linha é, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforço e custos. Em outras palavras, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tentar a educação como capital humano. Investir na educação significaria possibilitar o crescimento econômico (ARANHA, 2002, p. 213).

A nova proposta (tecnicista) surgida no Brasil, portanto, após o golpe militar de 1964, baseava-se na certeza de que a escola deveria adotar o modelo empresarial para que se tornasse eficaz. Esse modelo previa uma adequação da educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, dando ênfase à preparação da mão-de-obra qualificada para a indústria. Os conteúdos deveriam estar baseados em informações objetivas e a apropriação das ciências era muito grande. O método utilizado supunha a divisão de tarefas por vários técnicos de ensino e ao professor cabia a execução, em sala de aula, do que havia sido projetado fora dela. A avaliação dos trabalhos dos alunos era feita por meio da verificação do cumprimento dos objetivos instrucionais e operacionais propostos.

No Brasil, a Pedagogia Tecnícista foi implantada por meio dos acordos MEC-USAID, mas nunca houve, de fato, uma plena aceitação dessas imposições, pois muitos professores continuavam imbuídos da tendência tradicional e outros ainda, influenciados pelas idéias escolanovistas.

SAVIANI (apud. ARANHA, 2002, p. 178) caracteriza cada uma dessas tendências dizendo que

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva –; na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

Voltando aos fatos de minha vida de estudante, lembro-me da figura de meus professores, que permaneciam austeros e sempre distantes, com muitas cobranças. Não havia nenhuma demonstração de interesse, tampouco uma aproximação mais amigável, não proporcionando nenhuma abertura para questionamentos ou debates

durante as aulas. Encontrei o caminho para minhas reflexões sobre a postura do professor ao ler Piaton.

Postulando que a emoção, em sua dupla dimensão biológica e social, é o princípio original que move todo ser desde a fase osmótica dos primeiros meses, afirma (Wallon) que o desenvolvimento da criança efetua-se por diferenciação progressiva no seio de um meio social necessariamente educativo (PIATON; in AVANZINI, 1999, p. 46).

Sempre fui uma aluna cumpridora de minhas tarefas e me dediquei com afinco ao meu curso, que não tinha, na verdade, nenhuma preocupação em formar alunos críticos, ou melhor, não se podia desenvolver nenhuma reflexão, pois vivíamos em plena ditadura militar, momento em que qualquer questionamento era proibido. O processo de ensino-aprendizagem tinha como foco principal a transmissão do conteúdo didático e ao aluno caberia apenas memorizá-lo.

Ao terminar os estudos equivalentes ao ensino médio, não queria parar por aí e escolhi, dentre as poucas opções que existiam na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de minha cidade, o curso de História.

Enquanto cursava a faculdade, saí em busca de trabalho, pois meu diploma dava direito de lecionar em escola primária (hoje fundamental I) e, ainda, ministrar aula de Educação Artística, pois não havia ainda professores especialistas na área.

Tive, por pouco tempo, duas experiências em sala de aula. A primeira foi em uma escola estadual, localizada na periferia de minha cidade, onde dava aula de Artes. As dificuldades encontradas foram muitas, as alunas não tinham condições de comprar material para desenvolver qualquer tipo de trabalhos manuais. Consegui permissão do diretor para poder usar a cozinha e fiz com elas algumas receitas simples, muito mais úteis para o cotidiano do que aprender a desenhar ou pintar.

Uma outra experiência, esta mais desafiante, foi *dar aula* de música no magistério, em um curso noturno, no qual todos eram professores e precisavam terminar a especialização para continuar a ministrar suas aulas. Havia feito um curso completo de piano no Conservatório Musical e pude realizar a tarefa com eficiência.

Durante os anos de faculdade, vi um outro lado da realidade. Minha visão ampliou-se e as minhas expectativas com relação ao futuro eram muito grandes.

Em pleno século XX, ao estudar as escolas tradicionais do século XVII, eu me via participando das suas aulas. A relação entre professores e alunos era

magistrocêntrica, quer dizer, centrada no professor e na transmissão de conhecimentos. O mestre detinha o saber e a autoridade, dirigia o processo de aprendizagem e era um modelo a ser seguido. O aluno era, muitas vezes, reduzido a simples receptor.

Muitos pedagogos criticavam principalmente essa característica da escola tradicional, identificada por muitos como escola-quartel, e enfatizavam que a educação deveria ser realizada em liberdade e para a liberdade.

Muitas foram as tendências antiautoritárias, surgidas exatamente para combater o pensamento da educação tradicional.

Freud foi um dos grandes inspiradores do pensamento pedagógico antiautoritário. Não pode ser considerado um pedagogo, mas deu grandes contribuições para a educação, principalmente na relação professor-aluno.

A que deve visar a educação em que deve intervir, eis o que ainda parece muito difícil dizer. Até agora, ela só se impôs por função a dominação, mais exatamente a repressão dos instintos; o resultado é nada satisfatório e, onde esse processo teve sucesso, foi só em proveito de poucos privilegiados de quem não se exigiu que reprimissem os instintos (FREUD, apud. PIATON, 1999, p. 42).

Ao acreditar que muitos desajustes dos adultos tiveram origem em conflitos e frustrações infantis, Freud (1999) indicava a análise da formação das neuroses, para explicar como a atuação de pais e mestres na educação poderia ser tanto repressora como libertadora. Para viver em sociedade, o homem precisava aprender a controlar suas forças e manter um equilíbrio.

Minha busca consistia em manter o equilíbrio nas minhas ações. Foi por meio de um processo de tomada de consciência de minhas capacidades, possibilidades e vontades do qual fizeram parte todas as minhas experiências como pessoa, que procurei construir a minha identidade pessoal, para então desenvolver a minha identidade profissional.

Terminei a graduação em três anos e pensei estar preparada para ser uma *boa professora*. Como tinha tido aula de Didática, estava *pronta* para ensinar. Ao enfrentar, pela primeira vez, uma classe de trinta alunos, senti que tudo aquilo que a teoria me ensinou estava muito longe de uma prática.

Ao entrar em uma sala de aula pela primeira vez, do lado que não era o habitual, isto é, do lado do docente, perdi a noção de tudo aquilo que havia lido, estudado e preparado para *enfrentar* os alunos. Parecia que o chão havia sumido e o que eu mais queria era um buraco bem fundo para me esconder. Onde foram parar os anos de estudo e de preparação para esse *grande dia*?

PIMENTA (2002, p. 169) explica a contradição que existe no pensamento dos alunos de licenciatura, quando se referem ao conceito de Didática.

De um lado, revela que os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas a toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; esperam ao mesmo tempo que desconfiam, pois há tantos professores que cursaram a disciplina (e até ensinam!) e, no entanto, não têm didática. De outro lado, revela que, de certa maneira, há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Como adquirir esses saberes pedagógicos? Os profissionais da educação entram em contato com os saberes sobre a pedagogia e sobre a educação, mas precisam encontrar instrumentos para a sua prática. PIMENTA (2002, p. 171) relewa a importância de Lanève ao admitir a importância da prática dos professores e, nesse ponto, encontrei subsídios que serviram para ampliar o meu conhecimento sobre os saberes pedagógicos e sobre como incorporá-los, tendo agora em vista os professores com os quais trabalho. A prática docente é muito rica para a construção da teoria e é importante que a memória seja resgatada assim como o estudo de suas experiências. Assim os professores podem alargar os seus conhecimentos sobre a sua própria ação de educar, nos contextos em que se situam.

Trabalhei durante três anos em uma escola estadual, onde ministrava aulas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. O cargo era de confiança, pois estávamos ainda no período da ditadura militar e essas disciplinas deveriam inculcar nos jovens um civismo exacerbado e uma ordem social e política ideal, sem direito a reflexões. O material utilizado deveria ser seguido rigidamente, o que não me dava oportunidade de grandes questionamentos. Foram anos desafiadores e interessantes. Desafiadores, porque eu iniciava minha docência ocupando uma posição não muito confortável para mim: havia sido escolhida dentre outros professores e precisava provar a minha competência. Interessantes, porque foi a primeira vez que pude acompanhar os alunos por alguns anos e obter resultados do meu trabalho.

Não me lembro de que houvesse, por parte desse colégio, um educador de professores capaz de pensar junto e discutir a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, de alguém que pudesse nos valorizar e nos auxiliar nesse processo. Éramos tratados como funcionários, simples aplicadores de valores, normas, diretrizes e decisões político-curriculares. Tudo vinha pronto, devíamos apenas cumprir as ordens, como já acontecia na minha vida escolar.

O planejamento pedagógico se resumiria, portanto, em cumprir o cronograma, ministrar as aulas e entregar as notas, sem uma preocupação com o processo ensino-aprendizagem. Mas eu não me contentava com isso. Precisava dar mais atenção aos alunos que não conseguiam atingir as médias esperadas.

A escola atual é esforço sem motivação: nada ali tem objetivo claro capaz de entusiasmar ou ao menos interessar um jovem. Funciona mediante sistema de coação (notas e exames). O aluno, ao transpor seus umbrais, tem como que aberto um parêntese na vida que ficou lá fora... Aliás, os oradores de conclusão de curso têm sempre o cuidado de assinalar que “agora vamos entrar na vida”... (LIMA, 1970, p. 128-129).

As críticas a esse tipo de escola surgiram, portanto, da necessidade de mudar o pensamento, de deixar de se apegar a modelos, num mundo em que as transformações sociais, políticas e econômicas eram muito rápidas. Os educadores precisavam se preparar para enfrentar os problemas modernos.

Tem de ser um estudioso dos mais embaraçosos problemas modernos, tem que ser estudioso da civilização, tem que ser estudioso da sociedade e tem que ser estudioso do homem: tem que ser, enfim, filósofo...

A simples indicação desses problemas mostra que o educador não pode ser equiparado a nenhum técnico, no sentido usual e restrito da palavra. Ao lado da informação e da técnica, deve possuir uma clara filosofia da vida humana e uma visão delicada e aguda da natureza do homem (TEIXEIRA, 1978, p. 150).

Ingressei na rede particular, em 1975, mais precisamente na Organização Sorocabana de Ensino e atuei inicialmente no ginásio e depois no ensino médio e no curso normal. Nessa instituição encontrei o respaldo de uma coordenação pedagógica que propunha uma concepção diferente e mais desafiadora de educação da que eu havia conhecido anteriormente.

Os professores contavam, portanto, com um profissional da educação que exercia uma função de preparo e estava junto a eles nos momentos reflexivos,

quando se cruzavam a teoria e a prática, na preparação das atividades, proporcionando um avanço e uma aprendizagem.

Procurei desenvolver em minha disciplina, História, um gosto pela leitura e pela pesquisa. Tive então oportunidade de realizar um trabalho mais reflexivo e incentivava os meus alunos a estabelecer relações entre os fatos históricos e suas repercussões na vida moderna, sem a preocupação de simplesmente enumerá-los ou descrevê-los. O saber escolar serve, como identifica SAVIANI (1991, p. 17), para que os alunos *não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.*

SCHÖN (1995, p. 89), em suas reflexões sobre a formação de futuros profissionais, sugere a introdução de um *practicum* reflexivo, isto é, uma reflexão a partir de situações práticas reais. Só assim, segundo ele, um profissional poderá enfrentar as situações ímpares e adotar as respostas adequadas a cada uma delas.

Ao estimular o pensamento crítico-reflexivo sobre suas ações, o docente poderá desenvolver o pensamento autônomo, o que implica em investimento pessoal, capaz de levar à construção de uma identidade pessoal e profissional. A identidade pessoal, conforme FAZENDA (2003), é algo que se constrói por meio de um processo de tomada de consciência da capacidade, de possibilidades de realização de um projeto de vida a fim de partir para uma realização profissional.

Em 1990, fui designada pelo diretor da instituição para lecionar e atuar também como coordenadora pedagógica, na Unidade Uirapuru. Esse novo papel que iria desempenhar trouxe-me, por um lado, grandes inquietações pelo desafio a enfrentar e, por outro, um ânimo por ter que sair em busca de novos caminhos teóricos para repensar a educação e problematizar a ação do educador.

Busquei, a princípio, um caminho a partir do qual pudesse iniciar a minha pesquisa e, sobre a História da Pedagogia encontrei uma justificativa por COMPAYRÉ (1911) no Dictionnaire de Pédagogie et d' Instruction Primaire:

Não falo apenas da atração que ela pode exercer, [pois] a história da pedagogia não pode ser encarada unicamente como um espetáculo agradável: ela é, de fato, uma escola de educação, uma das fontes da pedagogia definitiva (NOVOA, apud. CAMBI, 1999, p. 11).

É importante, portanto, ao educador, conhecer os desafios do tempo presente, pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico e participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos vários grupos sociais.

A prática de educar nem sempre foi acompanhada por uma teoria rigorosamente elaborada. Por muito tempo, utilizava-se do saber espontâneo para orientar os educandos.

Há necessidade, no entanto, de tornar a prática educativa intencional e baseada em um rigor científico, para que se possa atingir os objetivos propostos.

Atualmente fala-se em Educação Nova, que é entendida como um conjunto de proposições e ações originadas em fins do século XIX em oposição à pedagogia tradicional.

De acordo com LARROYO (1974, p. 39),

Em sentido pedagógico, tradição é a transmissão de bens culturais (língua, conhecimentos, experiências estéticas, costumes morais, crenças religiosas, etc.) de geração em geração; é um processo inter-humano: consta de três fatores ou vértices: um ponto de partida do qual provém, de modo imediato, o bem transmitido (geração adulta personificada no educador); um ponto de chegada, ou seja, a quem se transmite (geração jovem representada no educando) e o tesouro tradicional, matéria do processo.

A Pedagogia Tradicional é aquela, portanto, que interfere no processo educativo como mera transmissão de bens culturais, de comunicação de conhecimentos, usos e costumes do passado, sem dar oportunidade a novos avanços, ao desenvolvimento de novas habilidades que possam modificar ou permitir adaptação às novas condições.

Para ARANHA (2002, p. 157),

é difícil o desafio de delimitar um conceito tão extenso quanto o de *escola tradicional*. Sob essa denominação articulam-se as mais diversas tendências no decorrer de pelo menos quatro ou cinco séculos (desde o século XVI até o século XX), período em que a escola tradicional sofreu inúmeras transformações.

A escola, tal qual existia anteriormente, institucionalizou-se de modo mais complexo desde o Renascimento e a Idade Moderna, ocasião em que os alunos passaram a viver em internatos, separados por idades. Marca essa época ainda a existência de graduação por séries, de organização de currículos além do

surgimento de recursos didáticos. Falava-se dos colégios fundados pelas instituições religiosas dos séculos XVI e XVII que propunham uma educação com base no controle dos impulsos naturais da criança, para lhe ensinar virtudes morais adequadas, com uma disciplina rígida para submetê-las ao rigor de uma hierarquia e da aprendizagem da obediência e, se necessário, com castigos corporais, prática essa considerada normal até bem pouco tempo atrás.

Não é por sadismo que a escola tradicional exige silêncio e imobilidade, que faz colocar os alunos em filas e que concede tanta importância ao aprendizado das regras, inclusive ortográficas e gramaticais. É porque se apóia sobre uma pedagogia da disciplina, da antinatureza. É, mais profundamente ainda, porque considera a natureza da criança originalmente corrompida (CHARLOT, apud. ARANHA, 2002, p. 157).

Essa nova concepção de escola defendia também a valorização dos estudos humanísticos, dando ênfase à cultura greco-latina e ao ensino dessas duas línguas, superando até a língua pátria. O ensino de Retórica e Gramática visava formar o homem culto.

Essas escolas atendiam à formação das crianças e jovens pertencentes à nobreza e à burguesia que, por meio desses ensinamentos, pretendiam ascender social e politicamente.

Desde o século XVII, no entanto, surgiram vários pedagogos que buscaram mudar os ramos do ensino, não só em relação às suas práticas didáticas como também aos conteúdos praticados. Dentre eles podemos citar o inglês John Locke, cujas idéias principais encontra-se em LARROYO (1974). Locke desenvolveu uma nova concepção da mente infantil e, conseqüentemente, da educação, que enfatiza o papel do mestre em proporcionar experiências que auxiliem as crianças a fazer o uso correto da razão. Sua pedagogia realista criticava a preocupação excessiva do Latim e o descaso com a língua vernácula e o cálculo, achava importante o estudo da contabilidade e da escrituração comercial, visando a uma preparação para uma vida mais prática. Propunha ainda a retórica e sugeria o estudo da História, Geografia, Geometria e Ciências Naturais.

No século XVIII, conhecido como Século das Luzes, Iluminismo, Ilustração, surgiram os primeiros escritos revolucionários sobre a educação, ao mesmo tempo em que surgem os ideais de liberdade. Uma das características da filosofia iluminista

foi a exaltação do poder da razão que levaria o homem a conquistar sua autonomia. Começou-se a problematizar as idéias recebidas e aceitas como verdadeiras.

Rousseau foi, sem dúvida nenhuma, o principal precursor das novas idéias, resumidas na célebre frase *laissez croître*, ou seja, *deixe crescer*, princípio que chamamos nos dias de hoje, do não direcionamento pedagógico e que comandava a atitude negativa do educador, conforme escreve RESWEBER (1992, p. 12).

Essa corrente da Pedagogia denominada *negativa* considerava que o aprender não equivalia diretamente à aprendizagem escolar, que a escola não era um lugar possível para se aprender ou que era um obstáculo para esse fim. A criança devia se desenvolver em seu ritmo e dizer não à autoridade que suprimia toda a sua criatividade. Esta opinião nos lembra Rousseau, que reprovava a pedagogia escolar freando a natureza, ao dizer que as pessoas levam consigo, além das características da sua espécie, um temperamento particular que vai determinar suas características individuais como seu gênio e caráter e todos os vícios, são conseqüências das más influências recebidas.

O neo-humanismo, cujo ideal pedagógico nasceu e desenvolveu-se na Alemanha, preconizava uma admiração pela Antigüidade Clássica, aceitava as contribuições científicas da Época Moderna e as criações filosóficas do Iluminismo. Reforçava também o conceito de educação negativa, afirmando que a melhor educação era aquela que sofria menos interferência do mestre.

Como reação aos velhos sistemas educativos, nasceram e se desenvolveram, desde os fins do século XIX, várias instituições de caráter educativo, acompanhando a doutrina pedagógica revolucionária iniciada por Rousseau. Como exemplos, posso citar a escola de Isnaia Polaina aberta por Leon Tolstoi, em 1849, que dava uma liberdade completa à criança que se desenvolvia de modo natural e em contato com a vida; a escola de Hamburgo, em 1918, logo após a Primeira Guerra Mundial, sob o regime de autogestão, sobre a qual os mestres recusavam qualquer controle e interferência pedagógica; e a criada por Neill, em 1920, que não dava importância ao conteúdo das informações e valorizava os processos que encaminhavam a criança a uma vida feliz.

O século XIX trazia consigo o sucesso da industrialização, e o desenvolvimento das Ciências requeria a ampliação da rede escolar, bem como o

surgimento de uma escola que preparasse para o novo, além da sua adequação para superar as desigualdades sociais. Apresentava várias críticas em relação à escola tradicional, muitas delas resultantes das descobertas científicas, principalmente nas áreas de Biologia e das Ciências Humanas. Destacam-se entre elas a Psicologia e a Sociologia que trouxeram subsídios para mudanças na educação, como uma atenção maior às diferenças individuais ao buscarem, também, técnicas mais eficientes de aprendizagem.

O século XX nasceu sob o impacto da fortíssima corrente internacional das idéias escolanovistas, embora o método tradicional continuasse a ser utilizado (e continua até hoje), em algumas escolas.

Pode-se considerar, como característica da primeira metade do século XX, o enfrentamento e a oposição dessas idéias, que são orientadoras da Pedagogia de hoje e encontram na Escola Nova a sua origem. Uma característica desse fenômeno é a palavra dos grandes pedagogos. Entre estes nomes poderiam figurar como representantes Pestalozzi, Steiner, Ströebel, Cousinet, Claparède, dentre outros. Mas as obras de Dewey, Decroly, Montessori e Freinet, representam os momentos de referência, conjuntos construídos e experimentados de um modelo de técnicas e de métodos apropriados à sua realização.

Embora separados por algumas diferenças, estes últimos são unânimes em censurar a escola por ser abusivamente impositiva e coercitiva e ignorar a psicologia da criança, por impor arbitrariamente objetivos ao programar seus procedimentos didáticos. Preconizam ainda que se levem em conta os interesses dos estudantes, tal como eles os sentem e experimentam, conforme a sua natureza.

Ao relembrar minha vida escolar, na segunda metade do século passado, as influências dessas novas idéias ainda não haviam aparecido nas escolas que freqüentei. Meus professores utilizavam sua memória como armazém de informações e eu deveria ser uma repetidora dessas informações. Só podia solucionar meus problemas de Matemática ou responder às questões da História ou Geografia conforme o modelo que constava nas orientações dos livros didáticos. O mais incrível é que eu me deparo nos dias de hoje com certos pais que ainda acreditam que os bons alunos são aqueles que possuem uma boa memória e que têm facilidade com as matérias *decorativas*, como História, Geografia e Ciências.

DEWEY (1971) um dos maiores teóricos dos princípios da Escola Nova, identificava sua teoria como um instrumentalismo, alegando que as idéias têm valor instrumental para resolver os problemas resultantes da experiência humana, ressaltando, com isso, a Educação pela ação, em oposição ao intelectualismo e à memorização, que me eram exigidos.

Decroly (RESWEBER, 1992) foi o primeiro que reagiu contra a organização tradicional do ensino das matérias compartimentadas, pois se desconhecia o caráter sincrético da mente infantil, isto é, que a criança percebe as coisas e os fatos como um todo e que só a partir da 3ª infância é que se interessa por abstrações e pode partir para discernir e analisar. Na sua opinião, os centros de globalização ou centros de interesse, como ele chamou, deveriam ser determinados de acordo com as necessidades primeiras da criança, como alimentação, respiração, higiene, proteção contra as intempéries e os perigos, jogos e trabalhos recreativo, cultural e social. Estes centros substituiriam os planos de estudo baseados nas matérias científicas.

Piaget (FURTH, 1972) nunca atuou como pedagogo, mas como biólogo, e revolucionou o modo de encarar a educação de crianças ao mostrar que elas não pensam como adultos e constroem seu próprio aprendizado. Dedicou sua vida a observar cientificamente o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, particularmente a criança.

Segundo as observações desse grande cientista, o pensamento infantil passa por quatro estágios, desde o nascimento até o início da adolescência, quando a capacidade plena de raciocínio é atingida. Para ele, educar é estimular a procura do conhecimento e essa deve ser a tarefa dos professores. Lembro-me das minhas tarefas escolares feitas à imagem e semelhança dos livros didáticos adotados, sem orientações que me levassem a pensar naquilo que fazia.

A sua grande contribuição para o escolanovismo foi, exatamente, com relação ao desenvolvimento das crianças, pois elas não raciocinam como os adultos e, gradualmente, incorporam as regras, valores e símbolos, de acordo com sua maturidade psicológica.

O movimento escolanovista, com todas as influências de novos pesquisadores, transformou-se, conforme LARROYO (1974, p. 723), na corrente da

Pedagogia da Ação, que fundamentou sua doutrina não apenas na idéia simplista de ato e de esforço, mas na concepção de que o homem tem uma energia ativa e criadora.

Desde então, vários métodos ativos e escolas de ensaio surgiram para combater, portanto, alguns aspectos fundamentais das pedagogias tradicionais, os quais que pude identificar em minha própria trajetória como aluna.

A Educação Ativa demonstra, a partir dos vários teóricos já citados, que a criança só aprende se fizer parte do cenário de onde possa observar, refletir e experimentar; que o ensino deve estar de acordo com a natureza peculiar a cada criança, ou, pelo menos, a um grupo delas; que ao lado da formação intelectual é preciso desenvolver toda a energia criadora, isto é, a formação integral; que a matéria de ensino seja organizada de tal modo que favoreça a sua formação; que é necessário socializar o aprendizado por meio de trabalhos coletivos, por equipes etc., garantindo o respeito e o fortalecimento da individualidade de cada um; que a criança deveria ser conhecida pelo seu desenvolvimento psíquico.

As Pedagogias Novas não percebem o sujeito fora do ato de sua expressão, da demonstração de seu poder e de sua abertura à relação.

O estudo das noções de sujeito remonta às origens da investigação filosófica. Ao longo do tempo, no entanto, apresentou inúmeras perspectivas teóricas. Diferentes filósofos ressaltaram ora o papel de supostas idéias *a priori* na constituição da subjetividade, ora destacaram a importância da experiência perceptual nessa constituição. Muitos privilegiaram as capacidades cognitivas capazes de conceber a noção de alteridade, ou, ainda, enfatizavam a importância cognitiva da linguagem comum como construtora da subjetividade, só para citar algumas dessas perspectivas.

Neste momento, no entanto, o objeto central está voltado aos alunos como sujeitos de aprendizagem.

Na teoria de Vigotsky (La Taille, 1992), a aquisição de conhecimento se dá pela interação do sujeito com o meio. Enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas através da idéia de mediação, enfatiza a construção do conhecimento como uma interação com outros sujeitos.

É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se internalizam os conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência.

A escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem e o professor passa a ser um parceiro, aquele que orienta, que desempenha a função de mediador. O docente tem o papel de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende imersão em um ambiente cultural e o de provocar avanços nos alunos.

Vigotsky vai mais além ao afirmar que o aluno, além de ser um sujeito da aprendizagem é aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, como valores, linguagem e o próprio conhecimento.

As relações entre aluno e professor, típicas da escola renovada, são caracterizadas pelo fato do professor ser considerado um facilitador da atividade do aluno. Há várias propostas de relações, mas predomina a da não-diretividade.

Rogers é o maior representante dessa corrente e suas idéias principais são assim resumidas por GADOTTI:

os princípios básicos do ensino e da aprendizagem são a confiança nas potencialidades humanas, pertinência do assunto a ser aprendido ou ensinado, aprendizagem participativa, auto-avaliação e autocrítica, aprendizagem da própria aprendizagem (2002, p. 176).

O homem é capaz de resolver seus problemas por si só, bastando que tenha a *percepção do eu*, o que só é possível se o educador criar as condições necessárias para que o sujeito seja capaz de se guiar por conta própria. O ato educativo deve ser relacional e não individual, o que torna importante os intercâmbios, para que o grupo, com seu professor, transforme-se em uma *comunidade de aprendizagem*. Fala ainda da importância dos limites impostos pelas exigências mesmas da vida, havendo limites para a liberdade.

O professor, entretanto, deve estar apto para assumir o seu papel nas relações interpessoais, tal como ROGERS (1973, p. 259) propõe:

a aprendizagem pode ser facilitada, segundo parece, se o professor for congruente. Isso implica que o professor seja a pessoa que é e que tenha uma consciência plena das atitudes que assume. A congruência significa que ele se sinta receptivo perante os seus sentimentos reais. Torna-se então uma pessoa real nas relações com os seus alunos. Pode-se mostrar

entusiasmado com assuntos de que ele gosta e aborrecido com aqueles que não tem predileção. Pode irritar-se, mas é igualmente capaz de ser sensível ou simpático.

A teoria de Wallon (DANTAS, 1992) segundo a qual o desenvolvimento intelectual envolve muito mais que um cérebro e que as emoções têm um papel preponderante no desenvolvimento da pessoa, completa a visão de Rogers no relacionamento eu-outro.

A construção da identidade do professor está intimamente ligada à relação empática, isto é, quando ele, ao ser ouvido e compreendido, sente-se valorizado e aceito pelo outro como a pessoa que é. Assim sendo, será uma pessoa aberta a novas experiências, principalmente na orientação de seus alunos, quando consegue fazê-los enxergar as coisas de um outro ângulo e aceitá-lo como parceiro.

A partir da segunda metade do século XX, a crítica à situação e à escola se acentuou. A instituição escolar se achava em crise. A mudança de pensar, sentir e agir do homem contemporâneo estava em questão, o que exigiria profundas transformações na pedagogia e nas formas de educar, pois as alterações na vida social e cultural afetaram diretamente o papel do educador, seja ele como profissional da educação – professor, coordenador, orientador –, seja como pai e mãe.

A transição do século XX para o século XXI é exatamente uma preocupação em determinar os limites e os valores que precisam ser retomados para a construção de uma nova sociedade que está por vir.

Capítulo IV

A COORDENADORA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, a coordenadora pedagógica será a protagonista desta história. Até então, ocupou esse espaço a história tecida pela memória da estudante/professora. Tecidos os laços que sustentam a ação da coordenadora com o repertório de vivências e leituras. Procuro mostrar como a função de coordenar se efetiva.

Sabe-se que as ações cabíveis ao coordenador pedagógico estão relacionadas com a concepção de educação adotada pela instituição da qual ele faz parte. Nessa função há também a interferência de como a escola trabalha com o conhecimento, com o aprender e o ensinar.

As atribuições de um coordenador pedagógico adotadas pela instituição na qual atuo, sustentam-se em três áreas: Planejamento, Formação Continuada e Avaliação. Essas áreas, por sua vez, apresentavam várias atribuições básicas.

Considero o planejamento o norteador de todo o meu trabalho na escola como coordenadora pedagógica.

Ao participar da elaboração do Plano Escolar estou me responsabilizando pelo acompanhamento, controle e cumprimento do desenvolvimento da programação curricular.

Tenho consciência de que a formação continuada deve ser uma constante e, para assegurar a eficiência e a eficácia do desempenho do professor, presto-lhe assistência técnico-pedagógica, planejo atividades de aperfeiçoamento e de atualização. Por essas razões, tenho um cuidado todo especial ao planejar e coordenar as reuniões pedagógicas realizadas com o corpo docente.

A avaliação periódica do trabalho do professor requer uma observação freqüente e um atendimento individual, e tem por finalidade acompanhar o desenvolvimento do Planejamento Pedagógico das áreas ou disciplinas. Assim, posso ter, ao final de um determinado período, a avaliação do produto do processo ensino-aprendizagem, para poder proporcionar melhoria dos padrões de ensino.

Esse tripé ajudou-me, no início, na organização das atribuições que me competiam. No entanto, a elas precisei acrescentar outras, ligadas não diretamente ao corpo docente, mas ao cotidiano da escola como um olhar especial aos alunos e uma parceria escola-família para melhor realizar as ações pedagógicas.

Para melhor compreender minha prática educativa e poder transformá-la, procurei na Filosofia, na História e na Sociologia da Educação os fundamentos necessários para tal.

É importante saber ver a ligação entre a teoria e a prática fundamental na educação. A prática na educação é anterior ao pensamento pedagógico. Este último decorre da reflexão sobre a prática para poder sistematizá-la e organizá-la.

Como poderia resolver os problemas cujas soluções não vinham prontas? Como adaptá-las à minha realidade? Como transformar a teoria em prática e como buscar a prática em uma teoria?

A relação prática-teoria é muito complexa: são ações distintas, mas andam sempre juntas, embora não se tenha sempre essa clareza. Cheguei à conclusão de que essa relação precisaria de muito trabalho, de muito esforço intelectual de minha parte, para que conseguisse construir, por meio da multiplicidade de vozes ou de outras teorias, uma teoria condizente com a minha prática.

Ao assumir a função de coordenadora do Colégio Uirapuru, procurei desenvolver algumas habilidades, que não apenas a utilização de regras organizacionais previsíveis, mas aquelas que me permitissem ampliar a percepção e clarificar as idéias, uma vez que no cotidiano escolar as situações inesperadas exigem respostas rápidas e criativas.

Para que possa enfrentar essas situações, continuo em constante busca de parceiros teóricos, cujas leituras me ajudam a fortalecer, e *implementar* eficácia às minhas ações pedagógicas.

Ao definir a abrangência da minha atuação – relação com professores, pais e alunos – parti para uma nova etapa. Como o trabalho educacional é o resultado de um trabalho coletivo, incentivo o envolvimento dos professores não só da sua tarefa de participar, analisar, propor e decidir a respeito das ações pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula, mas também de sua participação na formação do aluno.

A princípio encontrei alguns entraves para elaborar o modelo de coordenação do Colégio Uirapuru. O material didático e alguns professores eram comuns às duas unidades da instituição, a OSE e o Uirapuru.

No entanto, senti a necessidade de definir a identidade do Uirapuru, o que aconteceu no decorrer de todos esses anos, como consequência de uma prática pedagógica inserida na sociedade em que vivemos.

Atuei durante poucos anos como professora e como coordenadora ao mesmo tempo. Foi uma experiência que me ajudou a repensar e caracterizar o meu modelo de coordenação: deveria ter apenas um papel profissional para que os objetivos fossem realmente atingidos.

Em sala de aula, os alunos não me viam como uma professora e sim como a *coordenadora*. Os próprios professores comparavam o comportamento dos alunos na minha aula e na deles, com argumentos como *na sua aula eles se comportam, trabalham mais porque é com você*, e outras queixas. Além disso, algumas vezes precisava interromper as aulas para resolver problemas inesperados e urgentes, embora estabelecesse regras para evitar esses transtornos.

Um outro ponto que eu tinha de administrar era a posição de alguns pais quando queriam fazer observações sobre a *professora Flora*. Conversar com quem? Reclamar para quem?

Neste ponto, para melhor contextualizar meu papel na instituição, cabe aqui traçar um panorama de suas diretrizes organizacionais.

O Colégio Uirapuru (da educação infantil ao ensino médio) apresenta uma estrutura em que interagem dois níveis de organização e decisão: uma geral e outra interna a cada segmento. O primeiro nível é composto pela direção geral da escola, subdividida em duas partes, uma administrativa e outra pedagógica, responsável pelo eixo vertebral da instituição. É encarregada da programação geral do ano letivo, no que diz respeito ao regimento interno e às aprovações relativas ao material didático e às atividades complementares. No segundo nível estão os coordenadores de cada segmento (infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio). Os responsáveis por cada um desses segmentos são revestidos de grande responsabilidade e preparados para a realização dos objetivos institucionais, adequados às especificidades de sua atuação. As coordenadoras se reúnem

quinzenalmente para que atuem em consonância com os objetivos para o desenvolvimento da instituição. O meu trabalho como coordenadora do ensino fundamental II caracteriza-se pela garantia de execução dos objetivos fixados nas reuniões, estabelecendo formas gerais de ação e coordenação para o desenvolvimento do processo educativo, sempre de acordo com o projeto pedagógico do Colégio.

É importante lembrar que o *Projeto Pedagógico* é um documento que contém um conjunto de diretrizes que define as intenções da escola em realizar um trabalho de qualidade. O Plano da Escola diz respeito à execução dessas intenções. Tanto um quanto o outro devem ser o resultado de um desejo coletivo, isto é, obra de todos aqueles que trabalham na escola, principalmente os educadores. É uma construção que vai se consolidando aos poucos.

Como coordenadora pedagógica, participo da elaboração do Projeto Pedagógico, que necessita de uma reflexão profunda sobre o que se vai fazer e como será feito o trabalho, fundado nos diagnósticos da escola. Preciso, portanto, estar preparada para enfrentar as adversidades presentes em temas que abrangem a realidade social e a realidade da própria escola para não sucumbir à idealização e à rejeição iniciais ou no decorrer do trabalho.

A direção do Colégio se reúne com as coordenações de todos os segmentos quinzenalmente para uma discussão franca e honesta do coletivo, sobre os acertos e as falhas, pois todos pretendem melhorias para o ano próximo. Dessa maneira, verifica-se passo a passo se os objetivos são alcançados para garantir o sucesso do Projeto Pedagógico.

Para que eu desempenhasse a função com maestria, foi necessário desenvolver habilidades, como o olhar amplo, o ouvir profundo e o falar sincero, para tratar das relações interpessoais, de interpretação e identificação dos conflitos existentes na instituição. Esses conflitos podem ser provocados por desencontros, choques de interesse, rivalidades e disputas no cotidiano da escola e que acabam atrapalhando o desenvolvimento pedagógico.

Lidar com situações conflituosas entre professores/professores, professores/alunos, alunos/alunos, professores/pais, exige uma postura firme, que não atenua ou adie situações, pois uma questão mal resolvida retorna e inicia-se

todo o processo. Isso pode trazer prejuízos, pois o trabalho pode ser interrompido e as relações entre as pessoas esmorecidas.

Enfrentar os problemas, a meu ver, costuma ser mais produtivo, embora mais complexo. Costumo ouvir as partes envolvidas, fazer um diagnóstico mais realista e dimensionar a dificuldade que se apresenta. Só assim, posso propor alternativas, encontrar aquela que seja a mais satisfatória naquele momento e naquelas condições. Isso não quer dizer que o problema foi definitivamente resolvido, pois as pessoas mudam, evoluem, surgem novas necessidades.

Para o coordenador pedagógico, o cotidiano escolar deve ser equacionado, pois seu trabalho é fazer com que a escola funcione da melhor maneira possível. Procuo refletir sobre as ações do meu dia-a-dia, identificar as prioridades e organizá-las de tal maneira que possa realizar as tarefas planejadas. Uma providência freqüente é deixar um tempo para resolver os problemas emergenciais e imprevisíveis, para os quais tenho que estar preparada. Daí a importância das leituras, necessárias para ajudar na prática.

O coordenador pedagógico e os professores

Vejo na educação um processo interpessoal que pode provocar mudanças e propiciar o acesso à cultura. Por isso é necessário estimular a auto-realização do professor, para que, enquanto agente de transformação responsável pela aquisição de novos conhecimentos, possa desenvolver com eficiência suas ações pedagógicas e educacionais.

Considero, portanto, como minha principal função na coordenação pedagógica, a educação continuada dos professores, ou melhor, o incentivo à sua formação e ao seu desenvolvimento. Por *educação continuada* entendia-se treinamento, capacitação, reciclagem, mas nenhum desses termos previa uma autonomia intelectual dos professores, pois as propostas eram prontas, sem sua participação.

Hoje o termo passou a ser entendido de uma outra maneira, com uma participação mais ativa dos professores, com a utilização de suas reflexões sobre sua história de vida.

O conceito de educação continuada já foi, portanto, bastante discutido e favorece o desenvolvimento do professor na escola e em outras situações propícias para essa formação, destacando os benefícios de um processo também fora dela, dando-lhes oportunidade de contemplar o seu trabalho de longe sob um outro olhar. Um ponto a destacar é a responsabilidade de cada educador em seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, cabendo-lhe a decisão de perceber ou não o valor desse processo de aperfeiçoamento.

A finalidade da educação continuada passa a ser vista, portanto, como uma maneira de atualizar os conhecimentos, de rever as mudanças na prática e de refletir sobre quais as direções seguir.

Atualmente fala-se também em *formação de professores em serviço*, isto é, aquela que ocorre na escola, que é o próprio local de trabalho do profissional. Alguns a vêem como sinônimo de *formação continuada* que se estende ao longo da vida profissional, e outros, como um tipo de atividade esporádica.

Dentre os novos caminhos para a formação docente (inicial e contínua) destaca-se a discussão sobre a identidade profissional do professor, que tem como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência.

Os professores que coordenam possuem uma visão comum sobre a escola, cujo papel definido é o de espaço de construção e transmissão de cultura. Para que chegassem a isso, precisei mobilizá-los em seus conhecimentos da teoria da educação e de didática necessários à compreensão do ensino e à capacidade de investigar a própria atividade para que pudessem buscar e construir suas identidades profissionais.

Que tipo de profissional é importante para as necessidades formativas de uma nova escola, com novas características, com novas finalidades? Importa, de imediato, uma nova compreensão sobre o papel do professor nas sociedades em constante transformação e sobre as conseqüências que sofre. Ele tem que dar conta de conteúdos novos e de novas motivações geradas nos alunos pelas leis do mercado, que produzem novas profissões.

Daí a importância da significação social da profissão, da revisão das tradições, das práticas consagradas culturalmente e da construção de novas teorias. Cada professor deve ser ator e autor, revendo em suas práticas, com base nos seus valores, sua maneira de ver o mundo, sua história de vida, seus anseios, suas angústias, seu relacionamento com outros professores. Os docentes, portanto, produzem no seu cotidiano, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, os saberes da experiência.

A prática, portanto, alicerça e conserva a existência material dos homens, pois a vida depende radicalmente dessa troca entre o organismo e a natureza física. No entanto, essa prática não se dá como um trabalho individual, ela é própria de um sujeito coletivo, ou seja, a espécie humana só é humana na medida em que se efetiva em sociedade.

É necessário que o professor tenha essa capacidade de acompanhamento de mudanças e de adaptação às novas condições de trabalho.

Desde que comecei a desenhar o modelo de coordenação do Colégio Uirapuru, foram previstas reuniões pedagógicas, a princípio mensais. Com o aumento da demanda, passei a quinzenais e, logo depois, semanais. Esses encontros são importantes e são considerados como um espaço privilegiado nas ações educativas do coordenador com os professores, para propiciar a eles momentos de reflexão, com o intuito de avaliarem suas práticas, questionando-as; de buscarem novas respostas e novos saberes ao mesmo tempo, mediante leituras de teóricos em discussão permanente; de trocarem experiências com os colegas e de aprofundarem conhecimentos sobre o processo de ensino.

O cronograma das reuniões é distribuído nas reuniões de Planejamento Anual (janeiro), que duram quatro dias. Para o primeiro dia, a instituição planeja um encontro com todos os seus professores (de pré-escola ao ensino superior) para um trabalho em conjunto, com palestras ou formação de grupos de estudo.

Nos dias subsequentes, os professores de cada segmento preparam o seu planejamento e sugerem seus projetos, buscando parcerias em outros professores. Como há pouca rotatividade na contratação dos mesmos, o trabalho se torna mais fácil, pois as parcerias já estão prontas e em sintonia.

Para as reuniões semanais são planejadas atividades variadas, como as que visam à reflexão coletiva, ao planejamento e organização de um trabalho coletivo da escola, à avaliação de projetos e de outras ações didáticas, à troca de experiências, à avaliação dos alunos. Inevitável que também se trate de assuntos do dia-a-dia ou institucionais, como por exemplo, dar avisos, distribuir material, informar sobre diretrizes da empresa, discutir problemas de caráter geral.

O mais importante é que, nesses encontros, procuro proporcionar um espaço para que o professor tenha a oportunidade de avaliar a sua prática, de trocar experiências, de aprofundar conhecimentos.

A educação continuada constrói-se também através da participação em cursos, congressos, seminários, orientações técnicas, indicação de leituras, desenvolvimento de trabalhos, sistematização de estudos, propostas de discussão, organização de um debate e estudos individuais. Essa participação de professores em eventos regionais, estaduais e nacionais são importantes porque há trocas de experiências e ampliação de contatos com pessoas diferentes, autores e obras em ascensão, resultando um enriquecimento pessoal, cultural e profissional dos educadores. A instituição sempre valorizou e apoiou a participação dos professores nesses eventos, arcando, muitas vezes, com custos de toda ordem.

Essas participações, no entanto, só têm sucesso se houver uma reflexão sobre a prática dos professores, pois o que se pretende são mudanças em sala de aula e construção da autonomia dos alunos.

Os professores encontram em seu caminho situações ímpares, para as quais precisam achar soluções. As receitas não existem nem nos cursos de graduação que freqüentaram nem na vasta literatura sobre Educação. Podem existir problemáticas iguais, mas os personagens, o cenário e o tempo são sempre diferentes. Um mesmo aluno, por exemplo, pode demonstrar uma mesma atitude diante de um professor por mais de uma vez, mas o momento e as circunstâncias são outros.

Essas incertezas geram grandes dilemas que fazem parte da vida cotidiana na sala de aula, transformando-se em desafios para os professores. O *practicum* reflexivo, isto é, uma reflexão a partir de situações práticas reais possibilita ao

profissional o enfrentamento de situações ímpares e a adoção de respostas adequadas a cada uma delas.

Ao estimular o pensamento crítico-reflexivo sobre suas ações, o professor desenvolverá possibilidades de pensamento autônomo. Isso implica em investimento pessoal, pois leva à construção de uma identidade pessoal e profissional. A identidade pessoal é construída mediante um processo de conscientização da capacidade de se realizar de um projeto de vida que, por sua vez, traga realizações profissionais.

A interação entre essas dimensões (pessoal e profissional) deve existir para que o professor possa rever seu processo de formação e refletir sobre sua história de vida, procedimento esse muito utilizado por pesquisadores em seus trabalhos.

Procuro, portanto, dar subsídios e orientar a reflexão dos meus professores para que possam desenvolver suas ações dentro da sala de aula, tornando-se autores de suas próprias práticas.

A tarefa de formar, articular e transformar é muito difícil. Para se obter bons resultados, é necessário construir alternativas adequadas a cada situação. Não há fórmulas prontas, as soluções devem estar de acordo com cada realidade.

O professor desempenha um papel de grande importância na árdua tarefa de conquistar a atenção de seus alunos, sejam crianças ou adolescentes, naturalmente inquietos devido à imaturidade e, não raro, sobressaltados por doses maciças de hormônios sexuais. Deve-se levar em conta também que a presença dos meios velozes da comunicação eletrônica os deixa mais ansiosos e menos tolerantes. O não controle das ações pedagógicas pode trazer comportamentos indisciplinados para a sala de aula.

A preocupação sobre a disciplina na escola deve ser, portanto, uma constante entre os educadores. *De modo geral, (o educador) está marcado pela concepção idealista: tem uma série de idéias bonitas sobre a disciplina, mas não sabe porque não as consegue colocar em prática* (VASCONCELOS, 2006, p.19).

O que é, realmente, a disciplina?

A disciplina pode ser entendida diferentemente: segundo a tarefa do mestre é considerada como de puro ensino ou de educação, e segundo o aluno é considerado como uma simples

inteligência a guarnecer de conhecimentos ou como um ser a formar para a vida (WALLON, 1979, p. 367).

Dessa forma, ao se ter clareza da definição do projeto pedagógico da escola, há uma necessidade na organização do trabalho coletivo em sala de aula para se realizar a construção do conhecimento, da educação.

Os professores, geralmente, não recebem uma formação adequada para enfrentar os problemas relativos à disciplina nas classes; outras vezes, a própria postura do professor que acredita na obediência incondicional como sucesso de seu trabalho, gera conflitos. Esta última postura é contrária aos objetivos de formação dos sujeitos críticos, participativos e autônomos.

Por outro lado, a postura do professor liberal que, com medo de se tornar autoritário, torna-se muito permissivo, deixando os alunos muito livres, sem limites e regras, faz com que a relação professor-aluno seja prejudicada. Ao se omitir, deixa o aluno à própria sorte, postura que provoca a indisciplina nas aulas.

Entre as duas posturas anteriores, há a do professor que constrói a sua autoridade pela competência, que consegue aliar a liberdade com a responsabilidade, que consegue ser firme e ao mesmo tempo tolerante com muita perspicácia e intuição, construindo uma relação com os alunos baseada no respeito e na confiança.

Procuro proporcionar aos meus profissionais de ensino um conhecimento mais teórico sobre a disciplina escolar, vista sob três aspectos: conhecimento científico e técnico, referente à conceituação, seus atributos e funções e os procedimentos aceitáveis, conforme os princípios psicológicos do comportamento das crianças e adolescentes, sempre visando prevenções; conhecimento de tipo legal-administrativo, sobre o quê, o como e o quando da disciplina escolar; e conhecimento contextualizado, que vai orientá-los na tomada de decisões, conforme as peculiaridades de cada caso.

É importante que os educadores tenham, portanto, uma perspicácia para analisar as causas dos atos indisciplinados e definir seus objetivos em relação à disciplina desejada.

Atualmente, o grande foco da crítica e da atribuição de responsabilidade pelos problemas de indisciplina na escola é o aluno e, em particular, a família. De fato, este é um ponto que se deve levar em conta, mas não é o único.

Há uma mudança muito grande na relação Escola-Sociedade. É importante se dar conta disto para não cair no saudosismo, como *os alunos de antigamente eram melhores, ou no meu tempo todos eram mais respeitosos*.

O que mudou na escola?

Nos dias de hoje, a escola não é mais um instrumento de ascensão social, nem o professor valorizado como seu mediador. Há alguns anos atrás, a escola não era tão agradável, mas os alunos passavam a freqüentá-la para poder ser *alguém na vida*. Temos exemplos daqueles que estudaram muito e estão desempregados e daqueles que não estudaram e se deram bem. É nessas pessoas que os jovens se espelham.

Muitos problemas enfrentados pelos professores é o dos estudantes inadaptados, isto é, aqueles que apresentam perturbações de estruturação espaço-temporal ou de lateralidade, ou dos que sofrem de dislexia, os disortográficos ou discaucúlicos.

Esses alunos foram alvos, desde o início do século passado, de pesquisadores e médicos que procuraram definir as possibilidades de desenvolvimento e de estímulos adequados. Surgiram várias modalidades de educação, a princípio para atender as deficiências, mas depois estendida para a população escolarizada.

Aproprio-me dessas contribuições da psicologia e da psicanálise para poder estudar o comportamento de alguns alunos que necessitam de cuidados especiais e poder encaminhá-los aos especialistas adequados. Na verdade, era muito comum, há alguns anos, deixar de lado as crianças que não tinham um bom desempenho acadêmico, por falta de se saber o que fazer com eles. Surgiram estudos que identificaram várias síndromes que afetam o desenvolvimento pedagógico do indivíduo, como a de Asperger e a do DDA. Atualmente existem vários recursos que podem ajudar as crianças portadoras dessas deficiências a freqüentar escolas regulares.

Uma outra síndrome que atinge muitos jovens, conforme CURY (2003), é a SPA, que significa a síndrome do pensamento acelerado. Apresenta-se como uma das maiores conseqüências do excesso de estímulos da TV, que mostra muitos personagens por hora com as mais diversas características de personalidade e que competem com a imagem não só dos pais, como também dos professores. Também contribui para essa hiperatividade de origem não genética o excesso de informações e ainda o incentivo excessivo ao consumo e à estética. A velocidade dos pensamentos leva também a uma necessidade de aumento de novos estímulos, o que torna as crianças e jovens mais ansiosos e agitados. Os professores, ao serem questionados sobre essas novas atitudes dos alunos, concordam que atualmente eles estão mais agitados que no passado.

Ao ter conhecimento dessas características é preciso que os nossos profissionais da educação conheçam um pouco da mente humana para descobrir ferramentas pedagógicas capazes de transformar a sala de aula em um lugar menos estressante.

É, portanto, minha função como coordenadora pedagógica, dar aos docentes subsídios para enfrentar o cotidiano em sala de aula, para que possam desempenhar o seu papel de facilitar a autonomia do aluno e prepará-lo para atuar de forma competente, criativa e crítica como cidadão e profissional.

Como a minha atuação se efetiva no relacionamento com os professores, na prática de troca de informações e conhecimentos, da elaboração e acompanhamento conjunto de planejamentos, projetos e propostas de trabalho, deixo também um espaço para atendimento particular aos professores.

O coordenador pedagógico e os alunos

Considero que a finalidade fundamental no processo educativo é a de que o aluno seja protagonista na construção de seu próprio conhecimento e o professor um facilitador desse processo. Por isso, é essencial um olhar diferente para essas crianças; minha responsabilidade sobre o seu sucesso ou não é muito grande. Não posso me culpar pelo seu insucesso, mas posso me culpar pela omissão, ou seja,

notar que há problemas relacionados com a aprendizagem e não encaminhá-la para os profissionais especializados.

No final dos anos sessenta, ao surgir a figura do coordenador pedagógico e do orientador educacional, suas funções foram assim definidas: o primeiro atenderia aos professores, isto é, faria as reuniões de planejamento e elaboração de planos de ensino, discussão e proposição de métodos e técnicas pedagógicas, individualizantes e socializantes; e ao segundo caberia a atuação junto aos alunos nas áreas de orientação de estudos, de orientação profissional, psicológica, familiar, além de funcionar *como* um elo entre a família e a escola.

Em escolas onde existem o coordenador e o orientador, deve haver um cuidado para delimitar o terreno de um e de outro, mas, ao mesmo tempo, eles devem preparar as atividades em conjunto.

Assumi as duas funções por achar que era inviável a delimitação da atuação desses dois atores trabalhando juntos em um mesmo cenário, para um mesmo público. Eu não consigo ficar alheia ao que acontece aos meus alunos.

No início de cada ano, elaboro atividades especiais para receber os estudantes e mostrar-lhes como são importantes. Muitos deles são novos, com uma nova realidade; outros, do ano anterior, mas prontos (ou não?) para enfrentar uma nova série, com algumas novidades. Em comum entre eles, uma expectativa muito grande para o que está por vir.

Esse é um momento muito especial, pois pode representar tudo aquilo que o aluno espera da escola: motivação para o estudo e apoio para a resolução de seus problemas – atenção e carinho. Os professores também são preparados para essa recepção, que não é uma grande festa, mas sim um acolhimento que demonstre, desde o primeiro dia, o desejo de uma relação saudável de trabalho e de confiança.

O aluno precisa ter conhecimento daquilo que está fazendo na escola, com quem pode contar para realizar suas tarefas, que precisa trabalhar e, juntamente com os professores e outros funcionários, saber reconhecer seus espaços, seus direitos e deveres.

A minha sala está estrategicamente situada no corredor onde estão localizadas as oito salas destinadas aos alunos de 5ª a 8ª séries. Gosto de trabalhar com a porta aberta para ver o trânsito dos alunos e acho importante que saibam que

estou sempre à sua disposição. Nas primeiras semanas, os alunos de 5ª série ainda se sentem um pouco inibidos e acham que minha função é apenas a de *chamar atenção* de quem *aprontou*. Com o passar do tempo, começam a me procurar para fazer reclamações de colegas e até de professores.

Em minhas conversas particulares, com os alunos que apresentam comportamentos indesejáveis, como brigas ou desrespeito aos professores, procuro estimulá-los a pensar antes de reagir, a não ter medo de assumir um erro, a ser líder de si mesmo e não levado por conversas de outros, a saber lidar com as contradições da vida. Se não houver um controle das emoções, os jovens podem tornar-se insensíveis e daí ofendem e machucam os outros, ou ainda hipersensíveis, preocupados com a dor dos outros, esquecidos de si mesmo. Um outro caso é o dos alienados, que não ferem os outros, mas não pensam no futuro, não têm sonhos, metas.

O coordenador pedagógico e a família

As minhas atividades como coordenadora, no entanto, não se restringem apenas à formação dos professores e ao atendimento aos alunos.

O mundo de hoje requer uma escola voltada também para a formação mais ampla de suas crianças e essa é uma das características do Projeto Pedagógico do Colégio Uirapuru, ao enfatizar que

Esse novo perfil de escola, já consolidado no Colégio Uirapuru, tem o intuito de propiciar uma preparação global ao aluno, onde ao ensino, vertical, de caráter eminentemente acadêmico, foi acrescentado um corte horizontal, com ênfase para a pesquisa, o trabalho em grupo, a utilização de novas tecnologias de informação, o estudo de problemas sociais, o esclarecimento amplo sobre temas como ética, cidadania, disciplina, drogas e sexualidade (PLANO DIRETOR, mimeo).

Ao adotar essa postura educacional, a instituição precisa desenvolver com os professores e as famílias uma relação de parceria, para realizar um projeto em comum, isto é, a educação da criança e do adolescente, filho ou aluno, para assumirem juntos essa educação. Essa relação de parceria implica em confiança mútua e cumplicidade.

Ao conversar e observar os pais, percebo que muitos deles foram influenciados por novos conceitos derivados da psicanálise que mudaram alguns paradigmas, como aquele que enfatiza a evolução emocional, tida como mais essencial como a aquisição de informações; aquele que considera as primeiras experiências infantis como definitivas daí não poderem e não podem ser traumáticas, e tantos outros influenciaram o ato de educar. Foram os pares muito sensibilizados pelas novas teorias psicológicas, segundo as quais o primordial era dar amor aos filhos, mas se esqueceram de mostrar-lhes os limites, agindo com muita permissividade para não tratá-los de maneira repressiva, como foram tratados.

Outro problema que afeta as crianças e os adolescentes diante da atitude titubeante dos pais quanto à transmissão de valores é a instabilidade das relações conjugais. Muitos adultos se apegam aos filhos mais do que devem porque querem suprir a falta do outro cônjuge e acabam não tendo firmeza e autoridade para impor às crianças as frustrações necessárias na aquisição de valores para o crescimento emocional.

Essas observações indicam, em parte, por que as famílias têm transferido para as escolas a responsabilidade que historicamente, vinham exercendo da educação de seus filhos que, como a formação de valores morais, a criação e o fortalecimento de vínculos, a colocação de limites, entre outras. Daí a importância de se estabelecer um diálogo mais intenso entre os parceiros.

Procuro sempre deixar bem claro, nessa relação, que existe um projeto político-pedagógico da escola sobre as possibilidades e os limites de ação do papel da coordenação, para que não interfira em ações que não sejam puramente pedagógicas e do papel dos pais, para que não esperem da coordenação uma interferência puramente familiar.

São vários os pais que me procuram para saber sobre a vida escolar dos filhos porque não têm um relacionamento cordial com os cônjuges e, sem constrangimento, contam particularidades de sua vida pessoal.

Essa situação emocional dos alunos é bastante prejudicial no desempenho escolar e os professores precisam também saber como enfrentar certas situações.

O maior desafio de meu trabalho, portanto, é levar os atores do cenário escolar a um auto-conhecimento e a uma prática compartilhada.

Tenho a certeza de que a minha trajetória até aqui trouxe muitos frutos, pois pude identificar não só os acertos, mas também refletir sobre os erros cometidos. Mas não posso encerrá-la por aqui. O processo de modernização da sociedade está cada vez mais acelerado e, como decorrência, os sujeitos precisam estar preparados para isso.

CONCLUSÃO

Ao término da trajetória em busca de como pensar a coordenação pedagógica a partir das experiências vividas por uma educadora, cuja história se cruza em uma determinada época com a da instituição na qual trabalha, defronto-me ainda com indagações, ganchos para um novo começar.

Por meio de reflexões trazidas a partir de minha prática, percebi que é necessário a um coordenador entender a educação como uma prática social que passa por constantes mudanças e por esta razão se torna indispensável que esse profissional se dedique constantemente à pesquisa.

Busquei, então, no programa de mestrado, uma atualização teórica para continuar a minha travessia como profissional e pesquisadora no campo da educação. Ao dialogar com Fazenda, Sacristán e Santomé, entre outros, percebi a importância de desenvolver um trabalho baseado na análise introspectiva dos docentes, de suas práticas, para tomar consciência de que devem participar nas mudanças dos objetivos educacionais em função das exigências decorrentes de uma nova cultura.

O contato com a teoria norteou as reflexões aqui desenvolvidas para avaliar, ainda que genericamente, a construção do modelo por mim desenvolvido, ao longo de muitos anos, como coordenadora pedagógica de uma instituição escolar com uma história muito significativa para mim. Esse modelo prevê a construção de uma nova postura da equipe diretiva (direção, coordenação) da escola, diante do movimento de democratização: é criar um clima de confiança entre equipe diretiva-professor-aluno nas mais variadas relações.

Os procedimentos metodológicos adotados, resgate documental e resgate da memória, foram importantes para a construção da minha identidade profissional.

No *Capítulo I*, ao resgatar a História da Educação Brasileira, pude identificar as circunstâncias em que ocorreu a criação da *Escola de Commercio* e a importância de seu papel cultural e social na cidade de Sorocaba. Por ela passaram várias gerações de muitas famílias que atuam ainda hoje nos mais variados setores da economia sorocabana e a respeitam como uma instituição escolar e não apenas como uma empresa da educação.

No *Capítulo II*, identifico as mudanças ocorridas na Legislação Educacional Brasileira, especialmente a Lei nº 4024/61, que permitiu às instituições de ensino uma maior liberdade no processo de tomada de decisões, a Lei nº 5692/71, que criou o ensino de 1º grau com oito anos e propôs um ensino de 2º grau com habilitações profissionais, com possibilidades de organização no regime de matrícula por disciplinas, que proporcionaram grandes inovações na instituição, graças ao pioneirismo de seus gestores e a Lei nº 9394/96, em vigência.

A pesquisa sobre a origem da figura do supervisor escolar, que antecedeu à do coordenador pedagógico, fez-me refletir sobre a sua inicial função, que era a de ser *fiscal de professores* ou *dedo duro* ou *pombo-correio*, explicada pelo fato de ter sido criada em contexto de ditadura.

Em função dessa origem estar ligada ao poder e ao controle autoritário, houve a necessidade de o coordenador conquistar a confiança dos educadores e a redefinir a sua atuação.

Ao resgatar, no *Capítulo III*, o período da minha história em que ocupava o *outro lado* dos bancos escolares, pude identificar o modelo pedagógico da escola na qual passei toda a minha infância e parte da minha adolescência, criticado por Dewey: o de uma escola tradicional, que cultivava a obediência e a submissão, consideradas como obstáculos à educação. Era um colégio religioso, que preconizava que a verdadeira educação poderia ser apenas aquela vinculada à visão moral cristã. Subordinada à doutrina católica, portanto, a educação era diferenciada para os sexos masculino e feminino e atribuía à família a responsabilidade pela formação de seus filhos.

No *Capítulo IV* fui em busca de embasamento teórico necessário para o meu novo desafio: o de uma Coordenadora.

Nas entrevistas com meus antecessores ouvi experiências por eles vividas que diferiam das minhas e isso me clareou o caminho que devo seguir: o de um trabalho coletivo constante na escola. O professor não deve ser considerado como um sujeito isolado, cada um em sua sala de aula, mas sim como parte de um grupo. As reuniões pedagógicas são fundamentais para que os educadores possam se beneficiar dos frutos colhidos nesses encontros, como troca de experiências,

sistematização das próprias práticas, desenvolvimento de atitude de cooperação, entre outras ações propostas.

Hoje vejo que a coordenação pedagógica é articuladora do Projeto Político-Pedagógico das instituições escolares, organizadora de reflexões, para que a escola possa cumprir sua tarefa.

Como o Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição, pode ser entendido como a sistematização de um processo de planejamento que define o tipo de ação educativa que se quer realizar e que traduz a sua identidade.

Procurei construir um modelo e uma proposta de orientação pedagógica, em que os ecos de muitas e importantes vozes são resgatados, porque pronunciaram e pronunciam palavras para serem transformadas em ações e propostas. Ao mesmo tempo, tentei excluir uma circunstância indesejável, ou seja, ensinar e aprender como algum ato desvinculado da ação formadora naquilo que o grupo, com o passar do tempo, foi afirmando como o desejável para essa instituição, uma educação para o bem, para a paz, a solidariedade, a ética e a cidadania.

Essa busca me proporcionou um olhar mais científico e diferenciado que faltava em minha trajetória profissional. Como coordenadora preciso tomar decisões, refletir sobre idéias, ações e concepções, o que passei a fazê-lo melhor após fortalecer a minha identidade profissional.

O processo de globalização ocasiona profundas mudanças na sociedade e no âmbito acadêmico, o que atinge também o cotidiano escolar. Dentre essas mudanças destaco, como exemplo, o novo conceito de família: homens e mulheres que trazem para o novo casamento, os filhos de relacionamentos anteriores, o que causa aos educandos sérios problemas emocionais e pedagógicos. Os educadores, incluo-me entre eles, devem estar preparados, portanto, para enfrentar, com segurança e responsabilidade, as situações inéditas, como as desses alunos que procuram ajuda.

Assim é que, no percurso deste trabalho, foi possível verificar o quanto o processo educacional depende da unidade da proposta pedagógica e da filosofia adotadas pela escola, responsabilidade essa de uma coordenação, cujo líder deve cultivar habilidades de olhar, ouvir e valorizar. Só assim, terá oportunidades de conhecer o outro, valorizar os seus saberes e ajudar a superar suas dificuldades.

Ao concluir, acredito que os resultados deste trabalho possam servir de fonte de consulta e informações para os profissionais da educação que estejam, como eu, preocupados em formar cidadãos críticos e desenvolver a cidadania nas relações entre os atores do âmbito escolar. É muito importante valorizar a atuação de todos, compreender os problemas verbalizados e buscar as soluções coletivamente. Assim, por meio dessa articulação entre coordenadores, professores, alunos e comunidade escolar, muitas ações poderão ser realizadas para uma melhor qualidade de ensino em uma perspectiva crítica e trabalho em equipe.

Por fim, encerro esta trajetória consciente de que ainda há muito o que pesquisar, pois as sociedades estão em constante transformação e os sujeitos devem estar preparados pelos educadores para nelas serem inseridos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M. de (Org.). **CONSTITUIÇÕES DO BRASIL**. São Paulo: Saraiva, 1963.
- ALMEIDA, L. R. de. Um dia na vida do coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2002.
- _____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2002.
- AVANZINI, G. **A pedagogia atual: disciplinas e práticas**. (Org.). São Paulo: Loyola, 1999.
- AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, v. 3, 1953.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologia: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Org.) **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2001.
- CHAGAS, V. **Educação Brasileira: O ensino de 1º e 2º graus – antes; agora; e depois?** São Paulo: Saraiva, 1978.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- CHRISTOV, L. H. da S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria existência. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2003.
- CLAPARÈDE, E. **A Educação funcional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.
- CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.
- CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DANTAS, H. In: LA TAILLE, Y. de. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Experiência e Educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Legislação e normas básicas para sua implementação). Secretaria de Estado da Educação. São Paulo: Imprensa oficial, 2001

Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº 5692 (11 de agosto de 1971) e Lei nº 4024 (20 de dezembro de 1961). São Paulo: IMESP: 1986

Diretrizes Pedagógicas do Centro de Educação Infantil - OSE. Sorocaba: 1980 (mimeo).

FAZENDA, I. **Educação no Brasil – anos 60 – O pacto do silêncio**. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. **Interdisciplinaridade, qual o sentido?** São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FRAUCHES, C. da C.; FAGUNDES, G.M. **LDB anotada e comentada**. Brasília: Ilape, 2003.

FURLANETTO, E. C. O papel do Coordenador Pedagógico na formação contínua do professor: dimensões interdisciplinares e simbólicas. In: QUELUZ, A. G. **Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação**. São Paulo: Pioneira, 2000.

FURTER, P. **Educação e Vida**. Petrópolis: Vozes Limitada, 1972.

FURTH, H. G. **Piaget na sala de aula**. Rio: Forense, 1972.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2003.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

GARRIDO, E. Espaço e formação continuada para o professor-coordenador. In: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2002.

GATTI, B. et al. **Assistente pedagógico: seu papel como agente de inovação**. Caderno de pesquisas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 9, 1974.

HOUSSAYE, J. **Quinze pedagógicas- Leur influence aujourd'hui**. Paris: Armand Colin, 1994.

JORNAL CRUZEIRO DO SUL. Propaganda: Escola de Comercio de Sorocaba. Sorocaba, 16 janeiro de 1938, n. 9227, p. 1.

_____. Novo edifício da OSE possui todos os requisitos funcionais e pedagógicos para propiciar um ensino de alto-padrão. Edição Especial – Homenagem à OSE. Sorocaba, 17 maio de 1958, n. 15347, p. 8.

LARROYO, F. **História Geral da Pedagogia**. Tomos I e II. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LIMA, L. de. **A Escola Secundária Moderna: organização, métodos e processos**. Petrópolis: Vozes Limitada, 1970.

Livro de matrículas da Escola de Comercio. Sorocaba, 1927-1932.

Livro de diplomas da Escola de Comércio. Sorocaba, 1948.

MACHADO, N. J. **Conhecimento e Valor**. São Paulo: Moderna, 2004.

NÓVOA, A. **O professor e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Os professores e a história da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, S. G. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2002.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano escolar. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

Plano de curso do Colégio OSE Uirapuru. Sorocaba: 26 de janeiro de 1988 (mimeo).

Plano de Organização Didática e Administrativa da Ose. Sorocaba, 1972 (mimeo).

Plano de Organização Didática e Administrativa do Centro de Educação Infantil CEI. Sorocaba, 1980 (mimeo).

POLLAK, M. **Memória e Identidade Social**. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1992.

_____. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

RAMA, L. M. J. S. (Org.) **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

RESWEBER, J. P. **Lés pedagogies nouvelles**. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

_____. **Tornar-se pessoa**. Lisboa: Moraes editores, 1973.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

SANTOS, W. dos; FONSECA FILHO, A. **Palestra proferida no Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Comercial no Estado de São Paulo**, em São Paulo, no dia 10 de janeiro de 1977 (mimeo).

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1991.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os profissionais e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SHULTZ, T. W. **O valor econômico da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SOUZA, P. N. P. de S. **Educação e Saber**. Palestra proferida no Tribunal de Alçada Criminal do Estado de São Paulo. Centro de Integração Empresa-Escola, São Paulo, 2004.

TAVARES, J.; BONBOIR, A. (Coord.). **Ativação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação**. Aveiro: CIDINE, 1995.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1978.

VASCONCELOS, C. dos S. **(In) Disciplina-construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico**. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VASCONCELOS, P. J. de. **Legislação Fundamental: ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: Lisa-Livros Irradiantes, 1972.

ZABALZA, M. **Os dilemas práticos dos professores**. Pátio – Revista Pedagógica. São Paulo: Artmed Editora, ano 7, n. 27, ago./out. 2003.