

**COORDENADOR PEDAGÓGICO:
um olhar sobre a constituição da função**

**PEDAGOGICAL COORDINATOR:
a look at the constitution of function**

Célia Godoy¹
Monique Beltrão
Ângela Mathylde Soares

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise sobre o processo histórico, político e econômico que envolve a função do Coordenador Pedagógico desde o surgimento desse cargo na escola até os dias atuais. Nos dados analisados, foram verificadas as atribuições do Coordenador Pedagógico na sua evolução e consolidação. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com análise de Leis, Decretos e Pareceres que contribuíram para ampliar e reforçar o conhecimento sobre as atribuições do Coordenador Pedagógico. Com esta pesquisa, espera-se que os interessados por esta temática e que buscam soluções para consolidar as funções do Coordenador Pedagógico tenham informações e referências para ressignificar o fazer do coordenador, tornando-o um agente de transformação no ambiente escolar.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Atribuições. Trajetória. Supervisor. Função da Escola.

ABSTRACT

This article presents an analysis of the historical, political, and economic process that involves the Pedagogical Coordinator function from the beginning of this position at school to the present day. The analyzed data verified the attributions of the Pedagogical Coordinator in its evolution and consolidation. A bibliographic research was carried out with analysis of the Laws, Decrees and Opinions that contributed to expand and reinforce knowledge about the duties of the Pedagogical Coordinator. With this research, it is expected that those interested in this theme and who seek solutions to consolidate the functions of the Pedagogical Coordinator, will have information and references to reframe the coordinator's work, making him an agent of transformation in the school environment.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Assignments. Trajectory. Supervisor. School Function.

¹ Professora, Pedagoga, Mestre em Psicologia Social, Doutoranda, Pós-graduada em Didática do Ensino Superior, Aperfeiçoamento pela USP em Fundamentos da Coordenação Pedagógica e das Áreas do Conhecimento. E-mail: godoycelia@gmail.com

INTRODUÇÃO

Dissertar sobre a função do Coordenador Pedagógico parece uma tarefa fácil, pois muito já se sabe sobre esse profissional, suas atribuições e sua importância dentro da escola. Porém, como seres sócio históricos estruturados e estruturantes do meio em que estamos inseridos, devemos assim considerar o processo histórico, político e econômico que circunda esse profissional desde o surgimento dessa função na escola até sua consolidação, atualmente.

Para iniciarmos essa discussão, devemos voltar no tempo e realizar um resgate histórico da origem do cargo e da função do Coordenador Pedagógico, com lentes teóricas nos seus antecessores e no ambiente da escola no qual ele está vinculado e exerce o seu fazer. Portanto, é importante sabermos como a escola se constituiu na sua relação com o mundo do trabalho e como os profissionais que nela atuam exercem hoje suas funções. Consideramos esses aspectos relevantes para responder à problemática desta pesquisa que pretende entender se houve a consolidação das atribuições do Coordenador Pedagógica desde o surgimento dessa função até os dias atuais.

CONSTITUIÇÃO DA FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

De acordo com Rodrigues (2001), o objetivo de cada momento histórico é avançar para além dos limites atingidos pela cultura da qual é herdeira. Assim, buscamos na história, por meio de uma pesquisa bibliográfica, um pequeno recorte com pistas inerentes à constituição do cargo do Coordenador Pedagógico em três esferas do poder: Prefeitura, Estado e Escola Privada, não para compará-las, mas para refletirmos se o Coordenador Pedagógico traz consigo marcas, influências e evidências da história política, social, organizacional e econômica da sociedade e da própria instituição na qual está inserido.

Na constituição do cargo do Coordenador Pedagógico, nos defrontamos com o que denominamos de principal matriz, ou seja, antes desse nome de Coordenador Pedagógico, temos seu primeiro antecessor o Supervisor Escolar. Elaboramos uma linha de tempo com vistas a destacarmos e apresentarmos os aspectos mais relevantes e imbricados dessa trajetória de Supervisor Escolar para Coordenador Pedagógico.

Os estudos de Niles e Lovell (1975, *apud* LIMA, 2005, p. 69), apontam que, durante o

século XVIII e princípio do século XIX, a supervisão se manteve dentro de uma linha de inspecionar, reprimir, checar e monitorar. Ainda segundo o autor, somente no ano de 1841, em Cincinnati, nos Estados Unidos da América, surgiu a ideia de Supervisão Escolar relacionada ao processo de ensino, sendo que, até 1875, estava voltada primordialmente para a verificação das atividades docentes, tendo a função de inspeção escolar.

No final do século XIX e início do século XX, Lima (2005) esclarece que a supervisão passou a se preocupar com o estabelecimento de padrões de comportamento bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando à eficiência e retenção do ensino. A partir de 1925, pode-se verificar a utilização dos conhecimentos científicos na melhoria do ensino e na medida dos resultados de aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, a supervisão, então, se propõe a transmitir, explicar, mostrar, impor, julgar e recompensar.

No Brasil, a supervisão surgiu pela primeira vez com a reforma Francisco Campos, com o Decreto-lei 1989, de 18 de abril de 1831, concebida na simples fiscalização com caráter de supervisão.

Fruto da política de alianças entre Brasil e Estados Unidos, a inspeção reaparece no cenário educacional brasileiro na década de 50, de forma “modernizada” (grifos nossos), com a denominação de Supervisão Escolar, para garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista, que trazia a concepção de educação como alavanca da transformação social.

Mitrulis afirma que os inspetores, à sua moda e dentro da conjuntura da época, “exerciam e promoviam o aperfeiçoamento dos educadores em serviço por meio de sugestões e conselhos, aulas de demonstração, orientação metodológica e materiais advindos de outras escolas que inspecionavam” (1993, p. 45). Essa supervisão tem início, de fato, mediante cursos promovidos pelo Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAAEE)², que formou a primeira leva de supervisores escolares para atuar no ensino elementar (primário) brasileiro, com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo. (idem, 1993).

² O Ministério de Educação e Cultura solicitou, em 11/04/1956, assistência técnica à Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica do Brasil para a criação de um centro experimental de programa piloto de educação elementar em Belo Horizonte, baseado nos acordos gerais estabelecidos entre o Brasil e os Estados Unidos. Nesse mesmo ano foi autorizado o planejamento do programa e assinado acordo com a universidade de Indiana, iniciando os cursos primeiramente para os brasileiros que atuavam no programa.

Segundo Lima (2005), a formação dos supervisores se deu segundo o modelo de educação Americana, que enfatiza os métodos e técnicas de ensino.

Após a criação do ensino municipal em 1956, foi constituído o Serviço de Orientação Pedagógica em 1957, responsável pelas diretrizes pedagógicas das escolas municipais, acompanhando e controlando as atividades curriculares e o trabalho dos professores (BORGES, 1999, p. 19).

O serviço de Orientação Pedagógica transformou-se em Divisão Pedagógica pela Lei Municipal nº. 5607, de junho de 1959. Cabia a essa divisão a responsabilidade de programar e desenvolver os projetos das chamadas escolas-piloto, onde se aplicavam novas técnicas de ensino e os professores faziam estágios.

Com a política do Governo após 1964³, a supervisão escolar passou a exercer, nos diversos sistemas educacionais das unidades federadas, a função de controlar a qualidade do ensino, bem como a de criar condições que promovessem sua real melhoria. Segundo Saviani (1988) passa-se a exigir do Supervisor Escolar formação em nível superior.

A Lei da Reforma Universitária (5540/68) estabeleceu critérios e diretrizes para o funcionamento das Instituições de Ensino Superior, uma delas a departamentalização das faculdades. O sancionamento da lei instituiu no curso de Pedagogia as habilitações e dentre elas a de Supervisão Escolar, momento em que os inspetores foram transformados em supervisores.

Pelo Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, o curso de Pedagogia foi reformulado. Foram criadas as habilitações no nível de Graduação, como: Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

Os cursos de Pedagogia, a partir de 1969, por força da lei, começaram a oferecer em primeiro lugar as habilitações em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. A habilitação em Inspeção Escolar ainda existia, porém, poucas instituições a mantinham.

Fusari (1997) esclarece que a Lei nº. 5.692/71 veio reafirmar a importância e a necessidade do trabalho do especialista na área da educação escolar, coincidindo com a formação das primeiras turmas de especialistas egressos dos cursos de Pedagogia. Em todo o

³ O golpe de 64 foi gerado internamente por interesses de diferentes segmentos da sociedade brasileira aliados às forças armadas, que, tomando o poder, reforçaram uma tendência histórica intervencionista deste grupo que permaneceu no poder por longos 21 anos (ARANHA, 2012).

território nacional, as habilitações que mais conseguiram colocar seus egressos na carreira do magistério foram a administração escolar, devido à grande demanda por cargos de diretor de escola, e a supervisão escolar.

A Lei municipal nº. 7693, de 6 de janeiro de 1972, criou 250 cargos de assistentes pedagógicos e 100 de orientadores educacionais, regularizando essas funções que já existiam na rede municipal desde 1969. Criou-se o DOT (Divisão de Orientação Técnica), que tinha função de orientar as mudanças curriculares propostas pela Lei federal nº. 5.692/71, diretamente aos Assistentes Pedagógicos e Orientadores Educacionais em reuniões e cursos de aperfeiçoamento.

A efetivação do cargo de Coordenador Pedagógico nas escolas do Ensino Fundamental concretizou-se, portanto, três anos antes do que nas escolas de Educação Infantil. Somente no início de 1988, através de concurso público, a função de Auxiliar Pedagógico foi transformada em cargo de Coordenador de Educação Infantil (CP) por acesso⁴ constante na Lei n. 9.874, de 18 de janeiro de 1985.

Mais tardiamente ainda, ou seja, após onze anos de efetivo exercício na prefeitura, a partir de 1996, a Secretaria Estadual de Educação instituiu a função de Professor Coordenador Pedagógico (PCP) em todas as escolas, o que, apesar das controvérsias (“função e não cargo”, “professor e não pedagogo”), representou um ganho para o trabalho pedagógico nas escolas.

Por meio da trajetória do Inspetor Escolar e, conseqüentemente, do Supervisor que o sucedeu, podemos inferir que ambos estabeleceram o modelo de especialistas no Brasil e influenciaram as ações dos futuros Coordenadores Pedagógicos. A supervisão surgiu, inicialmente, com caráter mais abrangente do que a simples inspeção, que era uma função burocrática. Mas, na prática, a supervisão ainda se apresentava reduzida à inspeção, ou seja, configurava-se como simples mudança de nomenclatura.

Os inspetores cuidavam mais das questões relacionadas à legislação, administração e burocracia escolar e, quando necessário, atuavam também em orientação pedagógica, criando um estilo próprio.

Vasconcellos e Lima (1995) enfatizam que a introdução da Supervisão traz para dentro da escola a divisão social do trabalho no campo pedagógico, ou seja, a separação entre os que

⁴ Por acesso, significa que o funcionário já pertencia ao sistema público, quando através do concurso de fato se efetiva. Ao contrário temos concursos por ingresso, quando passamos a integrar e ingressar no sistema.

pensam, decidem, mandam e se apropriam dos frutos, e os que executam, uma vez que, até então, o professor era o ator e autor de suas aulas e agora foi expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do Coordenador.

Mary Rangel (2005, p. 147) refere-se ao Coordenador Pedagógico tratando das atividades escolares e da supervisão pedagógica, aqui entendida como supervisão que, na escola, se faz no âmbito do processo ensino-aprendizagem com os fatores inerentes às relações entre alunos, professores, conteúdos, métodos e contexto do ensino.

Avaliações sucessivas geraram transformações e o próprio avanço das teorias de ensino foi mostrando os limites da divisão técnica do trabalho no interior das escolas, apontando para a direção do trabalho coletivo, sendo assim os professores deveriam somar competências e não ficar competindo entre si pelo espaço de ações de cada um. Diretores, orientadores educacionais e assistentes pedagógicos deveriam integrar-se e trabalhar conjuntamente.

Com relação ao mundo do trabalho, o Coordenador Pedagógico sofreu as influências do taylorismo⁵ e do fordismo⁶ no surgimento de personagens como o Inspetor Escolar, o Supervisor e o Coordenador Pedagógico. Heloani (2003) esclarece que, no taylorismo, por exemplo, embora o trabalhador participasse do trabalho, ele não participava da formulação dos processos ou das decisões, desconsiderando que seria o trabalhador a melhor pessoa para sugerir estratégias que auxiliassem a melhorar a produtividade do processo. Nesse sistema, valorizava-se a hierarquia, a disciplina e o controle dos que sabem. Assim, a influência taylorismo-fordismo transparece no surgimento de personagens como o Inspetor Escolar e o Supervisor Escolar, pois muitos dos problemas que hoje o Coordenador Pedagógico enfrenta no exercício de sua profissão têm, certamente, sua explicação ou justificativa na origem dessa função, já que, desde então, esteve associada ao controle e à vigilância sistemática.

A educação, colocada a serviço do capitalismo, tornou-se planejada e focada na transmissão de conhecimentos e, tal como a empresa, objetivando lucros. Podemos perceber claramente esses princípios refletidos na grade curricular estanque da época, aprisionada em

⁵ A administração científica, ou organização científica do trabalho, nome pelo qual é conhecido o taylorismo, surge como resposta à necessidade de uma redefinição do trabalho, para que pudesse atender à velocidade e ao ritmo de produção das fábricas, onde se introduziram novos instrumentos de trabalho (HELOANI, 2003, p. 25).

⁶ O processo de “linha de montagem”, desenvolvido por Henry Ford e por isso denominado fordismo, apresentou-se como nova proposta de gestão da produção, paralelamente à consolidação do taylorismo. Assim, poder-se-ia dizer que essa nova forma de organização do trabalho sustentava-se em duas vigas: a tecnologia (mecanização) e os princípios tayloristas (idem, 2003).

conteúdos conceituais e lineares, por desempenhar a função de prever e controlar a escola em seus diversos fazeres, configurando esta como um meio imprescindível à adequação do homem à ordem econômica e social vigente. Assim, na escola, a experiência era planejada e o comportamento era observável e controlado justamente para atender aos objetivos sociais de um padrão único dos alunos, disciplinados, obedientes, passivos e submissos ao professor, que, por sua vez, era o transmissor de conhecimentos e não o formador de mentes subjetivas que pensam.

Ao relacionarmos os pontos relevantes entre a escola e a empresa, destacamos que ambas tinham como pressuposto básico que qualquer trabalho, independentemente da sua complexidade, submetido às regras da gerência científica, podia ser reduzido a um conjunto de tarefas simples. O trabalhador cumpre tarefas, assim como o aluno, demandando idênticas habilidades dos executantes.

A divisão interna do trabalho escolar se deu com surgimento dos especialistas em educação, posta como um mecanismo de racionalização e maior eficiência do sistema de ensino, dentro das condições concretas da divisão social do trabalho. Isso acabou se constituindo numa medida de esvaziamento e desqualificação do processo pedagógico, pois, enquanto nas fábricas e nas empresas se dava o processo de industrialização, através da melhoria quantitativa e qualitativa do trabalho e da produção dos bens materiais, na escola, igualmente, objetivava-se melhor desempenho na tarefa educativa.

O processo pedagógico ficou cada vez mais entregue aos especialistas que pensam, programam e supervisionam, desde a decodificação da programação preestabelecida até o processo de produção desse saber da categoria dos trabalhadores-professores, gerando na organização do trabalho no mundo contemporâneo influências sobre a escola e, conseqüentemente, sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico.

Neste cenário, o Coordenador Pedagógico sofre pressões da sociedade, que nessa dinâmica prima por uma educação tecnicista influenciada pela linha de montagem, isto é, pela fragmentação das disciplinas e por que não de educandos.

A construção da trajetória profissional do coordenador pedagógico está impregnada dessa “estrutura social”, no entanto, a escola hoje também passa por infinitas mudanças, buscando transformar-se, como aponta Nóvoa (2002, p. 5):

Há muito tempo que o lugar da Escola não era discutido com tanto vigor e intensidade. Após um século de enormes progressos, surgem sinais claros de insatisfação e de mal-estar. Podem anunciar-se novas sociedades "educativas" ou "do conhecimento", mas serão apenas palavras se mantiverem a distância entre "os que sabem" e "os que não sabem", entre "os que podem" e "os que não podem". Os sistemas de ensino – e os seus responsáveis – parecem bloqueados, incapazes de uma atitude que não se limite a celebrar as "inércias" e a amparar os "interesses". Resignam-se ao "jogo das reformas", na sua agitação vazia, no seu linguajar, sem sentido e sem ideias. Falta um pensamento novo, uma filosofia que ajude a imaginar outras lógicas, outros modelos e outras formas de organização dos espaços educativos.

Esse processo está presente na origem e na carreira que constituem a criação do cargo de Coordenador Pedagógico. Esse profissional tem uma história impregnada e constituída de autoritarismo, de uma sociedade hierarquizada, de interesses sociais e políticos, voltados para interesses de toda ordem e traz em seu bojo o movimento e a transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise da trajetória, chegamos a este milênio, denominado como era da informação, da comunicação e da aprendizagem, segundo Alarcão (2003), que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém mais o monopólio do saber. E se verifica que o professor não é o único transmissor do saber. O aluno também já não é mais o receptáculo de conteúdos. Ele precisa aprender a gerir e a relacionar informações para transformá-las em conhecimento. E, nesse novo contexto, a escola também precisa mudar, se transformando em um sistema aberto, pensante e flexível, sobre os saberes profissionais. Pautado nesse princípio e, com base nesses saberes, o coordenador deve estruturar a sua vida profissional, a sua relação com a escola e com os professores, os alunos e os pais, estruturando o seu modo de ser coordenador.

Nesse novo cenário se percebe que as Faculdades de Pedagogia já apresentam especialização em Coordenação Pedagógica, e cursos *lato sensu* têm seu currículo reorganizado para atender a esse público específico. Contudo, é na formação continuada que a identidade do Coordenador Pedagógico vai se consolidando.

A formação continuada e a constituição de saberes se dão pelo envolvimento do professor e do grupo de professores na construção e desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico. Assim, as atribuições do coordenador pedagógico são associadas diretamente à formação da equipe de trabalho da escola.

Os coordenadores pedagógicos lidam no seu cotidiano, não com uma escola, mas com um grupo delas no mesmo espaço – diversos graus e modalidades – das redes públicas estadual e municipal, e particular de ensino, confessional ou não.

Desempenham várias funções no seu cotidiano escolar, tais como: tarefas burocráticas, atendimento a alunos e pais, planejamento e acompanhamento de curso, solução de emergências e imprevistos, treinamento de professores, entre outras.

Um processo de transformação que incidirá sobre a forma como lida e desempenha seu papel, sobre a maneira como se relaciona com as equipes, enfim, as alternativas presentes ou não em seu cotidiano escolar para trabalhar com o projeto da instituição possibilitam analisar os reflexos na prática pedagógica desse profissional atualmente, bem como descobrir de que forma atua.

E, na história desse profissional, o processo de transformação está presente na origem e na carreira que constitui a criação do cargo de Coordenador Pedagógico. Dessa forma se conclui que esse profissional tem uma história determinada pelo autoritarismo de uma sociedade hierarquizada, de interesses sociais e políticos, voltados para interesses de toda ordem e traz em seu bojo o movimento e a transformação. E é, em função dessa origem profissional, ligada ao poder e ao controle, de o cargo ter nascido em circunstâncias adversas, a partir de outras funções e cargos, tendo na raiz de sua história outras determinações, acreditamos serem necessárias a esse profissional a assunção de uma postura diferenciada, a conquista do seu espaço de fato e de direito, e, precisamente, atentar aos apelos de uma voz corrente e constante: ser agente formador.

Sendo assim, precisamos interagir, refletir criticamente, não a partir de interpretações espontaneístas, de senso comum, de uma história contada, relatada, vivida. Nossa existência enquanto profissionais é decorrência de uma sociedade que se tornou complexa. Portanto, a referência para o desempenho do papel é a realidade social – mais precisamente a realidade socio político econômica na qual estamos inseridos.

Com base nos estudos realizados, observou-se que o Coordenador Pedagógico se diferencia por manter-se em perspectiva de mudança constante. Acreditamos que, para avançar, é necessário renunciar ao passado, não reproduzindo padrões e modelos anteriores, mas dando-lhe novo significado, não só pela importância do objetivo da qualidade, mas também para melhorar a própria sociedade.

A temática abordada neste artigo nos auxilia a clarificar a importância das mudanças que acontecem no próprio líder, para que depois se processem mudanças em sua equipe. Se o que diferencia o trabalho do coordenador pedagógico é a necessidade de se manter em perspectiva de mudança constante, ressaltamos que seu trabalho não pode e nem deve ter desvios de função. Deve ser aprimorado e revisto constantemente para que, assim, o Coordenador Pedagógico tenha o devido valor e que importância de sua função não seja menosprezada nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARANHA, Maria Lúcia. *História da Educação e Pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2012.
- BORGES, Maria M. M. *A coordenação pedagógica nas escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC São Paulo.
- BRASIL. *Decreto-lei 1989 de 18 de abril de 1831*. Disponível em: <http://www.legislacao.planalto.gov.br>. Acesso em: fev. 2021.
- BRASIL. *Lei da Reforma Universitária (5540/1968)*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: fev. 2021.
- BRASIL. *Lei federal nº. 5.692/1971*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: fev. 2021.
- BRASIL. *Parecer 252/1969 do Conselho Federal de Educação*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: fev. 2021.
- FUSARI, J. C. *Coordenador Pedagógico: Identidade em construção*. 1997. Tese (Doutorado em Educação), USP, São Paulo.
- HELOANI, R. *Gestão e Organização no Capitalismo Globalizado – História da manipulação Psicológica no Mundo do Trabalho*. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIMA, Elma C. In: RANGEL, Mary. *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas*. São Paulo: Papirus, 2005.
- MITRULIS, E. A Ideia de responsabilidade na Administração Pública da Educação. *Revista da Associação Nacional de Educação*, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 61-62, 1993.
- NÓVOA, António (dir.). *Espaços de Educação, Tempos de formação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação- uma prática em transformação. *In*: FERREIRA, Naura. (org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, N. Modernidade e Educação: tópicos para discussão. *Ideias* v. 15, p. 97-114, 1992.

SÃO PAULO. *Lei Municipal nº. 5607*, de junho de 1959. Disponível em: <http://www.camara.sp.gov.br>. Acesso em: fev. 2021.

SÃO PAULO. *Lei municipal nº. 7693*, de 6 de janeiro de 1972. Disponível em: <http://www.camara.sp.gov.br>. Acesso em: fev. 2021.

SÃO PAULO. *Lei municipal nº. 9874*, 18 de janeiro de 1985. Disponível em: <http://www.camara.sp.gov.br>. Acesso em: fev. 2021.

VASCONCELLOS, Celso S. *Planejamento - Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, Celso S.; LIMA, Luciano C. *Coordenação Pedagógica numa perspectiva libertadora*. São Paulo: Libertad - Centro de Formação e Assessoria Pedagógica. São Paulo, 1995 (texto xerocado).