

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**COORDENADOR PEDAGÓGICO:
UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO**

SIMONE DO NASCIMENTO NOGUEIRA

SANTOS/SP
2013

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**COORDENADOR PEDAGÓGICO:
UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO**

SIMONE DO NASCIMENTO NOGUEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação, *strictu sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

SANTOS/SP
2013

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
Orientadora

Prof^o Dr José Cerchi Fusari
Membro externo

Prof^a Dr^a Irene Jeanete Lemos Gilberto
Membro interno

Dedico esta pesquisa a todos os educadores que acreditam em uma escola pública de qualidade e, em especial, para aqueles que empreendem, cotidianamente, a desafiadora tarefa de coordenar o pedagógico nas escolas.

AGRADECIMENTOS

Aos *vinte e dois coordenadores pedagógicos* que me ouviram e ouvindo, me ajudaram a tornar um sonho em realidade e, ajudando-me, se fizeram ouvir por meio desta pesquisa. A vocês, muito obrigada.

Aos *servidores*, ativos e inativos, que contribuíram com seus depoimentos para elucidar o cenário da coordenação pedagógica, na Rede Municipal de Educação, de Cubatão. A vocês, obrigada.

À *professora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco*, pela orientação, pelo carinho, e por ter me conduzido a transcender do pensamento ingênuo ao pensamento crítico, me fazendo crescer. Muito obrigada!

Ao *professor José Cerchi Fusari* pela amorosidade com que tratou meu trabalho, pelas correções minuciosas e indicações realizadas, por ocasião do Exame de Qualificação, que tanto contribuíram para a ampliação da pesquisa aqui apresentada. Obrigada!

A *professora Irene Jeanete Lemos Gilberto*, pelas orientações atentas e singulares dos meus registros e por ter visto em meu trabalho não apenas palavras, mas emoções. Muito Obrigada!

À todos os *professores do Programa de Mestrado em Educação* da Universidade Católica de Santos que colaboram efetivamente para que eu me fizesse pesquisadora.

Ao *meu esposo Marcelo Machado da Silva* que em tudo ajudou, nada cobrou e que esteve sempre ao meu lado, incansavelmente me ouvindo, ajudando, lendo e relendo todos os registros, me incentivando a prosseguir e alcançar o objetivo pretendido. Ao meu grande amor, Obrigada!

Ao meu filho *Rafael Antonio, anjo de luz* que com suas doces palavras de incentivo e amor me apoiou e abdicou do meu tempo que a ele pertencia para que eu realizasse este sonho. Rafa te amo, valeu!!!

A *Edite, minha mãe*, grande incentivadora das minhas realizações, que desde muito cedo me ensinou o valor do estudo e a importância de um livro.

Aos meus familiares, *Helena, Heitor, Márcia, Carolina e Juliana*, pela disposição em ajudar em tudo que se fez necessário.

Aos amigos, *Claudia, Cristiane, Denize, Lenarde, Néia, Maria Claudia e Walter*, muito obrigada por terem me dedicado atenção em todos os momentos que precisei.

A *equipe da UME Estado do Mato Grosso, professoras, funcionários* que desde meu ingresso na unidade escolar, assumimos, juntos, o desafio de realizar um efetivo trabalho coletivo, que nos fez crescer e avançar na direção de uma escola pública de qualidade. Um gigantesco, obrigada!

As colegas do CAPFC, em especial *Mariângela e Renata*, do município de Cubatão, que contribuíram com dados, relatos, carinho e atenção. Muito obrigada!

A *diretora Rosana*, que sabendo do meu desejo em fazer o mestrado, me incentivou. Obrigada!

A *Adriana Praxedes*, que no caminho encontrei, que por afinidade me adotou e com respeito, profissionalismo e carinho realizou todas as revisões desta pesquisa. Obrigada!

A Deus, que me inspirou e iluminou para que realizasse este sonho.

*Educação não transforma o mundo. Educação muda
pessoas. Pessoas transformam o mundo.*

Paulo Freire

RESUMO

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Coordenação Pedagógica: uma identidade em construção. Santos, Universidade Católica de Santos, 2013. (Dissertação de Mestrado)

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que teve como objeto de estudo a construção da identidade do coordenador pedagógico na rede de ensino pública do município de Cubatão. Participaram deste estudo 22 coordenadores pedagógicos, oriundos da respectiva rede de ensino, que atuam em creches, educação infantil I e II, ensino fundamental I e II e/ou Educação de Jovens e Adultos. A questão problema que norteou esta pesquisa foi *como os coordenadores pedagógicos da rede pública de ensino do município de Cubatão constroem sua identidade profissional*. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário com intenções exploratórias, entrevista semi estruturada, depoimentos e análise documental com foco nos elementos e processos que contribuíram e contribuem para a constituição identitária deste profissional. Adentrar o campo da subjetividade das colocações apresentadas pelos sujeitos se mostrou imprescindível para responder a proposição apresentada e, assim, buscar os sentidos que atribuem ao ser, estar, fazer e sentir, para a tarefa que empreendem diariamente ao coordenar o pedagógico na escola. A transição dos dados brutos para os dados organizados foi realizada a partir da análise de conteúdo enunciada por Bardin (2011) e validada por meio da triangulação na perspectiva de Minayo (1999). Para fundamentar a análise da temática referente à coordenação pedagógica utilizei os autores: Franco (2005, 2007, 2008, 2012) Fusari (1992,1997) e Placco (2006, 2008, 2011, 2012); para a questão da formação, profissionalização docente e identidade docente/profissional: Franco (2007, 2008, 2012), Franco e Ghedin (2011), Abdalla (2006), Libâneo (2007, 2008), Pinto (2011), Freire (2002, 2011, 2012), Sacristán (2000), Silva (1996), Contreras (2011), Pimenta (2007, 2012) e Tardif (2009, 2012). A retomada da história da educação e da pedagogia foi realizada com aporte teórico em: Romanelli (2012) e Saviani (2008), e para fundamentar a pedagogia como ciência da educação: Franco (2008), Pimenta (2012) e Libâneo (2008). Como resultado desta investigação constatou-se que a constituição identitária do coordenador pedagógico em questão está acontecendo no enfrentamento cotidiano das dificuldades apontadas pelos sujeitos e que constituíram as categorias desta pesquisa, a saber: resistência, acúmulo e solidão. Estas, por sua vez, do ponto de vista defendido nesta pesquisa, representam dificuldades a serem superadas nos âmbitos pessoal, coletivo e institucional para que este profissional possa se perceber pedagogo escolar, alicerçado nos saberes da pedagogia. Os dados coletados sugerem que para isso acontecer, há de se ter espaços e ações institucionais, oportunizados pela Secretaria de Educação, que valorizem o efetivo trabalho coletivo nas unidades escolares.

Palavras chave: coordenador pedagógico, escola pública; identidade, trabalho coletivo.

ABSTRACT

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Pedagogical Coordination: an identity construction. Santos, Universidade Católica de Santos, 2013. (Dissertação de Mestrado)

This is a qualitative research which aimed to study the construction of the identity of the pedagogical coordinator in the public school system of Cubatão. The study included 22 coordinators, originating from their network teaching, working in day care centers, children's education I and II, I and II school and / or Education for Youth and Adults. The question that guided this research problem was how the coordinators of the public schools of Cubatão build their professional identity. Data collection was conducted through a questionnaire with exploratory intentions, semi-structured interviews and documentary analysis focusing on the elements and processes that have contributed and contribute to this professional identity construction. Entering on the subjectivity field presented by subjects proved essential to answer the proposition presented and thus seek the meanings that attach to be, being, doing and feeling, for the task they daily undertake to coordinate the teaching in school. The transition from raw data to organized data was held from the content analysis enunciated by Bardin (2011) and validated by means of triangulation in perspective Minayo (1999). To support the analysis of thematic coordination pedagogical used the authors: Franco (2005, 2007, 2008, 2012) Fusari (1992.1997) and Placco (2006, 2008, 2011, 2012), for the issue of training, professionalization identity and teaching / professional: Franco (2007, 2008, 2012), Franco and Ghedin (2011), Abdalla (2006), Libâneo (2007, 2008), Pinto (2011), Freire (2002, 2011, 2012), Sacristan (2000), Silva (1996), Contreras (2012), Pimenta (2007, 2012) and Tardif (2009, 2012). The resumption of the history of education and teaching was carried out in theoretical: Romanelli (2012) and Saviani (2008), and to support the pedagogy as science education: Franco (2008), Pimenta (2012) and Libâneo (2008). As a result of this investigation, it was found that the identity construction of the pedagogical coordinator in question is happening in the face of everyday difficulties mentioned by the subjects, which constituted the categories of this research, namely resistance, accumulation and loneliness. These, in turn, the view expressed in this research represent difficulties to overcome in the personal, collective and institutional framework for these professionals may perceive school teacher, based on knowledge of pedagogy. The data collected suggests that for it happening, there have to be spaces and institutional actions, occasioned by the Education Department, highlighting the effective collective work at schools.

Keywords: pedagogical coordinator, public school, identity, collective work.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACT - Admitido em caráter temporário

ANPED - Associação Nacional de Pesquisadores em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior

CAPFC - Centro de Apoio e Formação Continuada

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP - Coordenador Pedagógico

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

HTPC - Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OE - Orientador Educacional

PEB II - Professor de Educação Básica II

PCOP - Professor Coordenador de Oficina Pedagógica

PCP - Professor Coordenador Pedagógico

PPP - Projeto Político Pedagógico

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

SE - Secretaria de Educação

SEDUC - Secretaria da Educação

SESI - Serviço Social da Indústria

UME - Unidade Municipal de Ensino

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - COORDENADOR PEDAGÓGICO: a construção de uma identidade, de professor a pedagogo	30
1.1 Alguns passos pela história: <i>Ratio Studiorum</i> - primeiros vestígios da organização do trabalho pedagógico.....	31
1.2 Formação docente e formação de especialistas: formação docente inicial, em serviço e permanente (continuada).....	34
CAPÍTULO 2 - COORDENADOR PEDAGÓGICO: história e formação	39
2.1 Coordenação pedagógica: o legado da legislação para esta área	40
2.1.1 Legislações que permearam a formação docente no Brasil	40
2.1.2 Coordenador pedagógico: do cenário nacional ao cenário investigado	50
2.1.3 Percurso do coordenador pedagógico no estado de São Paulo	52
2.1.4 Coordenação pedagógica no cenário investigado	61
CAPÍTULO 3 - COORDENADOR PEDAGÓGICO: identidade profissional	67
3.1. O coordenador pedagógico e a identidade docente	68
CAPÍTULO 4 - FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	77
4.1 Percursos da Pesquisa	82
4.1.1 Primeira etapa	82
4.1.2 Segunda etapa - setembro a dezembro de 2011.....	83
4.1.3 Terceira etapa - fevereiro de 2012	85

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS	87
5.1 Análise preliminar	88
5.2 Elaboração, realização e transcrição das entrevistas	93
5.3 Análise das entrevistas	97
CAPÍTULO 6 - CATEGORIAS	102
6.1 Resistência	103
6.2 Acúmulo	111
6.3 Solidão	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES.....	153
Apêndice I – Quadro de pesquisa	154
Apêndice II - Quadro de dificuldades	157
Apêndice III – Perfil dos sujeitos	160
Apêndice IV – Modelo do questionário exploratório	163
Apêndice V – Poster XVI ENDIPE	165
Apêndice VI - Roteiro da entrevista	166
Apêndice VII – Quadro da pesquisa bibliográfica	167
Apêndice VIII - Depoimentos	170
ANEXOS	177
Anexo I - Edital 02/2007	178
Anexo II - Reportagem sobre o projeto Jornal Mural	188

Introdução

No fundo, nem somos o que herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos.

Paulo Freire

Trajatória pessoal e profissional: caminhos percorridos de aluna a pesquisadora da escola pública

O sentido que sempre busquei, em tudo que empreendi, tanto no âmbito pessoal como profissional, me conduziu ao universo da pesquisa educacional que, por sua vez, me possibilitou entender os contextos escolares da escola pública nos quais fui aluna, professora e atualmente coordenadora pedagógica.

A responsabilidade ética, política e profissional da qual nos fala Freire (2012), esteve presente na minha prática, mesmo quando dela eu ainda não tinha plena consciência, como tenho hoje, após ter desenvolvido a pesquisa aqui apresentada, resultado, dentre outros fatores, do desejo insaciável que tenho de aprender, da realização de estudos intensos, da experiência adquirida no exercício do magistério, da interação produtiva entre orientanda e orientadora, e do diálogo permanente e enriquecedor estabelecido no grupo de pesquisa do qual participo nesta universidade - Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação.

Para contextualizar o lugar da minha fala com relação à educação, reporto-me ao meu ingresso na carreira docente, em 1989, um ano após ter concluído a Licenciatura Plena em Matemática, na Universidade Católica de Santos, época em que se deu o início do meu processo de profissionalização, em uma escola pública estadual, situada na periferia da cidade de Santos/SP, no período noturno.

A administração do governo do estado de São Paulo, na ocasião do meu ingresso como professora ACT, estava a cargo do PMDB, e seu representante no governo era Orestes Quércia. Lecionava para turmas dos 2º e 3º anos, do 2º grau, atual Ensino Médio, em uma escola pública estadual da periferia da cidade de Santos/SP.

Esta experiência durou um ano e ao término deste período interrompi minha carreira docente por sete anos, por decisão própria, em decorrência de ter enfrentado dificuldades advindas da relação professor/aluno, que compreendo ser resultado da inconsistente formação inicial que tive, entendida aqui, de acordo com a concepção apresentada por Libâneo (2008): muitos conhecimentos teóricos e poucas práticas destinadas à formação profissional (estágio).

Complementando este fator havia, também, a questão financeira. A baixa remuneração recebida competia em desigualdade com outra fonte de pagamento.

Vivenciava jornada dupla de trabalho: durante o dia trabalhava na área administrativa em uma empresa de economia mista e a noite lecionava recebendo de vencimentos, como professora, em aproximadamente 1/3 do que recebia em relação à outra atividade remunerada.

Este período da história do magistério estadual paulista, já apresentava as marcas das tentativas de reestruturação do trabalho docente promovidas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que consubstanciava-se entre a precarização e a flexibilização deste trabalho, o que culminou na desprofissionalização e na proletarização do trabalho docente, conforme nos fala Almeida (2000):

A ameaça de proletarização, caracterizada pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho, contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto-regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc. (ALMEIDA, 2000, p. 07).

Minha primeira experiência como docente se deu no contexto exposto pela autora, mas saliento que mesmo diante das dificuldades que enfrentei e da decisão que tomei naquele momento, parar de lecionar, tive o sentimento detectado por Tardif (2009, p. 52) junto aos professores por ele investigados: [...] *os docentes dizem muitas vezes: nas primeiras vezes que você entra numa sala de aula, você sabe se foi feito para essa profissão.* Tive esta certeza, era a docência que eu queria, mas naquele momento não estava preparada para exercê-la.

Acrescento que na época, 1989, conforme pesquisa que realizei referente ao histórico da coordenação pedagógica, somente para os CEFAMs estava prevista, na estrutura técnico-administrativa, a função de professor coordenador pedagógico. Logo, na unidade que iniciei como docente não havia tal profissional, e não recebi orientações, nem acompanhamento da direção e nem do assistente de direção da unidade escolar no desenvolvimento do trabalho que realizava.

Tampouco tive acesso a programas de formação continuada no sentido de aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, fato que dificultou minha atuação e que hoje compreendo ser fundamental para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional dos professores e dos especialistas, como fala Libâneo (2008).

Na ocasião em que ingressei no magistério já questionava os motivos pelos quais as teorias aprendidas estavam, como comprovei, desconectadas da realidade da sala de aula e, em consonância com Franco (2008), quando reconhecia um excesso de teorias estéreis nos processos formativos docentes, e que para desracionalizá-las, o componente existencial, emocional, afetivo é de fundamental importância.

A desracionalização da qual trata Franco (2008) foi ocorrendo a medida que, ao atuar na área administrativa, especificamente Recursos Humanos, fui amadurecendo pessoal e profissionalmente, cursei pós-graduação em Recursos Humanos e treinamentos, de curta duração, referentes à área em que atuava. A título de exemplo, cito: treinamento e desenvolvimento, relações interpessoais, oratória e técnicas de apresentação, que vejo hoje como desafios a serem enfrentados na formação docente, carecendo, a meu ver, de serem contempladas no currículo da formação inicial, pois na minha vivência profissional, validei o quanto estes saberes foram úteis para me sentir mais segura, tanto na atuação como professora, como na de coordenadora pedagógica.

Quando retornei ao magistério, em fevereiro de 1996, na rede SESI de ensino, na periferia da cidade de Santos/SP, lecionando para a Educação de Jovens e Adultos, a disciplina de Ciências, no período noturno, tive a oportunidade de colocar em prática as aprendizagens obtidas nos cursos destacados anteriormente e compreendi a importância que tiveram, na minha carreira docente, as habilidades desenvolvidas ligadas ao relacionamento interpessoal e social.

Como tantas outras, estas habilidades são aprendidas e desenvolvidas no viver juntos, e que considero terem promovido mudanças que se engendraram na minha consciência, nas minhas atitudes, habilidades, e na relação que estabeleci com meus conhecimentos, com a cultura na qual estava inserida, desencadeando o processo de construção da minha identidade docente, como claramente abordou Placco (2008).

Ressalto que, recentemente, a medida que fui me constituindo como pesquisadora, tive a oportunidade de mergulhar no passado e construir meu inventário. A partir das reflexões de Frigotto (2010), com base em Gramsci (1978), me conscientizei da importância de me situar histórica e politicamente e me conhecer para, dessa forma, tecer minha própria constituição identitária.

[...] O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como um produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos em seu benefício no inventário. Deve-se fazer inicialmente, esse inventário. (GRAMSCI, 1978 apud FRIGOTTO, 2010, p.78).

Com os estudos desenvolvidos fui reconstruindo minha trajetória escolar e profissional, e me situei nos contextos que envolveram, primeiramente, todo o período da minha escolarização, inclusive universitária, que se deu sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, que primava pelo ensino tecnicista. Em outras palavras, um ensino que buscava adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, por meio de um processo de condicionamento, onde se adotavam exercícios de reforço para as respostas que se desejava obter. (BRASIL, 1971).

Com a pesquisa educacional compreendi criticamente o momento que vivenciei quando retornei, em meados de 1996, para a rede de ensino estadual paulista, novamente como ACT, em uma escola na qual eu havia estudado no ano de 1978 quando cursava o 1º grau.

Registro este momento, como marcante na minha trajetória profissional. Recordo-me da emoção que senti em atuar como professora de matemática, na escola em que havia estudado - Escola Estadual Professor Francisco Meira, Zona Noroeste de Santos, carinhosamente chamada por todos que lá trabalhavam como *Meira* - e na mesma sala que havia frequentado como aluna.

A medida que contava para os alunos, que no passado havia estudado lá, o respeito e a curiosidade que eles demonstravam me animava e estimulava a estudar e me aprimorar no exercício da docência para oferecer a eles um ensino que considerava de qualidade, o oposto do que eu havia recebido nos bancos escolares.

Meu retorno, em julho de 1996, na rede de ensino estadual, aconteceu em um momento de reestruturação do magistério paulista, que se deu por meio de um conjunto de medidas intituladas "Escola de Cara Nova", sob a regência da Secretária de Educação Rose Neubauer, aproximadamente 18 meses após a posse do governador Mário Covas, eleito pelo PSDB.

As medidas consistiram em um pacote de reformas que promoveu alterações sem precedentes na rede pública de ensino, impondo aos professores mudanças como a progressão continuada, a reorganização escolar, as salas ambiente, a implantação de projetos, a flexibilização do ensino médio, horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e outras. Esse pacote também implantou a função de professor coordenador pedagógico (PCP), que já existia desde a década de 80 vinculada a projetos específicos da Secretaria de Estado da Educação (SEE).

Compreendo hoje, como pesquisadora educacional, o quanto as reformas educacionais, promovidas em 1996, desestabilizaram os docentes e desvirtuaram a essencialidade da tarefa pedagógica de coordenar, uma vez que as medidas adotadas, apesar de passarem esta impressão, não oportunizavam a reflexão coletiva e a crítica, e cabia ao PCP cumprir as orientações prescritas vindas de cima para baixo.

O HTPC foi o espaço destinado, institucionalmente, para convencer os docentes a aderir às *mestiças inovações*, readequando-as de acordo com a proposta neoliberal.

Nesta ocasião ingressei na rede pública estadual justamente para substituir uma professora que havia assumido o cargo de professor coordenador pedagógico, momento em que a coordenação pedagógica passou a ser exercida por professores de qualquer área, sem exigência de formação pedagógica, em meio a uma reforma, conforme citado anteriormente, de cunho neoliberal.

A visão que tive na ocasião era de que as mudanças estavam oxigenando o ensino paulista, pois observava que estavam acontecendo investimentos nas escolas, na aquisição de equipamentos, na formação em serviço com as reuniões de HTPC, as quais, quando eu havia me desligado em 1989 não existiam, e principalmente por ter vivido uma experiência de gestão democrático-participativa,

cujo propósito valorizava o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica (LIBÂNEO, 2008).

A diretora estava plenamente envolvida com a escola, com a proposta, as tomadas de decisão eram coletivas, todos participavam das ações que promoviam aproximação com a comunidade, e me identifiquei muito com o trabalho desenvolvido na unidade escolar baseada em projetos, visto e empreendido como uma forma de integrar e envolver todos os atores escolares.

Dou ênfase a este momento da minha trajetória em decorrência de trazer internalizada, em virtude da experiência vivida, a importância que tem a participação ativa da direção da escola em parceria com os demais membros da equipe, professores e funcionários no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Nessa experiência pude constatar a importância que Libâneo (2008) atribui à diretora de escola.

O diretor ou diretora de escola tem, pois, uma importância muito significativa para que a escola seja respeitada pela comunidade[...] Uma vez que tomadas as decisões coletivamente, participativamente, é preciso colocá-las em prática. Nessa hora, a escola precisa estar bem coordenada e administrada.[...] Como gestor da escola, como dirigente, o diretor tem uma visão de conjunto e uma atuação que apreende a escola nos seus aspectos pedagógicos, culturais, administrativos, financeiros. (LIBÂNEO, 2008, p. 113).

A experiência citada foi marcante para fortalecimento da minha identidade profissional docente, e principalmente para o despertar do meu interesse para a área da coordenação pedagógica, mas em decorrência da falta de estabilidade da função de PCP na rede estadual, não desejei assumi-la nesta rede de ensino.

Acrescento, por outro lado, que mesmo com a presença do PCP naquela escola, e mesmo ali tendo sido implantado o trabalho coletivo, eu não tive acompanhamento pedagógico nas atividades que desenvolvia, uma vez que a coordenadora sempre estava absorvida pelas demandas administrativas e pelas orientações advindas da Secretaria Estadual da Educação.

Com isso vivi, mais uma vez, na minha carreira docente, a ausência de acompanhamento pedagógico e de formações. Somente mais experiente no exercício da função de professora, quando me sentia mais segura com relação aos conteúdos a serem ensinados, e quando já havia desenvolvido estratégias pessoais, é que despertei para os demais questionamentos e dificuldades presentes na vivência profissional dos professores. Posso dizer, conforme Tardif (2009), que já havia adquirido as *manhas da profissão* para contornar os obstáculos enfrentados por um professor iniciante.

Permaneci, como professora de matemática, do ensino fundamental e médio na rede estadual e, após o concurso público para ingresso ocorrido em 1998, tornei-me professora de educação básica II (PEB-II).

Considero este momento como um "divisor de águas" na minha carreira docente, pois ter estudado autores como: José Carlos Libâneo, Cipriano Carlos Luckesi, Izabel Alarcão, Paulo Freire, Fernando Hernandez, Eloísa Luck, Edgar Morin, Philippe Perrenoud, Terezinha Azeredo Rios, entre outros, por ocasião do concurso para PEB-II, me aproximou de conhecimentos pedagógicos e específicos da área de matemática que desconhecia até aquele momento, e que me mobilizaram para cursar Pedagogia.

A graduação, concluída no ano de 2000, viabilizou, em 2004, minha participação e respectiva aprovação em um processo seletivo interno na rede SESI para assistente de coordenação, cargo equivalente ao PCP da rede estadual.

Nesse mesmo ano passei a exercer a coordenação pedagógica na rede SESI, onde permaneci até dezembro de 2005. Concomitantemente, durante o período de 1996 a 2005, atuei como docente na rede pública estadual paulista, mas vivenciava duas realidades distintas.

Na coordenação pedagógica desenvolvia atividades que se distribuíam ao longo da jornada de trabalho entre atribuições administrativas e pedagógicas, mas apesar de existir um grande esforço da equipe gestora, composta de duas pessoas, em focar o trabalho nos aspectos pedagógicos, demandas outras nos engolfavam e na maioria das vezes não conseguia atuar nos pontos que representavam uma

lacuna no trabalho do coordenador. Lacunas que eu havia percebido enquanto atuava como professora.

Em alguns aspectos obtive sucesso, mas trabalhar com uma rotina que envolve urgências, atribuições administrativas e pedagógicas, nas quais se entrelaçam a inexistência de recursos materiais e físicos, lidar com as questões sociais e interpessoais, entre outros, apesar de fazer parte do trabalho, dispersa o coordenador das suas atribuições específicas.

Lidava diretamente com a formação em serviço dos docentes, destinada para os professores da Educação Fundamental I e II e da Educação de Jovens e Adultos, acompanhava as aulas, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Enfim, foi um período em que aprendi, na prática, quais eram efetivamente os saberes específicos da coordenação pedagógica, dentre os quais destaco: gerenciais, éticos, políticos, relacionais, conhecimentos técnico-profissionais, afetivos, experienciais, que conforme nos falam André e Vieira (2006), sustentam a prática efetiva da coordenação pedagógica.

Hoje reflito o quanto, o tempo em que atuei na rede SESI como assistente de coordenação, e o período que atuei como professora no *Meira*, foram significativos para minha constituição identitária, e me prepararam substancialmente para desempenhar, a contento, as atribuições de coordenadora pedagógica conferidas ao respectivo cargo, pois estes espaços foram, no meu percurso, um verdadeiro *lócus* da produção docente, representando o espaço onde professores e gestores podiam aprender e apreender sua profissão (ABDALLA, 2006).

Ressalto que, em nenhuma escola em que atuei, tive acompanhamento do coordenador para me orientar ou ajudar com relação ao pedagógico, ou ainda, resolver alguma questão relacionada com a especificidade da área em que atuava. No máximo recebia apoio de professores mais experientes que se dispunham, por amizade e companheirismo, a esclarecer alguma dúvida que surgia com relação ao conteúdo ou a didática, o que faziam com base nas suas próprias experiências.

Em 2005 me afastei da coordenação pedagógica na rede SESI e, nos dois anos seguintes, permaneci somente na rede pública estadual atuando como

professora de matemática. Em 2008 retornei para a área de coordenação pedagógica após ingresso por meio de concurso público, na qual estou atualmente, na Prefeitura Municipal de Cubatão.

Neste momento me exonerei da rede pública estadual por não desejar mais acumular jornada tripla de trabalho, e em virtude da remuneração, de coordenadora pedagógica no respectivo município, ser superior ao oferecido nos demais sistemas de ensino da Baixada Santista, fato que atualmente não se verifica mais.

Situando e justificando o problema

Ao ingressar no cargo de coordenadora pedagógica, na rede pública de ensino do município de Cubatão, logo me deparei com situações semelhantes às vividas anteriormente, como assistente de coordenação da rede SESI de ensino, mas que apresentavam uma peculiaridade que considero, conforme detalhado mais adiante nesta pesquisa, um marco na história da educação do município de Cubatão.

Trata-se do ingresso simultâneo de diversos profissionais da Educação, entre coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, supervisores de ensino e outros, fato que se deu em 2008, no último ano da gestão do prefeito Clermont Silveira Castor, eleito pelo Partido Liberal, no intuito de cumprir o previsto na Lei Complementar nº 22, de 25 de junho de 2004. (CUBATÃO, SP, 2004).

Este momento causou impacto na rede, pois modificou a estrutura das unidades escolares em decorrência das mudanças de todos os componentes das equipes gestoras, ou seja, até dezembro/2007 era uma equipe e a partir de janeiro/2008 passou a ser outra, sendo que na maioria eram profissionais oriundos de outras redes de ensino e não tinham familiaridade com a rede de ensino pública do município de Cubatão.

Adentrar nesta situação se fez necessário para situar o problema investigado, assim como justificar sua relevância, pois os coordenadores pedagógicos, e nesse grupo me incluo, que ingressaram mediante a situação explicitada precisaram lidar com questões que extrapolavam a natureza do seu cargo na escola.

Se, naturalmente, o professor vê o coordenador como agente de transformação (ORSOLON, 2010), fato que também surge nas falas dos sujeitos participantes desta pesquisa, diante da situação descrita, o coordenador pedagógico teve que lidar com questões que envolviam a identidade cultural de uma instituição, e ao mesmo tempo em que esta identidade estava mudando, a dos coordenadores estava e ainda está se constituindo.

Acrescento que desde o início desta minha etapa profissional, como coordenadora pedagógica da rede de ensino pública do município de Cubatão, tinha o desejo de cursar o mestrado em educação, e a medida que fui empreendendo a tarefa pedagógica de coordenar neste sistema de ensino, vislumbrei que, por meio da pesquisa educacional, poderia encontrar respostas para algumas questões que elaborava em decorrência das dificuldades que enfrentava cotidianamente para exercer a tarefa pedagógica de coordenar e das percepções que elaborava.

Questionava-me, constantemente, quanto às distorções com as quais lidava no tocante à razão de ser do coordenador na unidade escolar, e que eram vistas, por todos os atores da escola e parceiros da equipe gestora, como naturais. Partindo desta observação, comecei a refletir a respeito dos processos que conduzem à construção identitária do coordenador pedagógico.

Após o ingresso no mestrado, em agosto de 2011, se deu a elaboração da questão problema, que norteou a investigação aqui apresentada: *como os coordenadores da rede pública de ensino do município de Cubatão constroem sua identidade profissional?*

A medida que se dava o processo de elaboração da questão problema, simultaneamente realizei um levantamento referente as pesquisas realizadas no período de 2006 a 2012 no acervo da CAPES, ANPED e UNISANTOS com foco no trabalho do coordenador pedagógico e selecionei 38 pesquisas que considerei que tanto poderiam agregar valor, como referenciar as colocações que realizei ao longo deste trabalho. (Vide apêndice I).

Destas 26% tratavam objetivamente sobre a identidade do coordenador pedagógico, 34 % focavam o coordenador como agente de formação docente e 40% estavam distribuídas entre os aspectos políticos da atuação do coordenador

pedagógico, regulamentação da profissão, gerenciamento das reformas educacionais e o trabalho do coordenador em processos específicos, como, por exemplo, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Após a incursão que realizei nos respectivos bancos de dados, considero que a questão problema que norteou esta pesquisa é de grande relevância tanto no cenário nacional, como nos mostram as pesquisas educacionais realizadas a respeito do assunto por Franco (2008), Mate (2008), Placco e Souza (2012), Fernandes (2005 e 2010), Oliveira (2009) entre outros, como, e principalmente, para o cenário da rede de ensino pública do município de Cubatão, que pela primeira vez, por meio da pesquisa educacional, tem este assunto discutido e investigado e, conseqüentemente, analisado de forma reflexiva e crítica.

Para responder a esta questão se fez necessário buscar os sentidos que os coordenadores pedagógicos atribuem para o seu fazer e a compreensão que tem do seu papel no cotidiano da escola, e para isso esta investigação trabalhou, também, com as seguintes questões decorrentes: como os coordenadores pedagógicos se constroem como profissionais da pedagogia na escola? Como percebem o espaço pedagógico nas escolas? Como percebem suas dificuldades na prática cotidiana?

Esses questionamentos me auxiliaram adentrar nas especificidades do ser, estar, fazer e sentir dos coordenadores pedagógicos investigados, e assim buscar, por meio da reflexão, a partir das teorias estudadas e dos dados coletados, a resposta para a indagação proposta nesta pesquisa.

Objetivos

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo principal:

- Compreender como os coordenadores pedagógicos que atuam na rede de ensino pública do município de Cubatão, constroem sua identidade profissional.

A compreensão que busquei abranger os sentidos que estes profissionais atribuem à tarefa pedagógica de coordenar, e para subsidiar a construção dos

saberes no tocante ao ser, pensar, agir e sentir destes sujeitos priorizei os seguintes objetivos específicos:

- Compreender o desenvolvimento histórico da coordenação pedagógica no cenário nacional, no estado de São Paulo e no município de Cubatão;
- Identificar as principais dificuldades que os coordenadores pedagógicos enfrentam para desenvolver a tarefa pedagógica de coordenar nas respectivas unidades escolares que atuaram e atuam;
- Compreender como os coordenadores pedagógicos percebem e lidam com suas dificuldades, e que sentidos atribuem à prática pedagógica no lócus escola.
- Propor, a Secretaria de Educação, a adoção de estratégias formativas, que estimule e garanta o desenvolvimento do PPP nas escolas municipais de Cubatão, por meio do CAPFC para as equipes gestoras.
- Propor, a Secretaria de Educação, investimento no processo de constituição identitária do coordenador pedagógico, nas unidades escolares.

Os objetivos delineados encontraram sustentação nas colocações trazidas por Charlot (2005), referentes às especificidades e desafios de uma área de saber, ao tratar dos diferentes tipos de discurso existentes na pesquisa educacional.

Sob este prisma compreendi, a partir das colocações do autor, que a pesquisa aqui apresentada está atrelada à transição do Eu empírico ao Eu epistêmico, ou seja, do indivíduo preso ao movimento da vida cotidiana ao indivíduo intelectualmente mobilizado, atento ao saber.

Sendo assim, o discurso que construí como pesquisadora buscou sair da esfera da opinião para entrar no campo do conhecimento, e neste aspecto a passagem do Eu empírico ao Eu epistêmico da qual o autor trata, se apresentou de grande relevância para minha pesquisa, em virtude de estar em sintonia com a visão de que a identidade se constrói numa constante metamorfose, logo, não está parada ou terminada, se apresenta em movimento constante.

Os objetivos elencados foram trabalhados, primeiramente, no nível da interpretação das falas, ideias e opiniões coletadas junto aos sujeitos participantes desta investigação e, posteriormente, aprofundei a interpretação ao nível da compreensão destas mesmas informações.

A medida que realizei as coletas de dados, encontrava os sentidos que os coordenadores pedagógicos atribuem à tarefa pedagógica de coordenar diante das dificuldades com as quais lidam. Esse fato me uniu a Franco (2012), uma vez que adentrei no âmago de cada sujeito pesquisado e estabeleci diálogos, por meio dos quais cada indivíduo externou suas representações, reproduzindo suas crenças, impressões e ideais.

Os sentidos que busquei em minha pesquisa tiveram como base os diversos conhecimentos, as práticas e políticas que deram “corpo” à educação e, conseqüentemente, delinearão a identidade do coordenador em uma área que, segundo Charlot (2005), é fundamentalmente mestiça, na qual os sujeitos e a pesquisadora se encontram imersos.

Para realizar a pesquisa, que ora apresento, contei com a contribuição voluntária de 22 coordenadores pedagógicos, da rede de ensino pública do município de Cubatão, que responderam ao questionário com intenções exploratórias. Ao referendar as falas dos sujeitos, ao longo do trabalho, optei por denominá-los por letras, e no aprofundamento dos dados, na etapa das entrevistas, fiz uso de nomes fictícios para as duas participantes.

Os nomes escolhidos foram Helena e Clara, não aleatoriamente, mas por questões afetivas. Helena é o nome da irmã que me alfabetizou, logo, ela foi quem primeiro me aproximou dos universos da leitura e escrita e dele nunca mais me afastei, prova disso é a pesquisa aqui apresentada. E Clara, assim a chamei por sempre, ao seu lado, perceber a nitidez e fluidez com que apresentava suas ideias.

Igualmente, a pesquisa contou com a participação de seis servidores, ativos e inativos, que colaboraram com depoimentos que viabilizaram a breve reconstrução da memória da coordenação pedagógica, no citado município.

Considero relevante esclarecer que a obra de Paulo Freire representa, no contexto deste trabalho, um significativo aporte teórico o que me inspirou ressaltar e empregar algumas de suas ideias como epígrafes.

A organização desta pesquisa se deu de acordo com os capítulos descritos a seguir, com o propósito de responder a questão problema norteadora desta investigação e conseqüentemente as questões que dela decorreram, assim como atingir os objetivos estabelecidos.

Capítulo 1 - Coordenador pedagógico, a construção de uma identidade: de professor a pedagogo - apresenta diálogos entre a Pedagogia e a formação docente em nosso país, estabelecendo como ponto de partida as orientações prescritas no *Ratio Studiorum*, primeiro registro referente à organização do trabalho docente no tocante as regras a serem seguidas por cada agente ligado diretamente ao ensino, e prossegue discutindo a formação docente (inicial, em serviço, permanente), suas relações com o desenvolvimento profissional e com a pesquisa educacional.

Capítulo 2 - Coordenador pedagógico: formação e histórico - retoma as legislações educacionais que permearam a formação docente em nosso país desde a LDB nº 4024/61, até a nº 9394/96, incluindo o parecer CFE 252/69 e a resolução nº 01, de 15 de maio de 2006, objetivando a reflexão a respeito do legado deixado pela legislação para a área da coordenação pedagógica. Apresenta também uma retomada histórica do percurso da coordenação pedagógica no cenário nacional, no estado de São Paulo, realizada por meio de pesquisa bibliográfica, e no município de Cubatão por meio de depoimentos de servidores ativos e inativos. (BRASIL, 1961, 1969, 2006 e SOUZA, 1997).

Capítulo 3 - Coordenador pedagógico: identidade profissional - trata da identidade do coordenador pedagógico sob o ponto de vista de que a base da sua constituição identitária é a pedagogia, vista nesta pesquisa como a ciência que legitima a ação do pedagogo escolar. Destaca que a identidade deste profissional parte da personificação que traz de professor, e que a sua constituição identitária como pedagogo escolar, cientista educacional, precisa acontecer tanto no âmbito pessoal como no coletivo. Conforme analisado, sua identidade está se dando por autodeterminação diante do enfrentamento das condições institucionais desfavoráveis.

Capítulo 4 - **Fundamentos metodológicos da pesquisa** - explana os princípios da pesquisa de cunho qualitativo e relata a trajetória percorrida nesta investigação nas três primeiras etapas desenvolvidas da pesquisa aqui apresentada, que consistiram em pesquisa bibliográfica, coleta de dados por meio de questionário semi estruturado com intenções exploratórias aplicado em dois momentos distintos, e elaboração de trabalho acadêmico para o ENDIPE 2012.

Capítulo 5 - **Análise dos dados** - apresenta as análises dos dados coletados, realizada em etapas distintas do percurso desta pesquisa. Primeiramente trata das análises preliminares que ocorreram para a etapa de qualificação, e posteriormente complementa descrevendo como seu deu o aprofundamento dos dados, por meio de entrevistas, e elaboração das análises finais das quais decorreram as categorias identificadas nesta pesquisa.

Capítulo 6 - **Categorias** - são apresentadas, e discutidas detalhadamente, as três categorias identificadas a partir dos dados obtidos nos três momentos distintos em se deram as coletas de dados, relacionando-os com a questão problema que norteou esta investigação, ou seja, a luz das teorias estudadas, interpreta, compreende e analisa como os coordenadores pedagógicos da rede de ensino pública do município de Cubatão constroem sua identidade profissional mediante a resistência que os professores apresentam no tocante à sua atuação, ao acúmulo de atribuições que envolvem afazeres administrativos e pedagógicos e a solidão que sentem no tocante ao seu fazer.

Nas considerações finais apresentei de forma sintetizada as análises elaboradas ao longo da pesquisa, organizadas nos âmbitos pessoal, coletivo e institucional, e expus os fatores que, de acordo com as minhas conclusões, dificultam a constituição identitária do coordenador pedagógico nas escolas da rede municipal de ensino de Cubatão.

Fazendo uso da mesma organização, me permiti enunciar as possibilidades/contribuições que vislumbrei, sempre pautada na pedagogia, ciência da educação que sustenta o meu discurso, para que os envolvidos possam encontrar as condições que promovam o desenvolvimento consistente da identidade do coordenador pedagógico nesta rede de ensino.

Capítulo 1

COORDENADOR PEDAGÓGICO:

A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE, DE PROFESSOR A PEDAGOGO

Na medida em que marchamos no contexto teórico [...] na iluminação da prática e na descoberta dos equívocos e erros, vamos também, necessariamente, ampliando o horizonte do conhecimento científico sem o qual não nos "armamos" para superar os equívocos cometidos e percebidos.

Paulo Freire

A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE, DE PROFESSOR A PEDAGOGO

Iniciamos este estudo tendo como premissa estimular a reflexão sobre a construção identitária do coordenador pedagógico que atua na rede pública de ensino, do município de Cubatão.

Para discutir a dinâmica na qual a identidade deste profissional está se processando, foi imprescindível estabelecer diálogos entre a Pedagogia, ciência da educação que outorga ao coordenador pedagógico o papel de pedagogo escolar e o percurso da formação docente em nosso país.

Sob este prisma é relevante considerar o primeiro registro que se conhece referente a organização do ensino, o *Ratio Studiorum*, assim como as legislações federais, desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61 até a atual 9394/96, estes recortes se mostraram significativos para compreender a questão problema investigada, qual seja: como os coordenadores da rede de ensino pública do município de Cubatão constroem sua identidade profissional? (BRASIL, 1961 e SOUZA, 1997).

Com os fundamentos apresentados por Romanelli (2012) e Saviani (2008), foi possível compreender os caminhos históricos percorridos pelos educadores brasileiros, considerando, neste trajeto, especificamente o percurso do coordenador pedagógico e extrapolando, quando possível, para a condição atual em que se encontra a coordenação pedagógica no contexto da rede municipal de ensino do município de Cubatão, cenário desta investigação.

1.1 Alguns passos pela história

Ratio Studiorum - primeiros vestígios da organização do trabalho pedagógico

Na retomada histórica realizada por Demerval Saviani (2008), sobre a pedagogia antes da pedagogia, o autor situa o processo no qual se deu a

escolarização em nosso país e coloca que, no período de 1549 a 1759, a pedagogia cristã¹ gozou de hegemonia no ensino brasileiro.

Os relatos históricos demonstraram que os jesuítas utilizavam a estratégia de agir sobre as crianças para atrair os "gentios"². Nesta perspectiva, o plano instrucional do jesuíta Manoel da Nóbrega, continha ideias educacionais de articulação em três aspectos: a filosofia da educação, teoria da educação e a prática pedagógica.

Ainda, segundo Saviani (2008), Nóbrega se revelou um hábil administrador, porém a transição das práticas educativas para as práticas pedagógicas aconteceu mais claramente com o jesuíta José de Anchieta, que organizou a gramática na língua falada pelos índios do Brasil, para que pudesse se servir dela no trabalho pedagógico que iria realizar.

Saviani (2008), classificou como "pedagogia brasílica"³ a pedagogia da qual Anchieta se utilizou, em decorrência de ter sido formulada e praticada sob medida para nosso país. No entanto, a estratégia de Anchieta logo encontrou oposição no interior da própria Ordem Jesuítica e como resultado foi suplantada pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciada no *Ratio Studiorum, cujos cânones foram adotados pelos colégios jesuítas no mundo inteiro*. (SAVIANI, 2008, p.86).

O documento, publicado em 1599, cobria todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, representando o primeiro registro documental no qual constam orientações que visavam a organização do ensino.

O plano é constituído por um conjunto de 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde regras do provincial (40), passando pelas do diretor (24), dos prefeitos de estudos (80), dos professores de modo geral e de cada

1 Pedagogia de orientação católica, que norteou as primeiras atividades pedagógicas em nosso território, derivada da concepção humanista tradicional na sua vertente religiosa. (SAVIANI, 2008, p. 86).

² Termo empregado pelos colonizadores portugueses ao se referirem aos índios, significava o mesmo que bárbaro, pagão.

³ Correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum a visão filosófica essencialista de homem e a visão pedagógica centrada no professor, no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos aos alunos, na disciplina, na memorização. Distinguem-se no interior dessa concepção duas vertentes: a religiosa e a leiga. (SAVIANI, 2008, p.169).

matéria de ensino (205), abrangendo as regras da prova escrita (11), da distribuição de prêmios (13), do bedel (7), chegando às regras dos alunos (40) e concluindo com as regras das diversas academias (47). (SAVIANI, 2008, p.90).

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional⁴, na vertente religiosa.

Segundo Romanelli (2012), o trabalho de catequese que os jesuítas realizavam acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, a educação de elite e mesmo após a expulsão dos religiosos do nosso país, a característica elitista permaneceu, atravessando todo período colonial, imperial, chegando ao período republicano.

Neste último, a base da educação oferecida não sofreu alterações, mesmo diante do aumento da demanda social, culminando por formar uma pequena aristocracia de letrados, futuros teólogos, padres-mestres e magistrados.

Ainda que os jesuítas deixassem como herança o modelo pedagógico idealizado por Anchieta, houve um desencantamento em virtude das ideias enciclopedistas, anticleriais.

Conforme reconstrói Romanelli (2012), esse desencantamento acabou por gerar muitas dificuldades para o sistema educacional:

[...] Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos.[...] A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. *Leigos começaram a ser introduzidos no ensino* e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. (ROMANELLI, 2012, p.37). (grifos meus).

Em resumo, a educação jesuíta norteou a formação daqueles que foram os primeiros professores em nosso país e as regras implantadas pelo *Ratio Studiorum* representaram os primeiros ensaios da profissionalização.

4 Pedagogia tradicional: corresponde a correntes pedagógicas que se formularam desde a antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. Distinguem-se, no interior dessa concepção, duas vertentes: a religiosa e a leiga. (SAVIANI, 2008, p.169).

Compreendo que está é a gênese da educação brasileira e me permito inferir que as marcas das rupturas nos processos de escolarização em nosso país, que por vezes também se fizeram necessárias, deixaram heranças que comprometem o trabalho docente.

Realizo tal afirmação pautada na contribuição dos coordenadores pedagógicos participantes desta pesquisa, a medida que apontaram as dificuldades com as quais tem que lidar para realizar a tarefa pedagógica, registraram: *improvisação e falta de planejamento das aulas* (sujeito A) e *trabalhar com um grupo de professores que não eram reconhecidos como tal, então viviam em constante conflito*. (Sujeito N).

1.2 Formação docente e formação de especialistas

Formação docente inicial, em serviço e permanente (continuada).

Para discorrer a respeito da formação docente com foco na coordenação pedagógica recorri a Imbernón (2010), Fusari (1992), Franco (2012) e Charlot (2008), em decorrência de compreender que estes autores contribuem com aspectos que se complementam no entendimento da questão.

No contexto desta pesquisa foi possível validar que a formação docente acadêmica, como será tratado, mais adiante, no estudo das categorias, deixa lacunas na formação dos professores, lacunas estas que, a medida que o docente inicia suas atividades profissionais, carecem por ser amenizadas com ações formativas coletivas promovidas no ambiente escolar, seja em HTPCs, seja em cursos organizados pela própria instituição, ou ainda, no âmbito individual, quando o próprio docente busca aperfeiçoamento em cursos complementares, como especializações, pós graduação, mestrado ou outros que considerar afeto a seu interesse, conforme se deu com uma das entrevistadas nesta pesquisa:

[...] Fui fazer pós específico em coordenação pedagógica, eu tenho essa inquietação. Por falta de tempo a gente acaba não estudando tanto quanto nós gostaríamos ou tanto quanto nós precisamos

estudar. Eu senti essa necessidade por que como a gente falou; o fazer do coordenador pedagógico às vezes é muito solitário então a gente precisa buscar coisas novas e procurar se atualizar para abrir os nossos horizontes. (CLARA).

As colocações que Imbernón (2010) realiza, quando estabelece relação entre formação docente e desenvolvimento profissional, me reportaram à manifestação da coordenadora pedagógica, pois em sua fala surge o entrelaçamento entre formação docente e desenvolvimento profissional tratado pelo autor.

Os professores devem poder beneficiar-se de uma formação permanente que seja adequada as suas necessidades profissionais, em contextos educativos e sociais em evolução. [...] O desenvolvimento profissional do professor pode ser um estímulo para melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. (IMBERNÓN, 2010, p. 48-49).

Imbernón (2010) também encaminha nossa compreensão sobre a formação docente e, respectivamente, o desenvolvimento profissional para além dos aspectos relacionados a iniciativa individual ou coletiva dos profissionais de buscarem saberes, para aprimorar seu fazer.

O autor nos mostra que a formação docente não é o único caminho para o desenvolvimento profissional do professor, pois ele não se deve unicamente ao desenvolvimento pedagógico do mesmo, mas também está vinculado ao desenvolvimento da carreira docente, que por sua vez envolve: salários, a demanda do mercado de trabalho, clima de trabalho nas escolas, as estruturas hierárquicas, entre outras.

Destaco a relação que Imbernón estabelece entre formação docente e desenvolvimento profissional, ou seja:

[...] a formação docente é um elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho. (IMBERNÓN, 2010, p. 48).

Considero tal colocação de significativa importância nesta pesquisa, em decorrência de investigar a construção da identidade do coordenador pedagógico na

rede de ensino pública do município de Cubatão e entender que a perspectiva e a possibilidade de desenvolvimento profissional do coordenador no cenário em que exerce suas atividades, contribuem para a construção de uma identidade consistente, tratada mais adiante. (SILVA, 1996).

A formação do coordenador pedagógico participante desta pesquisa mostrou traços de uma formação personalista e isolada, conforme fala Imbernón (2010); também foram percebidos os prejuízos de uma formação acadêmica inicial inconsistente, como tratam Franco, Libâneo e Pimenta (2007). Estes pontos serão abordados mais a frente, nos estudos desenvolvidos nesta investigação, especificamente, quando tratarmos das legislações que permearam a formação docente no Brasil e das categorias identificadas nesta pesquisa.

Na concepção de Charlot (2012) o coordenador pedagógico, pedagogo escolar, precisa ter um olhar tanto para a pesquisa, quanto para sala de aula, portanto, conforme nos fala Franco (2012), sua formação precisa estar focada na pesquisa educacional:

No processo de sua formação, o pedagogo, ou seja, a de ser um pesquisador crítico da práxis educativa requer uma sofisticada formação; assim como a tarefa de formação de um professor crítico-reflexivo também a exige. Mas os focos da formação são diferentes: ao pedagogo, são os processos constituintes e intervenientes na práxis educativa; ao professor, a ênfase está nos processos dialógicos e dialéticos da relação aluno e conhecimento, quer na construção, quer na apropriação desse processo. Focos próximos e complementares, mas diferentes e que requerem olhares, metodologias, procedimentos e preparos diferenciados. (FRANCO, 2012, p. 124-125).

Percebo afinidade com Franco (2012) quando, nesta pesquisa, pude validar essa conclusão a partir dos dados coletados e referenciados ao longo do estudo, nos quais os coordenadores pedagógicos explicitaram que a formação acadêmica não focou a complementaridade tratada pela autora, tão necessária para o pleno exercício da tarefa pedagógica de coordenar.

A medida que a formação acadêmica inicial, no contexto da legislação vigente não contempla as especificidades, se faz necessário que sejam intensificadas as

formações em serviço, continuadas ou permanentes, para subsidiar o coordenador pedagógico na sua atuação.

Acrescento que na rede de ensino pública do município de Cubatão há o Centro de Apoio Pedagógico e Formação Continuada que promove cursos de formação, em diferentes áreas, e que, desde o ingresso do primeiro grupo de coordenadores pedagógicos, em 02 de janeiro de 2008, foram oportunizadas formações para estes profissionais.

Conforme manifestado pelos sujeitos, os cursos são válidos e acrescentam saberes oportunos ao pedagogo escolar, mas não são específicos e suficientes para atender às expectativas e necessidades dos coordenadores pedagógicos, fato registrado pelos participantes desta pesquisa, por ocasião da participação, por meio de questionário, a medida que refletiram a respeito do que poderia facilitar o trabalho que desenvolvem e também por ocasião da entrevista quando o sujeito falou sobre as ações empreitadas pela Secretaria de Educação para melhorar seu trabalho: promoção de formações externas de boa qualidade (sujeito K); formações específicas e encontros entre os coordenadores (sujeito M), [...] as últimas formações, algumas bastante pertinentes acrescentaram e, outras infelizmente não tanto quanto nós gostaríamos, não foi aquilo que nós esperávamos [...] (Clara).

Fusari (1992), ao tratar da formação continuada no cotidiano da escola, ressalta sua importância e nos chama a atenção para o fato da competência docente buscada pelos sujeitos citados por meio de formações, não ser inata (*dom*) e neutra, ou seja, não ser estática, fechada e acabada, mas sim, deve ser encarada como uma atitude de busca contínua de aperfeiçoamento do processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Conforme Charlot (2008), a pesquisa educacional conseguiu mostrar aos educadores que a ideia de "dom" no tocante aos saberes específicos é ilegítima, e isso se mostrou evidente nesta pesquisa, pois os sujeitos investigados registraram que um dos fatores que os auxiliaria no enfrentamento das dificuldades apontadas seria a formação específica no tocante aos saberes da coordenação, conforme citado no estudo das categorias.

Em decorrência dos dados coletados por meio de questionário, entrevistas e depoimentos, considero de grande relevância destacar o enfoque que Fusari (1992) atribui ao papel do diretor no processo de formação docente em serviço. O autor nos coloca que,

A rotina de funcionamento da Escola pode ser a possibilidade de o professor aperfeiçoar, continuamente, sua competência docente-educativa, *o mesmo podendo ocorrer com os diretores, assistentes e demais profissionais que atuam no sistema de ensino [...]* o cotidiano pode ser um elemento de alienação, mas também uma possibilidade de construção de competência dos educadores [...] (FUSARI, 1992, p. 30) (grifos meus).

A partir da fala de Fusari (1992), e considerando as manifestações dos sujeitos no sentido de se sentirem só para realizar a formação docente em serviço, atribuição que se convencionou ser um compete exclusivo do coordenador, assim considerado até mesmo por ele, é fundamental vislumbrar que há possibilidades de todos os envolvidos na gestão escolar atuarem na formação docente em serviço em parceria com o coordenador pedagógico.

Para isso entendo, com fundamentação em Fusari (1992), que é preciso que a equipe gestora compreenda que o pedagógico está presente em todos os procedimentos que envolvem o funcionamento da unidade escolar, e para isso é preciso conhecimento e tomada de posição pedagógica e política em um processo ação, reflexão, ação, vivenciada por todos que, efetivamente, constituem a escola.

Nesta pesquisa foi constatado que esse aspecto precisa ser aprimorado, objetivando a superação das dificuldades apontadas pelos sujeitos investigados e permitindo que a construção da identidade profissional se dê nas dimensões individual e coletiva.

Capítulo 2

COORDENADOR PEDAGÓGICO:

HISTÓRIA E FORMAÇÃO

No fundo, nem somos o que herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos

Paulo Freire

HISTÓRIA E FORMAÇÃO

Para que seja possível retomar momentos que marcaram o trabalho pedagógico no âmbito escolar, assim como evidenciar o reflexo das políticas educacionais nesta área, apresento uma retomada das legislações que permearam a formação docente no Brasil e um breve histórico da coordenação pedagógica no período que compreende o final da década de 50 até os dias atuais.

A discussão proposta ao longo desta pesquisa se alicerça no estudo desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, que indicaram que as políticas educacionais descontínuas, as legislações educacionais que não consideraram as especificidades da formação do pedagogo, e também as mudanças sociais e econômicas vividas pela sociedade brasileira, interferiram significativamente no processo de construção da identidade deste profissional, deixando marcas ao longo da história que fragilizam o ser, estar, fazer e sentir do coordenador.

Com o objetivo de situar o coordenador pedagógico no cenário desta investigação, utilizo como base os estudos realizados por Pinto (2011), Fernandes (2010), Franco (2008), Ferreira e Bicas (2006), Fusari (1992, 1997), Almeida (2010), e apresento como se deu a incorporação deste profissional nos quadros do magistério nacional; a seguir, para contextualizá-lo no município de Cubatão, acrescento seu percurso no estado de São Paulo.

2.1 Coordenação pedagógica: o legado da legislação para esta área

2.1.1. Legislações que permearam a formação docente no Brasil

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi a de nº 4.024/61, promulgada em um período em que o Brasil era governado pelo Partido Trabalhista Brasileiro sob a presidência de João Belchior Marques Goulart. Previa a formação docente, no nível ginasial, para o chamado regente de ensino primário e, a nível colegial para o professor de ensino primário, com esta formação ambos

estavam habilitados para lecionar. A formação em nível superior, nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, estava destinada para os docentes que fossem atuar no ensino médio. (BRASIL, 1961).

As disposições legais determinavam que na formação dos regentes de ensino e professores primários, como podemos verificar nos artigos a seguir, fossem contempladas matérias obrigatórias e pedagógicas, e no caso dos orientadores educacionais e inspetores de ensino, cargos destinados para a administração escolar, a formação estava prevista de forma mais detalhada, preocupação ausente na atual LDB.

Art. 62 A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio a que se destinam.

Art. 63 Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64 Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário. (BRASIL, 1961).

Estes artigos nos conduzem à reflexão de que, em comparação com a situação legal que nos deparamos hoje, a legislação de 1961 trazia a preocupação de complementar os estudos daqueles que pela gestão escolar optassem. Não está em questão, neste momento, se havia caráter mais técnico ou pedagógico, mas a medida que a lei previa a formação específica, primava pelas especificidades, fato que, a meu ver, contribuía para o delineamento da identidade profissional dos docentes.

Com o Parecer CFE nº 252/69, do Conselheiro Walmir Chagas, em 1969, o curso de Pedagogia foi regulamentado e ficou a cargo desse curso a formação dos "especialistas de educação", termo que segundo Pinto (2011) se refere ao contexto tecnicista em que a formação era pensada. (BRASIL, 1969).

Assim foram introduzidas as habilitações em Orientação Escolar, Supervisão Escolar, Administração Escolar, Inspeção Escolar, entre outras.

Para atender esta formação o currículo foi estruturado em Núcleo Comum, que englobava disciplinas como Didática Geral, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, e uma Parte Diversificada, definida de acordo com as habilitações oferecidas pelas instituições.

A partir desta organização curricular o curso de Pedagogia se estruturou de forma fragmentada tanto teoricamente como na prática, uma vez que tinha que formar o profissional da educação tanto para o exercício do magistério como para as demais dimensões e funções do trabalho escolar.

A vigência inicial do Parecer 252/69 era de 10 anos, e neste período, em um contexto de grandes transformações sociais que marcaram o final dos anos 70 e o início dos anos 80 do século XX, ocorreram debates em torno da formação do pedagogo e dos profissionais da educação. (BRASIL, 1969).

À medida que houve a expansão do ensino, ou como nos fala Romanelli (2012) a medida que o sistema educacional foi pressionado do lado da demanda, pela pressão popular, expansão industrial e de capital, e não da oferta para que ocorresse o seu alargamento, a necessidade de professores cresceu e o suprimento de docentes nas escolas foi realizada a partir de várias adaptações, entre elas segundo Gatti e Barreto (2011):

[...] expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc. (GATTI e BARRETTO, 2009, p.11).

Do ponto de vista das autoras, o crescimento rápido do ensino, tanto das redes públicas como das privadas, decorreu deste momento histórico no qual os governantes precisaram adotar medidas que suprissem rapidamente as demandas por professores, tendo em vista o crescimento vertiginoso da demanda escolar. As

medidas emergenciais e paliativas adotadas na ocasião comprometeram, até os dias atuais, a formação docente oferecida em nosso país⁵.

Compreendo, com Pinto (2011), que o contexto em que foi regulamentado o curso de Pedagogia, cinco anos após o golpe militar de 1964, momento em que o regime ditatorial foi implantado em nosso país, estava impregnado pela ideologia tecnocrática que imprime na educação a finalidade de acelerar o desenvolvimento econômico e social, fazendo assim prevalecer, também na educação, e com o propósito de assegurar a produtividade do sistema de ensino, os princípios da racionalidade e da eficiência existentes no setor econômico.

As colocações de Gatti e Barreto (2009), Pinto (2011) e Romanelli (2012), me permitem compreender que em nosso país a formação docente se estabeleceu em decorrência das demandas sociais, econômicas e políticas que surgiram e precisavam ser atendidas, logo, *a formação dos professores não apresenta um histórico de concepção e elaboração a priori, o que termina por desenhar um perfil para o profissional da educação oriundo do mundo do trabalho e das relações que se estruturam em cada contexto histórico.* (PINTO, 2011, p. 91).

Em 11 de agosto de 1971, período ditatorial da política brasileira, uma nova LDB foi promulgada sob nº 5.692 (BRASIL, 1971), nela a formação docente estava prevista em vários níveis, a cada um dos quais correspondia um nível de exercício. Conforme Romanelli (2012), a lei estabeleceu cinco níveis de formação de professores, de acordo com o que segue:

1. Formação de nível de 2º grau, com duração de três anos, destinados a formar professor polivalente das quatro primeiras séries do 1º grau, portanto, destinado a lecionar as matérias do núcleo comum.
2. Formação de nível de 2º grau, com um ano de estudos adicionais, destinada ao professor polivalente, com alguma especialização para uma das áreas de estudos, apto, portanto, a lecionar até a 6ª série do 1º grau.

⁵ Consultar apêndice II.

3. Formação superior, em licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau.
4. Formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, destinada a preparar o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, com aptidão para lecionar até a 2ª série, do 2º grau.
5. Formação de nível superior, em licenciatura plena, destinada a preparar o professor de disciplina e, portanto, a torná-lo apto para lecionar até a última série do 2º grau. (ROMANELLI, 2012, p. 270).

Com estes níveis, os legisladores que compunham o Conselho Federal de Educação, tentaram suprir a falta de docentes para atender a demanda e normatizaram diversas possibilidades de formação, o que dispersou o currículo da formação de professores, ficando a sua parte de formação específica muito reduzida, contribuindo para fragilização tanto da formação docente como da constituição identitária dos professores.

Infiro que este fato foi validado, nesta pesquisa, a partir da contribuição de um dos coordenadores participantes da investigação, quando refletiu a respeito das dificuldades que enfrenta para desempenhar a tarefa pedagógica de coordenar, no tocante as especificidades das atribuições docente: *[...] os professores mostram resistência para realizar registros a respeito do processo aprendizagem para analisar o desempenho dos alunos e apontar o que precisa ser replanejado ou readequado[...].* (Sujeito I).

Com relação à formação específica para os especialistas, a LDB nº 5.692/71 previa, vagamente, a formação destes profissionais, entre eles o coordenador pedagógico, visto na época como inspetor ou supervisor escolar, cuja função desde sua criação no regime militar estava relacionada a atribuições de controle e fiscalização.

Art. 33 A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. (BRASIL, 1971).

Decorre desta época a formação dos especialistas realizada sob a forma de complementações. Ou seja, as habilitações para orientador educacional/pedagógico e supervisão de ensino eram adquiridas após a conclusão do curso de Pedagogia, organizado na maioria das faculdades no formato de módulos com tempo de duração determinado pela própria instituição.

Esta estrutura foi modificada quando a LDB n° 9.394/96 foi promulgada, no segundo ano de governo do PSDB na presidência da república, primeiro mandato do ex presidente Fernando Henrique Cardoso, nela a formação para os especialistas é prevista em cursos de pós graduação e, no artigo 64, estabelece superficialmente como se dará, nos aspectos legais, a formação docente.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (SOUZA, 1997).

Compreendo com Franco (2008), a partir das considerações que apresenta no tocante ao pedagogo ter formação que o possibilite atuar como cientista educacional, que a legislação vigente não apresenta as especificidades necessárias para garantir uma formação acadêmica consistente para aqueles que optarem pela carreira do magistério, no caso específico desta pesquisa, o coordenador pedagógico, foco do estudo.

Segundo a autora, o curso de Pedagogia deverá ter como preocupação:

[...] a formação de um pedagogo como profissional crítico e reflexivo, que saiba mediar as diversas relações inerentes à prática educativa e as relações sociais mais amplas, bem como articular as práticas educativas com a formalização de teorias críticas sobre essas práticas, sabendo detectar as lógicas que estão subjacentes as teorias aí implícitas. (FRANCO, 2008, p. 110).

A LDB n° 9394/96 trata a formação dos profissionais da educação de forma simplificada, desconsiderando as particularidades que há no trabalho dos educadores, sejam eles docentes, supervisores, diretores, orientadores educacionais ou coordenadores pedagógicos. Sua redação aborda a formação

docente como se não houvesse necessidade de diferenciação de saberes para os profissionais atuarem nos diferentes cargos existentes nas instituições escolares, e ainda, como se as demandas a eles destinadas residissem todas no mesmo plano de atuação. (SOUZA, 1997).

Da maneira como a formação docente esta posta na lei compreendo, com base em Saviani (2008), que a concepção produtivista que surgiu nos anos de 1950 e 1960, ainda se apresenta na LDB atual, pois a medida que não contempla as especificidades necessárias para a formação do coordenador pedagógico, permite que se estabeleça a crença de que basta ser graduado para a docência e ter experiência na mesma para ocupar o cargo de coordenador e atuar como tal, porém, sem a percepção do que é, de fato, ser um pedagogo escolar.

Essa concepção tem raízes produtivistas que apesar de terem sofrido embates por parte das tendências críticas dos anos 80, ressurgiram com novas nuances nos anos 90, alicerçadas pelas ideias neoliberais.

A partir das contribuições dos sujeitos investigados quando questionados a respeito das dificuldades que enfrentam para atuar na coordenação, é possível validar a lacuna deixada pela formação acadêmica rasa, como diz Gatti (2011), e perceber que para atuar na coordenação pedagógica os saberes da docência não suprem a necessidade do profissional, realidade retratada a seguir:

[...] Inexperiência no cargo, antes de assumir o cargo de coordenadora pedagógica só possuía a experiência de sala de aula e era o conhecimento adquirido nos anos da docência que eu procurava aproveitar na minha atuação. Esse conhecimento, porém, nem sempre era suficiente, o que me fez procurar aperfeiçoamento profissional por meio de cursos e publicações na área. (Sujeito B).

A fala da coordenadora mostra que o conhecimento oportunizado na formação docente não atende as necessidades que as demandas da tarefa pedagógica de coordenar solicitam, e culmina por conduzir o profissional a buscar o "aperfeiçoamento" do qual fala, e assim podemos entender a manifestação que

Saviani (2008) apresenta no tocante à teoria do capital humano ter assumido um novo sentido:

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. (GENTILI, 2002, p. 51 *apud* SAVIANI, 2008, p. 113).

A lógica do individual que está implícita na legislação atual é a ideia de que é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho, está incorporada no âmbito educacional em decorrência das ideias neoliberais. (SAVIANI, 2008).

Cabe ressaltar que toda lei, antes de sua promulgação, passa por um processo de elaboração, análise, aprovação e que apenas quando entra em vigor é que os órgãos e a sociedade que por ela são regulados se apercebem dos ajustes necessários para que a mesma contemple plenamente as situações que regula.

É de se notar, entretanto, que mesmo nove anos e meio depois da promulgação da LDB 9394/96, ocasião em que foi publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, fato que se deu no governo do PT, na primeira gestão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, não houve avanços para esclarecimento das especificidades da formação docente. (SOUZA, 1997 e BRASIL, 2006).

As Diretrizes Curriculares, conforme reflexão realizada por Franco, Libâneo e Pimenta (2007), falham por não considerar a articulação entre as dimensões epistemológica, disciplinar e prática da Pedagogia.

Tal afirmação podemos constatar no parágrafo primeiro, do artigo 2º, da LDB 9394/96:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais,

étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção de conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (SOUZA, 1997).

No texto não há uma conceitualização clara para a Pedagogia, o que acaba por relacioná-la apenas ao exercício da docência. A compreensão da sutileza para a qual os autores chamam a atenção, na resolução, e que comumente não é observada minuciosamente por aqueles que são diretamente afetados por ela, ou seja, os docentes nos fazem entender o quanto foram desconsideradas, no âmbito legal, as especificidades da Pedagogia.

A formação hoje oportunizada para o pedagogo com foco unicamente na docência extrai da Pedagogia sua essência e inviabiliza que haja um currículo para o curso que habilite integralmente o pedagogo a atuar como cientista educacional, o que acarreta a construção do seu fazer como profissional baseado na tentativa, no erro e no acerto, na intuição, na boa vontade, no desejo enfim, na prática.

A prática, por sua vez, sem que os próprios docentes se apercebam disso, constitui-se em uma dimensão privilegiada da ciência pedagógica, e nas reflexões de Freire (2012) é possível sentir a dinamicidade da mesma.

[...] Foi a prática que fundou a fala sobre ela e a consciência dela, prática. Não haveria prática, mas puro mexer no mundo se quem, mexendo no mundo, não se tivesse tornado capaz de ir sabendo o que fazia ao mexer no mundo e para que mexia. Foi a consciência do mexer que promoveu o mexer á categoria de prática e fez com que a prática gerasse necessariamente o saber dela. (FREIRE, 2012, p. 113).

A concepção que o autor nos apresenta carrega a essência da dimensão prática da pedagogia, conhecimento essencial para que a ação docente não se transforme em algo mecanizado, automático, padronizado ou técnico. O pedagogo, conforme nos falam Franco, Libâneo e Pimenta (2007), necessita apreender

cognitiva/emocionalmente o sentido dos conhecimentos teorizados, pois assim há a possibilidade de estabelecer relação entre teoria e prática.

Nesta pesquisa foi constatado, com a fala dos sujeitos, que a medida que, na formação docente em serviço, os coordenadores pedagógicos tentam promover a aproximação de saberes teóricos dos saberes da prática, eclode a dificuldade em fazer com que o professor desperte e se disponha a mexer no que faz e como faz, e assim promover o mexer a categoria de prática, como diz Freire (2012).

[...] no caso dos professores, mesmo a gente discutindo essa necessidade deles, ao apresentar um conteúdo novo para o aluno deixar o aluno mostrar o que ele já sabe, trabalhar com ele a questão do roteiro, do que se pretende, quais são as intenções que se tem para as próximas aulas [...] o professor não chega para os alunos e faz os combinados. Olha a gente neste bimestre, neste mês ou nesta semana, vai trabalhar este assunto, então o que vocês sabem a respeito dele, o que vocês gostariam de saber...[...] o aluno é o participante direto da sua aprendizagem, ele não é envolvido desta forma [...] (HELENA).

Os saberes pedagógicos que permeiam as colocações que a coordenadora descreve na intervenção que realiza, conforme nos fala Pimenta (2012), só podem ser construídos a partir da prática, que os confronta e os reelabora, e para que esses saberes sejam fortalecidos é preciso conferir-lhes estatuto epistemológico.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática [...] (PIMENTA, 2012, p. 27).

No discurso da coordenadora Helena está presente o resultado de uma formação acadêmica na qual não se contemplou as dimensões tratadas por Franco, Libâneo e Pimenta (2007), e que surgem no âmbito da escola, recaindo sob a responsabilidade do coordenador pedagógico conceituá-las por meio de ações de formação em serviço, sendo que ele próprio também traz lacunas de uma formação acadêmica genérica que repercute na sua atuação.

2.1.2 Coordenador pedagógico: do cenário nacional ao cenário investigado

Em uma perspectiva histórica, podemos dizer que a profissão de Coordenador Pedagógico é uma prática recente no contexto educacional. Aliás, arrisco-me a dizer que, em meados do século XX, seria a *profissão de futuro* para o século XXI. Hoje, não se concebe uma escola sem um coordenador pedagógico, seja nos centros urbanos, seja em áreas rurais.

Sob esse prisma e pensando em contextualizar este trabalho, considero pertinente fazer um breve relato sobre os caminhos que a profissão percorreu até o momento atual.

A partir dos anos 70, segundo Pinto (2011), vários estados brasileiros promoveram concursos públicos para provimento dos cargos de coordenador pedagógico, entre outros cargos de especialistas em educação. Essa época representa o período em que o coordenador passou a compor oficialmente os quadros do magistério, fato que inibiu o avanço das políticas clientelistas dos governantes, que se utilizavam dos cargos de especialistas nas escolas para fazer indicações de caráter pessoal para os ocupantes.

Conforme o autor, a partir da segunda metade do século passado houve um acúmulo de profissionais nas escolas e em outras instâncias dos sistemas de ensino brasileiro, egressos dos cursos de Pedagogia implantados em 1939, pela lei n° 1.190, de 04 de Abril. (BRASIL, 1939).

Nesse período acreditava-se que a estrutura oferecida pelas faculdades e universidades oportunizaria ao futuro pedagogo saberes específicos para atuação na gestão escolar, anteriormente denominada administração escolar.

São inegáveis as conquistas obtidas no processo de formação específica para o coordenador pedagógico, garantindo que o indivíduo, para exercer esse papel, fosse graduado em Pedagogia. A obrigatoriedade da formação, entretanto, foi interrompida por algumas exceções ocorridas na década de 90. A flexibilização no acesso aos cargos de especialistas de ensino permitiu que eles pudessem ser ocupados por professores sem formação em Pedagogia.

Essa flexibilização é entendida por Pinto (2011) como decorrente de três motivos:

1. do movimento empreitado pelos docentes no sentido de elegerem seus pares para os cargos de equipe técnica.
2. das políticas neoliberais que incentivaram a ampliação do emprego diante da sociedade do desemprego, causando grande impacto negativo na profissionalização.
3. dos embates acadêmicos sobre a formação do pedagogo. (PINTO, 2011, p. 17).

Compreendo que a íntima relação existente entre os três motivos elencados pelo autor, conduz ao enfraquecimento da profissionalização da coordenação pedagógica, uma vez que a mesma não é contemplada na legislação educacional, considerando-se suas especificidades.

A concepção gerada pelas ideias neoliberais de que qualquer indivíduo poderia ocupar o cargo, desde que tivesse competência pessoal ou adquirida na prática profissional em diferentes áreas, se fertilizou entre os docentes.

A prevalência da formação que primou pela docência acarretou o que vemos nos dias atuais: a inversão da lógica epistemológica da Pedagogia. Em outras palavras, a Pedagogia deveria ser a ciência que organizaria a concretização dos meios e processos educativos de uma sociedade. No entanto, a formação prioriza somente a docência, que é apenas uma das vertentes da Pedagogia (FRANCO, 2008).

A assertiva de Franco (2008) vem ao encontro das manifestações dos sujeitos desta pesquisa, que, na medida em que contribuíram relatando suas dificuldades para realizar a tarefa pedagógica de coordenar, deixaram evidenciada a inversão epistemológica tratada pela autora:

Falta de saberes para atuar na coordenação. (Sujeito E).

Falta de conhecimento profissional. (Sujeito F).

Falta de informação e formação específica par atuar na coordenação. (Sujeito I).

Falta de experiência na Educação Infantil. (Sujeito L).

Falta de experiência na coordenação. (Sujeito N).

Ausência de um padrão para desenvolver as atividades pertinentes ao cargo de coordenação. (Sujeito J).

Ausência de formações externas pagas pela prefeitura. (Sujeito K).

Concluo, a partir da análise dos dados coletados nesta investigação, que hoje o coordenador pedagógico lida com o esvaziamento dos saberes específicos que necessita para lidar com a tarefa pedagógica de coordenar, o que contribui para a dispersão dos seus fazeres cotidianos no âmbito escolar.

Dos primórdios de seu surgimento até a contemporaneidade, nos defrontamos com um histórico que nos mostra que, em alguns períodos, o coordenador pedagógico teve uma formação que avalio como adequada para atuar no âmbito das instituições escolares, períodos em que também havia uma legislação que o fortaleceu enquanto profissional.

Em outros momentos, teve sua profissionalização prejudicada, acarretando distorções de formação e atribuições que refletem nas vivências atuais. Nessa linha de pensamento, arrisco-me a dizer que comprometeu, inclusive, sua constituição identitária, fragilizando-a, como analisa esta pesquisa.

2.1.3 Percurso do coordenador pedagógico no estado de São Paulo

A retomada do percurso da coordenação pedagógica no estado de São Paulo, que compreende o período de 1960 até o momento atual, é significativa no contexto desta pesquisa, em virtude do cenário desta investigação estar inserido neste estado, o município de Cubatão, e também em decorrência de o estado de São Paulo ter desenvolvido projetos que resultaram em experiências marcantes na área da coordenação pedagógica; essas experiências representam, a meu ver, momentos que devem ser revisitados por todos aqueles que almejam desenvolver um trabalho pedagógico implementado coletivamente no âmbito das unidades escolares.

A experiência do Colégio de Aplicação da USP, iniciado em 1962, por exemplo, foi uma das primeiras tentativas de inovação do ensino na qual a

coordenação teve destaque; aconteceu em decorrência do convênio firmado entre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, e a Secretaria Estadual de Educação, com a finalidade de proporcionar estágio para os alunos da faculdade que cursavam licenciatura, assim como para servir de campo de observação a professores FEUSP.

Até os dias atuais o colégio, que hoje tem o nome de Escola de Aplicação⁶, adota práticas inovadoras, pois não há a figura do coordenador pedagógico, os docentes atuam em conformidade com as orientações curriculares e agem livremente na prática do ensino⁷. Em 2013 o trabalho pedagógico recebeu destaque na mídia, em virtude de ter apresentado o melhor IDEB de São Paulo na educação básica.

Os Ginásios Vocacionais criados pela Lei n° 6.052/1961, promulgada por Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto, da União Democrática Nacional, representaram outra experiência marcante e de grande valor educacional para aqueles que dela participaram, pois a proposta tinha um forte compromisso com um projeto político-pedagógico para a formação integral do educando, e se constituiu em uma experiência pioneira de escolas para a cidadania. (ALMEIDA, 2010).

Neste período a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente era a n° 4.024/61, e que, segundo Ribeiro (1998), no estudo que realizou a respeito da História de Educação, expressava de forma marcante a força de uma tendência pedagógica articulada a uma posição política de natureza conservadora reacionária. (BRASIL, 1961).

Analiso que no âmbito federal, a lei trazia a ideia de manter o que já existia na educação, cerceando a liberdade; no âmbito estadual a lei dispunha a organização em Ensino Industrial, Economia Doméstica e Artes Aplicadas, e foi diante desta

⁶ Tese de doutorado de Nivia Gordo, 10/07/2010, Universidade de São Paulo: História da Escola de Aplicação da USP.

⁷ A este respeito outras informações estão disponíveis em <<http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2012/09/escola-de-aplicacao-e-a-melhor-de-sao-paulo/>>.

possibilidade que, no artigo 4º da lei 6052/61, surgiu o *Vocacional*, emergindo assim uma proposta inovadora. (BRASIL, 1961).

No estado de São Paulo foram implantadas seis unidades: uma na capital e cinco em diferentes cidades do interior: Batatais, Americana, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul.

Essa experiência representou, sob o ponto de vista das pesquisadoras Ferreira e Bicas (2006), da Universidade de São Paulo, um dos esforços mais importantes no que se refere à renovação do ensino público paulista, porém, foi vista pelo governo militar como *revolucionária* e *subversiva*, e em decorrência do regime político ser ditatorial, foi extinta pelos militares.

Acrescento que a ditadura militar implantou reformas educacionais que traziam como objetivo a formação de mão de obra técnica, sem nenhuma preocupação com o papel exercido pela educação dentro do processo de desenvolvimento humano, logo, sofreu duras críticas dos educadores da década de 70, e sobremaneira nos anos 80; disso decorre o tolhimento de experiências, como os Ginásios Vocacionais, de forma opressora. O aspecto que se mostrou mais relevante ao longo desta investigação foi com relação à composição do Serviço do Ensino Vocacional.

O serviço era composto, segundo Ferreira e Bicas (2006), de coordenadoria, equipe de Assessor Administrativo e Pedagógico, equipe de pesquisa, com socióloga, psicopedagoga, setor de estágios, capacitação pedagógica, setor de despesa, setor de prédios e equipamentos, setor pessoal, setor de relações públicas, setor de audiovisual e documentação e biblioteca.

Cabia ainda, ao Serviço de Orientação Educacional, levantar dados junto à comunidade na qual os Ginásios estavam situados, referentes à localidade, para que, a partir deles, o currículo fosse desenhado. Os professores que trabalhavam nestas escolas eram selecionados após frequentarem um curso de seis meses, em tempo integral, e posteriormente eram submetidos a uma entrevista, consistindo na etapa final do processo.

A estrutura que alicerçava os Ginásios Vocacionais demonstrava a preocupação dos seus idealizadores em dar um atendimento integral aos profissionais envolvidos para o desenvolvimento adequado do projeto, situação que me permito acrescentar, em virtude das análises realizadas nesta pesquisa, rara de se encontrar no contexto atual.

O Vocacional foi uma experiência marcante para aqueles que dela participaram, repercutindo em ações relacionadas aos ideias propostos no projeto até os dias atuais; como exemplo cito a constituição da GVIVE - Associação dos ex-alunos e amigos do Vocacional⁸, e o longa produzido em 2011 pelo cineasta e ex-aluno do Vocacional Toni Venturini, "Vocacional: uma aventura humana".

Nele o diretor, a partir dos depoimentos de vários ex-alunos e professores, conduz o telespectador a uma reflexão sobre os descaminhos a que o regime autoritário conduziu a educação no país.

O professor José Cerchi Fusari, em sua Tese de Doutorado *Formação contínua de educadores*, relata que no período de 1968 a 1975 atuou no "Experimental da Lapa" como professor primário, coordenador de período do próprio curso e orientador pedagógico educacional das 7^a e 8^a séries do 1^o Grau; ressalta que *foi no Experimental que pela primeira vez entrei em contato e participei de uma experiência educativa que valorizava e praticava a formação em serviço do seu quadro de professores*. (FUSARI, 1997, p.5).

Em sua fala é possível perceber a dinamicidade do trabalho pedagógico que era realizado no "Experimental da Lapa" e o destaque que dá ao trabalho coletivo.

Todos os sábados - e em outros horários preestabelecidos durante uma semana -, os professores recebiam atendimento sistemático dos setores técnicos: orientação pedagógica (conteúdos e metodologia do ensino), orientação educacional, psicologia, fonoaudiologia, setor de saúde e pesquisa, voltados para a caracterização sócio-econômico-cultural dos alunos e a discussão do planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino. Nesse contexto entrávamos em contato com o que era considerado mais avançado nas teorias

educacionais em geral, numa tentativa deliberada de, opondo-nos ao ensino tradicional, gestarmos novas características de uma pedagogia renovada [...] O trabalho coletivo era uma realidade vivida no Experimental como um valor coletivo que emergia do estudo, de trocas, discussões, debates e propostas. (FUSARI, 1997, p. 5).

Arrisco-me a dizer que, por meio deste projeto, tentou-se uma gestão democrática do ensino 38 anos antes da promulgação da LDB 9.394/96, na qual explicitamente a proposta foi formalizada. (SOUZA, 1997).

Neste momento não estou considerando, no meu discurso, se após 1996 realmente tal gestão se estabeleceu; mas a proposta e a estrutura que comportavam os ginásios, que já na década de 60, foram desenvolvidas com a preocupação de valorizar o pedagógico, considerando a interlocução entre os pares e a comunidade como forma de diálogo e, conseqüentemente, reflexão para a busca do aprimoramento do trabalho.

Segundo Fernandes (2010), os projetos das Escolas de Aplicação e dos Vocacionais, apesar de serem casos pontuais, são experiências consideradas muito importantes no tocante à coordenação pedagógica na educação paulista no século XX.

A coordenação pedagógica também esteve presente em 1970 nos ginásios técnicos, porém, era realizada pelo orientador educacional, que tinha formação para tal em virtude da necessidade de atendimento as demandas surgidas nos ginásios para esta área; acabaram por assumir a coordenação pedagógica. (ALMEIDA, 2010).

Após 1976, a coordenação pedagógica esteve presente em Projetos Especiais desenvolvidos em escolas que necessitavam de suporte de recursos humanos e materiais. Para determinar quais as escolas receberiam o apoio do coordenador pedagógico foi realizado um estudo socioeconômico demográfico.

Os professores efetivos que desejavam, na ocasião, exercer a função, foram submetidos a um processo de seleção e por meio da regulamentação do Decreto nº 7.709, de 18 de março de 1976, foi possível designá-los para atuarem como coordenadores. Posteriormente estes coordenadores tiveram sua função

transformada em cargo, alteração realizada em decorrência da Lei complementar nº 201, de 9 de novembro de 1976. (SÃO PAULO, 1976).

Outro momento da história da coordenação pedagógica, que se revelou no contexto desta pesquisa, foi o fato de que em 1978, foi incumbido ao coordenador pedagógico, por meio da Lei Complementar 201/78, o Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo, artigo 10, o papel de orientador de Educação Moral e Cívica, além de atribuições referentes à coordenação das ações de saúde no âmbito das unidades escolares. (SÃO PAULO, 1978).

Esta imposição legal marca o desvirtuamento da coordenação pedagógica em pleno regime ditatorial, momento que, segundo Cerezer (2009), ao estudar o ensino brasileiro no regime militar, não interessava formar uma geração que questionasse, reivindicasse e que chamasse a atenção com protestos para as distorções políticas e sociais que o regime implantado estava causando.

O que interessava era formar uma geração que apenas "estudasse", e para isso eram necessários professores, coordenadores e demais agentes educacionais voltados para este fim, sintonizados com o que era desejado pelo governo.

Em 1983 houve a reestruturação curricular no Estado de São Paulo, ocorrida durante o governo de André Franco Montoro; nessa ocasião iniciou-se a implantação, do Ciclo Básico por meio do Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983, concebido como o ponto de partida para a reorganização da escola pública de 1º grau. (SÃO PAULO, 1983).

Esse momento representou uma grande mudança no ensino, mas que careceu de acompanhamento dos docentes por outro professor, ou seja, da parceria na atuação diária. Nessa ocasião, com o propósito de articular a implantação do Ciclo Básico, foi criada a função de professor coordenador pedagógico, eleito anualmente por ocasião do planejamento escolar, pelos professores que atuassem nas salas de aula.

A proposta, segundo Fernandes (2010), pode ser entendida como sinal da preocupação com a democratização das relações de trabalho e com o amparo pedagógico dos professores.

Outro momento no qual a coordenação esteve presente foi no projeto de reestruturação técnico administrativa e pedagógica do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual, no período noturno. Neste caso foi o próprio coletivo, a partir da elaboração de projetos, que sinalizou que era necessário haver coordenação.

O tempo de duração do projeto foi curto, de 1984 a 1985, atendeu a 152 escolas estaduais, foi considerada a medida de maior impacto até hoje para a melhoria do ensino noturno, e nesse projeto a coordenação pedagógica também foi exercida por um professor eleito pelos seus pares; tinha como atribuição organizar as reuniões pedagógicas e acompanhar o desenvolvimento de projetos. (FERNANDES, 2005).

Em janeiro de 1988, por meio do Decreto Estadual nº 28.089, no Estado de São Paulo foram criados, no governo de Orestes Quércia, os CEFAMs - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. A proposta surgiu no âmbito federal com a finalidade de apoiar pedagógica e financeiramente as unidades da federação que manifestassem interesse em desenvolver ações na área do magistério. Esta medida, segundo Fusari (1992), visou a valorização do magistério. (SÃO PAULO, 1988).

O artigo 4º desse decreto previa para o coordenador pedagógico, desde atividades relativas de planejamento e desenvolvimento da proposta pedagógica, supervisão de todas as tarefas executadas pelos professores, até elaboração e execução dos cursos de aperfeiçoamento docentes, entre outros, ou seja cabia ao coordenador atividades tanto no âmbito técnico-administrativo como no pedagógico.

O início da desativação dos CEFAMs se deu em 2003, e foi anunciado pelo Secretário da Educação Gabriel Chalita em uma videoconferência. O projeto foi encerrado pela resolução SE 119, de 7 de novembro de 2003, publicada no governo de Geraldo Alckmin. (SÃO PAULO, 2003).

Em 1991, por meio do Decreto nº 34.035 de 22 de outubro, foi instituído o Projeto Educacional das Escolas Padrão, baseado em três eixos: autonomia, organização e capacitação. A palavra “padrão”, utilizada no título do projeto, tinha o intuito de se opor à padronização, ou seja, a escola devia ser diferente da escola que existia – burocrática, rígida e anônima, propondo-se a construir um novo padrão de qualidade. (SÃO PAULO, 1991).

A partir de 1.995, no governo Mário Covas, o projeto foi encerrado aos poucos, reforçando o que sempre ocorreu ao processo educativo brasileiro: um constante recomeçar, sem continuidade. (SARMENTO e ARRUDA, 2011).

Em continuidade aos projetos que contemplaram a necessidade de coordenadores nas escolas, em 1996, por meio da Resolução SE nº 28/1996, ocorreu a expansão de coordenadores para toda a rede de ensino estadual paulista, denominada coordenação por períodos. (SÃO PAULO, 1996).

A expansão da coordenação se deu em termos de "postos de trabalho", um por escola; naquelas que oferecessem no mínimo dez classes no período noturno, dois coordenadores, um para o diurno e outro para o noturno.

Para atuar na coordenação o professor participava de um processo seletivo realizado pelas Diretorias de Ensino; após, apresentava um projeto que deveria ser analisado pelo Conselho de Escola da unidade que o candidato demonstrasse interesse em atuar.

Conforme Pinto (2011), o cargo de coordenador pedagógico nunca foi efetivamente constituído na rede de ensino do estado de São Paulo. Para que o profissional possa ocupar o cargo de Professor Coordenador Pedagógico é exigida habilitação em Pedagogia e experiência docente mínima de cinco anos.

Diferentemente da função de Professor Coordenador Pedagógico (PCP), que ao ser criada, não exigiu habilitação específica na área, e como pré requisito pedia apenas a experiência de três anos de exercício docente no magistério público oficial do estado.

A medida que a legislação não contempla a necessidade do professor ser pedagogo, já passa a existir uma fragmentação da identidade deste profissional,

pois desconsideram-se todos os saberes específicos que aquele que se propõe a atuar na coordenação necessita trazer em sua bagagem pedagógica.

Em 2007 houve uma nova proposta de ação, que passou a existir em decorrência da Resolução nº 88, de 19 de dezembro: a coordenação por segmentos. Em poucas palavras, para cada nível de ensino, um coordenador. (SÃO PAULO, 2007).

Foi estabelecida também uma gratificação para a função, e para ocupá-la era necessário possuir três anos de experiência como docente na rede de ensino, e preferencialmente, experiência no segmento que iria trabalhar. Sob a tutela da Diretoria de Ensino passaram a existir os PCOPs - Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica.

No ano de 2012 por meio da Resolução nº 42/2012, o posto de trabalho de Professor Coordenador passou a ser designado por ato do Diretor da Escola, e em 2013, a Resolução SE 3, de 18/01/2013, determinou que este profissional deverá ser designado por uma comissão mista constituída por representantes da unidade escolar e da Diretoria de Ensino por meio de processo seletivo (SÃO PAULO, 2012).

Percebe-se que, mesmo diante de encontros e desencontros vividos pela coordenação pedagógica no período de 1960 até 2013, momento atual, novas propostas ainda surgem para a atuação do coordenador na rede pública do Estado de São Paulo, porém, não é condição *sine qua non* para o docente que pretende atuar na coordenação, ser pedagogo.

Assim, constata-se que mudanças ocorrem, mas não garantem o que, a meu ver, após os estudos realizados nesta pesquisa, é fundamental, ou seja, que ele tenha, no mínimo formação em Pedagogia.

Compreendo que esse fato prejudica a constituição identitária deste profissional que não recebeu formação específica para realizar a tarefa pedagógica de coordenar; ainda que porventura seja um pedagogo, há de se analisar que tipo de formação acadêmica recebeu, uma vez que as legislações vigentes não primam pelas especificidades que o cargo/função requer.

Acrescento que, como pesquisadora e para o contexto desta pesquisa foi relevante me apropriar e registrar o percurso da coordenação pedagógica no âmbito estadual, pois atuei na rede pública do estado de São Paulo por 13 anos e, até ingressar no mestrado em educação, desconhecia o histórico aqui apresentado que entendo ser referência para os demais sistemas de ensino.

2.1.4 Coordenação pedagógica no cenário investigado

A retomada do percurso da coordenação pedagógica no município de Cubatão se deu, nesta investigação, por meio da memória de quatro servidores ativos e um inativo, que colaboraram voluntariamente com suas lembranças, experiências e impressões no tocante ao desenvolvimento desta área no âmbito das unidades escolares.

Os entrevistados apresentaram seus relatos sob pontos de vistas diferenciados; de acordo com a minha análise, isso decorre do fato dos servidores terem exercido funções diferentes e em posições hierárquicas distintas.

Nas diferenças e semelhanças encontradas nos discursos, foi possível organizar as informações e apresentar aspectos importantes da coordenação pedagógica no município de Cubatão, que contribuem para a compreensão e enriquecem o contexto da pesquisa.

A coordenação pedagógica, em Cubatão, iniciou entre os anos de 1982 a 1985, período político no qual o município foi administrado pelo interventor José Osvaldo Passarelli. Segundo uma servidora aposentada, que atuou como supervisora, diretora de departamento e gerente de educação, cabia aos diretores de escola e à Secretaria de Educação a indicação dos docentes que ocupariam os respectivos cargos, adotando para a seleção o critério da confiabilidade e capacidade que tais profissionais apresentavam para desempenhar a função.

Somente em julho de 2007, na segunda gestão do prefeito Clermont Silveira Castor e três anos após promulgação da Lei complementar nº 22, que em seu artigo 9º prevê a nomeação para os cargos de suporte pedagógico após concurso público, é que o processo de seleção sofreu alteração, pois nesta época foi publicado edital

do concurso⁹ para provimento dos cargos de coordenador pedagógico, orientador educacional, assistente de direção e diretor, fato até então inédito no cenário desta investigação. (CUBATÃO, SP, 2007).

Em 02 de janeiro de 2008 tomaram posse os primeiros 27 coordenadores pedagógicos concursados da Rede de Ensino do Município de Cubatão, fato que analiso como sendo um marco referencial para esta pesquisa, tanto no âmbito pessoal, pois foi o momento em que ingressei, como no âmbito do coletivo dos coordenadores.

O ingresso simultâneo promoveu alteração em uma situação que estava estabelecida a aproximadamente 20 anos, desde 1985, conforme citado anteriormente com base no depoimento de um dos entrevistados.

De acordo com os relatos, quando do efetivo início das atividades de coordenação no município de Cubatão entre os anos de 1982 e 1985, a quantidade de profissionais atuando como orientadores pedagógicos era insuficiente.

Posteriormente ocorreu um aumento desse número, incrementado por professores que passaram a exercer a função em caráter de substituição. Depois de algum tempo esses profissionais foram reenquadrados e passaram a ser coordenadores pedagógicos, procedimento que passou a ser proibido com a promulgação da Constituição Federal de 1988. (BRASIL, 1988).

Dentre os entrevistados, três atuaram na coordenação pedagógica nos anos 2001 e 2002; embora todos tenham exercido funções nessa área no período que vai de 2000 até 2007, nos demais anos o fizeram em segmentos distintos.

Nos registros dos três servidores citados anteriormente, consta que no ensino fundamental havia uma coordenadora pedagógica por escola, enquanto que na educação infantil o orientador pedagógico fazia as duas funções, orientação pedagógica e educacional. Tal fato foi validado por meio do depoimento da servidora que atuou na gerência de educação, ao lembrar que a partir de 1989 a Secretaria da Educação já havia destinado, para cada unidade, uma coordenadora para

⁹ Edital nº 002/2007 do citado concurso - anexo I.

desempenhar as duas funções, momento em que as creches também passaram a integrar a educação infantil.

Uma das educadoras que contribuiu com suas memórias declara que atuou por oito anos como coordenadora pedagógica de creche e, em seu relato, confirma o critério de seleção apresentado inicialmente. Detalha que o trabalho desenvolvido tinha o foco no pedagógico, e que cabia às três profissionais que compunham o quadro de coordenadores de creche, o atendimento a 13 unidades educacionais.

Salienta que ficava a cargo delas a elaboração tanto das diretrizes pedagógicas que norteavam o trabalho, como dos planos de trabalho e capacitação das pajens, o que acontecia nos HTPCs. Relata que havia profissionais que atuavam nas creches sem formação específica para tal, ou seja, não possuíam Magistério ou Pedagogia, fato descrito como dificultador para o desenvolvimento de ações de cunho pedagógico.

Também aconteciam contratações temporárias, com duração média de oito meses, o que ocasionava rotatividade no quadro de pessoal nas unidades escolares. Consta-se, nessa contribuição, o que Pinto (2011) classifica como "políticas clientelistas", que permitiram que profissionais que não apresentavam formação específica atuassem no magistério, ingressando na área por meio de indicações de caráter político.

Segundo a professora que atuou por oito anos na coordenação pedagógica, em caráter de substituição, um dos prejuízos provocados pelo acúmulo de funções era a diminuição do tempo de permanência do coordenador na creche; em virtude das demandas externas, eram constantes as necessidades de comparecimento ao Conselho Tutelar ou aos Centros de Atendimento à Saúde.

Disso resultava o desvirtuamento das atividades, fazendo com que o coordenador não pudesse se dedicar à sua demanda principal, ou seja, o pedagógico. O profissional se desdobrava para "dar conta" das atribuições que lhe cabiam.

Na visão apresentada pela ex-coordenadora, este fato, somado às demais peculiaridades citadas, prejudicavam o trabalho realizado na ocasião. Acrescento

que vivenciei a situação de acúmulo de funções descrita pela professora no período de 2009 a 2011. Durante três anos atuei como coordenadora pedagógica e orientadora educacional na educação infantil, cargo que estava contemplado apenas nos quadros do ensino fundamental.

Considero que o trabalho coletivo realizado na unidade escolar onde até hoje exerço a coordenação, é que permitiu o atendimento às demandas dos dois cargos e para isso contei com o apoio dos docentes, funcionários e a partir de 2010, da diretora que assumiu o cargo na ocasião e que está na unidade até a presente data.

A comunidade escolar, em virtude do engajamento coletivo na construção do projeto político pedagógico da escola, sempre se mobilizou na busca de soluções e encaminhamentos conjuntos para as questões tanto do âmbito da coordenação pedagógica como da orientação escolar, o que favoreceu o trabalho por mim realizado.

As informações obtidas por meio dos depoimentos mostram que na rede de ensino do município de Cubatão, o trabalho se iniciou com um número insuficiente de orientadoras educacionais, porém, mesmo com poucos profissionais atuando nesta área todos os depoimentos relatam que aqueles que desempenhavam a tarefa pedagógica desenvolviam ações de formação docente em serviço.

Houve, inclusive, relato detalhado de um dos servidores, que ainda está em atividade, dando conta de que, na educação infantil, as coordenadoras organizavam reuniões bimestrais com os professores, destinando um dia de formação para cada um dos níveis da educação infantil existentes na época.

No tocante à atuação do coordenador pedagógico no ensino fundamental, o relato de um profissional que possui vasta vivência na rede municipal de ensino de Cubatão, na qual atua desde 1999, e que já ocupou cargos em toda a estrutura educacional, destaca que desde seu ingresso teve apoio da coordenação pedagógica para desenvolver seu trabalho como docente. Acrescenta que a coordenação pedagógica sempre teve acompanhamento das chefias imediatas da Secretaria de Educação, assim como do Centro de Apoio e Pedagógico e Formação Continuada, criado em 1997.

Em seu relato ressalta o processo pelo qual se deu o aumento do número coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, ocorrido nas unidades escolares da rede municipal, no primeiro mandato da prefeita Márcia Rosa de Mendonça Silva (gestão do Partido dos Trabalhadores), momento recente em que a Secretaria de Educação se empenhou na resolução do problema da insuficiência de profissionais nas equipes gestoras.

Conta que, até o ano 2009 as escolas de educação infantil I (creches) ainda não contavam com coordenadores pedagógicos, enquanto que as escolas de educação infantil II não eram contempladas com orientadores educacionais. Nesse momento a equipe da qual fazia parte este colaborador tinha plena ciência de que a ausência destes profissionais nas unidades escolares resultava em prejuízos ao funcionamento das mesmas, prejudicando a qualidade do ensino. Foi, então, estabelecida uma meta: contemplar aquelas unidades com os profissionais mencionados.

No trabalho de análise do qual participou o entrevistado, foi constatada outra dificuldade: escolas consideradas de grande porte, com três períodos de funcionamento e diversos níveis de ensino, contavam com apenas um coordenador pedagógico e um orientador profissional. Uma dificuldade que precisava ser vencida e, para tanto, foi iniciado um trabalho de convencimento das instâncias superiores, na tentativa de se obter autorização para a contratação de novos profissionais.

Após muito empenho e esforços foi autorizada, em 2012, por parte da chefia do Executivo, a modificação dos módulos das UMEs e, atualmente, todas as unidades de educação infantil I têm coordenadores pedagógicos, e as unidades de educação infantil II, que possuem mais de sete salas, contam com um orientador educacional.

Ressalto que cinco escolas da rede municipal, que trabalham em três períodos, possuem o que o entrevistado chamou de “equipes duplas”. Disso resulta que a rede municipal de Cubatão conta, atualmente, com 63 coordenadores pedagógicos¹⁰.

¹⁰ Informações obtidas junto a SEDUC, em maio de 2013.

Como coordenadora pedagógica vivi este momento que analiso como significativo para a estruturação do trabalho pedagógico no município, e que experienciei positivamente na medida em que foram adotadas ações para que, tanto eu como os demais coordenadores, deixássemos de acumular a função de orientador educacional, iniciando-se assim um novo período para a constituição identitária do coordenador pedagógico no cenário desta investigação.

Capítulo 3

COORDENADOR PEDAGÓGICO:

IDENTIDADE PROFISSIONAL

É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como eus e tus. A rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu.

Paulo Freire

IDENTIDADE PROFISSIONAL

A identidade profissional do coordenador pedagógico que atua na rede de ensino pública do município de Cubatão será discutida neste capítulo com base nas concepções e estudos desenvolvidos sobre a identidade docente.

Para isso se faz necessário considerar que o coordenador pedagógico tem seus saberes, sua prática, suas crenças, sonhos e experiências constituídos na personificação de professor, e a medida que vive a transição para o cargo de coordenador pedagógico dá início ao processo de sua constituição identitária como pedagogo escolar.

Com aporte teórico em Pimenta (2012), Libâneo (2008), Franco (2008, 2012), Adballa (2006), Silva (1996), Freire (2012), apresento nesta pesquisa concepções que estes autores elaboraram a respeito da identidade profissional docente, assim como os elementos apontados por eles, que se inter-relacionam no processo de construção identitária do coordenador pedagógico e que nortearam a busca da compreensão da questão problema desta investigação, qual seja: como os coordenadores pedagógicos da rede de ensino pública de Cubatão constroem sua identidade profissional?

3.1 O coordenador pedagógico e a identidade docente

Ao falar da identidade profissional do coordenador pedagógico, sujeito desta investigação, afirmo que a base para sua constituição identitária é a pedagogia, vista nesta pesquisa como a ciência da educação que legitima a ação do pedagogo escolar.

Partir desta premissa é considerar que a pedagogia oportuniza saberes específicos e imprescindíveis para a atuação do coordenador pedagógico, possibilitando que ele compreenda seu efetivo papel de pedagogo na instituição escolar. Ou seja, que é aquele a quem cabe atuar exercendo uma tarefa que exige

a compreensão científica da práxis educativa promovendo, assim, a práxis pedagógica. (FRANCO, 2008).

Sob este prisma, a própria pedagogia, ao longo da sua história, sofreu prejuízos no tocante à sua identidade, o que promoveu um grande distanciamento entre as esferas educativas e pedagógicas.

À medida que a pedagogia foi sendo vista como organizadora do fazer docente, dos manuais, dos planos articulados, feitos com uma intencionalidade não explícita, ela foi se distanciando de sua identidade epistemológica, qual seja, de ser articuladora de um projeto de sociedade. (FRANCO, 2008, p. 71).

No contexto desta pesquisa considero significativas as colocações da autora, pois sendo a pedagogia a base da constituição identitária do coordenador pedagógico e tendo ela sofrido a dissociação citada, é possível inferir que o ocorrido refletiu na constituição identitária deste profissional, contribuindo para sua fragilização.

Este fato foi constatado nesta pesquisa e se mostrou relevante, uma vez que todos os coordenadores pedagógicos sujeitos desta investigação são graduados em pedagogia¹¹, porém, nas respectivas contribuições que deram para esta pesquisa, sinalizaram, ao responder a respeito das dificuldades¹² que enfrentavam para atuar como coordenador, a ausência de saberes específicos, o acúmulo de atribuições que não estão diretamente relacionadas ao pedagógico, a falta de parceiros para atuar, entre outros.

Com aporte em Pimenta (2012) compreendo que os aspectos apontados pelos coordenadores pedagógicos pesquisados decorrem, parcialmente, da formação inicial inconsistente que estes profissionais receberam.

[...] pesquisas tem demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 2012, p. 16).

¹¹ Perfil dos sujeitos - apêndice III.

¹² Quadro de dificuldades - apêndice II.

A perspectiva burocrática e cartorial da formação inicial, citada pela autora, representa um dos aspectos que contribui para o desvirtuamento dos afazeres do coordenador pedagógico, o que, conseqüentemente, compromete sua constituição identitária, fato também constatado nos estudos e trabalhos desenvolvidos por Franco (2008), Fusari (1992), Fernandes (2010), Oliveira (2009) e Mate (2008).

Esta pesquisa validou que, a medida que os docentes que optaram em atuar na coordenação pedagógica sem que estejam apropriados dos saberes específicos pertinentes a esta área, estão vulneráveis a abarcar demandas alheias ao seu fazer, como também estão suscetíveis ao isolamento em virtude do não comprometimento dos seus pares.

Mesmo experienciando as condições citadas demonstraram, por meio de suas falas, que trazem internalizada a dimensão pedagógica que lhes cabe da unidade escolar, conforme consta no capítulo da análise dos dados.

A vulnerabilidade e a suscetibilidade em que se encontram os sujeitos investigados acabam por distanciá-los da razão maior de sua presença na escola, qual seja, assumir e responsabilizar-se, não solitariamente, como registrado nas falas dos sujeitos, mas coletiva e prioritariamente, pelo pedagógico, considerando aqui a ênfase dada por Libâneo (2008) para o pedagógico do qual falo nesta pesquisa.

O termo pedagógico é representativo de uma concepção de educação que considera a Pedagogia como reflexão sistemática sobre as práticas educativas.[...] A ação pedagógica, portanto, não se refere apenas ao "como se faz", mas principalmente, ao "por que se faz" [...]. (LIBÂNEO, 2008, p. 152).

O "por que se faz" para o qual o autor nos chama a atenção, pressupõe uma ação reflexiva e investigativa, indispensáveis na prática do coordenador pedagógico, e conforme ressalta Franco (2008), a partir da interpretação das três dimensões da experiência abordadas por Houssaye (2004), precisam estar na base identitária da formação do pedagogo, oportunizando ao aprendiz de docente uma experiência que não separe teoria e prática.

Um saber a partir do saber fazer, que é diferente de saber fazer simplesmente [...] um sujeito que aprenda a olhar a própria prática, aprende a refletir sobre ela, aprenda a buscar

alternativas à sua transformação; percebe a adequabilidade ou inadequabilidade de práticas cotidianas, coloca em estranhamento procedimentos familiares e acostuma-se a buscar o novo; esses saberes irão propiciar ao docente realizar teorizações sobre a articulação teoria e prática; ou seja, aprender a pedagogizar a própria prática. (FRANCO, 2008, p. 143).

Ao adentrar nas peculiaridades do saber fazer, percebemos as especificidades do fazer do pedagogo escolar, especificidades que focam o caráter investigativo da ação pedagógica e precisam ser o eixo da identidade do coordenador pedagógico sujeito desta pesquisa, e que o conduzirão a refletir sobre sua prática e o encaminharão à *analisar a construção/desconstrução/reconstrução de sua identidade profissional*. (FRANCO, 2008, p. 121).

Compreendo que, a fala da autora orienta a tarefa pedagógica de coordenar e conduz o profissional que a empreende a buscar os sentidos, preferencialmente compartilhados, para o que se faz, como se faz, por que se faz e para que se faz, possibilitando-o caminhar se apercebendo coordenador pedagógico e, conseqüentemente, sentir-se e reconhecer-se como pedagogo escolar.

Acrescento que, considerando a própria natureza do trabalho do coordenador pedagógico, é importante que esse movimento de busca se dê dialeticamente no coletivo, conforme nos fala Franco (2008).

O sentido compartilhado permite ao sujeito estabelecer relações com o mundo, mundo de outros, mundo que já existia e que agora também lhe pertence. Sujeito e mundo passam a estabelecer entre si uma integração criativa e criadora, por meio de um "nexo de motivações", que vai permitindo, a ambos, uma contínua identificação mútua. *Assim, para se autodeterminar, o sujeito precisa apropriar-se do processo de construção de sua identidade*. (FRANCO, 2008, p. 102) (grifos meus).

Concordo com Franco (2008) e valido que o sentir-se, o reconhecer-se, como pedagogo escolar virá a acontecer a medida que o coordenador pedagógico se apropriar do processo da sua construção identitária, fato que experienciei atuando na coordenação pedagógica, tanto na rede SESI como na rede pública de ensino do município de Cubatão, a partir de 2010, momento que em conjunto com direção,

docentes, funcionários e comunidade, empreendemos o desenvolvimento do projeto político pedagógico.

Reafirmo que, conforme mencionado anteriormente, o sentir-se e reconhecer-se são os eixos que sustentam a identidade do pedagogo escolar, e conforme nos coloca Pimenta (2012):

A identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado [...] Uma identidade profissional se constrói, pois a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. (PIMENTA, 2012, p. 18-19).

Pautada na concepção apresentada por Pimenta (2012) entendo o desejo manifestado por um dos participantes da pesquisa, por ocasião da primeira coleta de dados, quando respondeu o que poderia, sob seu ponto de vista, facilitar o trabalho que desenvolve: [...] compreensão da identidade do coordenador pedagógico por parte dos pais e professores e apoio mais efetivo por parte da SEDUC (Sujeito B).

Saliento que a expectativa apresentada pelo sujeito da pesquisa, no tocante à compreensão da sua identidade por parte daqueles com os quais interage, assim como nos fala Pimenta (2012), não acontecerá em um movimento de fora para dentro, mas ao contrário, de dentro para fora, a partir da autodeterminação. Concordo com Pimenta (2012) ao falar que a identidade não é imutável, pois assim a compreendo e sinto, em decorrência de ter vivenciado o processo descrito pela autora.

Afirmo que, a construção identitária do coordenador pedagógico da rede de ensino pública do município de Cubatão precisa se desenvolver inicialmente no âmbito pessoal, ou seja, do próprio coordenador se sentir e se assumir pedagogo escolar.

Esse processo pode se dar, preferencialmente, com o envolvimento do coletivo, no qual inclui parceiros da equipe gestora, professores, funcionários e comunidade escolar, por meio da efetivação do projeto político pedagógico, conforme previsto na Lei Complementar 22 e citada mais adiante, e assim, gradativamente se estruturar e buscar espaços para seu fortalecimento no âmbito coletivo e institucional. (CUBATÃO, SP, 2004).

Aproprio-me e amplio os questionamentos elaborados por Abdalla (2006), quando apresenta o estudo que desenvolveu referente uma forma de pensar a identidade do professor e se indagou: *como lutar, então, por nossa identidade profissional? Como nos afirmamos enquanto profissionais da educação no exercício da coordenação pedagógica?* (ABDALLA, 2006, p. 48). (acréscimos meus).

Para responder a questão Abdalla (2006), se referenciou nas ideias de apresentadas por Bourdieu (1998), quando o autor tratou da questão da pertinência, ou seja, do sentimento de pertença que um indivíduo tem com relação a um grupo e que, segundo o autor, representa a luta pela própria identidade, a luta em ser percebido, que reside no reconhecimento que pode receber dos outros.

A luta pela identidade tratada por Bourdieu (1998), e referenciada por Abdalla (2006), está presente no cotidiano dos sujeitos investigados e foi identificada nos dados coletados nesta pesquisa, à medida que os coordenadores pedagógicos investigados registraram suas opiniões a respeito de quais fatores facilitariam seu trabalho e demonstraram o desejo de vivenciar o sentimento de pertença por meio de: [...] *troca com os pares para reflexão da prática*. (Sujeito T); [...] *encontros de formação e reunião de coordenadores*. (Sujeito M); [...] *dialogar com os demais coordenadores a fim de tomarmos decisões coletivamente* (Sujeito C).

Tais manifestações foram compreendidas nesta investigação como a tomada de consciência por parte dos coordenadores pedagógicos da necessidade de se fortalecer, e assim construir uma identidade coletiva para problematizar a profissão, e conseqüentemente o conhecimento profissional e seu campo de atuação, e como nos fala Abdalla (2006, p.48): [...] *Esta tomada de consciência exige pesquisa. Exige um conhecimento profissional certo. Conhecimento que seja, crítico e prene de possibilidades. O que implica em conhecer, (re) fazer e transformar a realidade*.

O conhecimento que conduza o coordenador pedagógico a pensar certo, que possibilite a ruptura das ideias advindas do senso comum e o conduza ao fortalecimento da sua identidade, conforme nos fala Abdalla (2006), advém da pesquisa, que precisa estar no âmago daquele que pela coordenação optar, para que possa se alicerçar nos saberes específicos e pertinentes da coordenação e atuar conforme nos fala Franco (2008):

Acredito que seja fundamental ao profissional da coordenação pedagógica perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício da sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado. (FRANCO, 2008, p. 120).

Diante dos dados coletados, e com base na minha experiência como coordenadora pedagógica, considero que, para a efetivação das ações destacadas por Franco (2008) e fundamentais para o pleno exercício da tarefa pedagógica de coordenar, o professor que opta pela coordenação, o pedagogo escolar, cientista educacional, deve buscar nos saberes da docência o alicerce para desempenho da função.

Percebe-se tal pressuposto na fala de um dos participantes: [...] *antes de assumir o cargo de coordenadora pedagógica só possuía a experiência de sala de aula e era o conhecimento adquirido nos anos de docência que eu procurava aproveitar na minha atuação como coordenadora* [...] (Sujeito B). O relato me permite inferir que a identidade da coordenação tem como ponto de partida a identidade construída como docente.

A afirmação anteriormente apresentada também encontra semelhanças com aspectos da pesquisa desenvolvida por Oliveira (2009). Nela a pesquisadora constatou que a identidade dos coordenadores pedagógicos da rede municipal do Rio de Janeiro resulta da negociação entre as habilidades adquiridas como docente com sua relação com o sistema escolar, e também com as concepções existentes para a identidade do coordenador pedagógico.

É relevante constatar que o fato do coordenador pedagógico se pautar basicamente nos saberes que adquiriu como docente para atuar como coordenador, não é uma característica singular dos sujeitos participantes da pesquisa aqui apresentada, o que, a meu ver, sinaliza para a necessidade urgente de implantação uma formação específica conforme nos fala Placco e Souza (2012).

[...] há urgência na implantação de uma formação específica para o coordenador em que, ao lado dos estudos teóricos que alicerçam suas concepções educacionais e fundamentam suas

práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades da sua função, tais como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e da adolescência (aprendizagem e desenvolvimento). (PLACCO e SOUZA, 2012, p. 18).

Os aspectos específicos elencados por Placco e Souza (2012) para a formação do coordenador pedagógico nos mostram a complexidade da tarefa que este profissional desempenha, e que para acontecer implica na interação, segundo Sacristán (1999), do coordenador pedagógico, com três diferentes contextos que interferem na sua constituição identitária.

[...] o primeiro contexto é o pedagógico que vincula o trabalho do coordenador pedagógico as ações pedagógicas, planejamento curricular, implantação do projeto político pedagógico, elaboração da proposta pedagógica [...] o segundo é o profissional que se configura no coordenador pedagógico através do seu comportamento durante o exercício da função assumindo ideologias [...] e o terceiro contexto sociocultural assumindo valores e comportamentos próprios da função (SACRISTÁN, 1999, p. 65 *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 59-60).

No tocante a estes três contextos que segundo Sacristán (1999) compõem a identidade do coordenador pedagógico, é importante retomar conforme descrito no capítulo 2, que os atuais coordenadores pedagógicos da rede de ensino pública do município de Cubatão, constituem o primeiro grupo de coordenadores concursados ocupantes de cargo e, que ao ingressarem em janeiro de 2008, as condições e situações, com as quais tiveram que lidar não se apresentavam favoráveis para que, este profissional pudesse interagir satisfatoriamente com os respectivos contextos logo, me permito inferir por fazer parte deste grupo, que estes profissionais não encontraram alicerce institucional para o desenvolvimento da sua identidade, conforme destaque nas manifestações a seguir:

[...] currículo da rede desatualizado (Sujeito A, 2011);

[...] o currículo da rede está sendo atualizado, está pelo menos sendo modificado, mas na prática ele ainda não se efetiva [...] (Sujeito A, 2013);

[...] Descrédito da SEDUC pelos professores, o que dificulta a efetivação das propostas de mudanças em razão da descontinuidade das ações (Sujeito C);

[...] No cargo de coordenadora percebi várias linguagens para a mesma determinação da SEDUC (Sujeito P);

[...] facilitaria meu trabalho se toda a rede falasse a mesma língua (Sujeito V);

[...] falta de recursos materiais e humanos (Sujeito T);

[...] baixo salário (Sujeito K).

As falas elencadas, que são citadas em outros momentos, em razão de serem bastante paradigmáticas com relação ao objeto da minha análise, mostram que os coordenadores pedagógicos investigados, no tocante às condições para sua profissionalização (Libâneo, 2008), deparam-se com circunstâncias e situações que dificultam o desenvolvimento de uma identidade consistente, conforme definido por Silva (1996).

A construção da identidade pelos sujeitos ocorre no horizonte da autodeterminação e do vir-a-ser contínuo. Os traços ou comportamentos que conformam uma identidade são conscientemente repostos em situações de interação social no sentido de confirmar a unidade do sujeito em termos de existência. Como a atmosfera na qual os indivíduos se desenvolvem é de abertura, participação e/ou emancipação, o sujeito se reconhece e se autovaloriza nas e através das práticas e relações sociais. (SILVA, 1996, p. 33).

A concepção de identidade que Silva (1996) apresenta, sustenta o pressuposto trazido nesta pesquisa de que a pedagogia é a base para a construção identitária do coordenador pedagógico que atua na rede de ensino pública do município de Cubatão.

De acordo com os dados coletados, e com os estudos teóricos realizados, dentre os quais destaco Pimenta (2012), que trata do caráter mutável da identidade, e ainda, por interatuar com os sujeitos, compreendo que a identidade deste profissional está se desenvolvendo mediante a autodeterminação dos mesmos, diante do enfrentamento de condições institucionais desfavoráveis, as quais, conforme os coordenadores pedagógicos sinalizam, carecem de aprimoramento.

Capítulo 4

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Não compreendo conhecimento crítico ou científico que aparece por acaso, por um passe de mágica ou por acidente, como se não precisasse se submeter ao teste da realidade. O rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo. A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum.

Paulo Freire

A PESQUISA

A transição do pensamento ingênuo para o pensamento crítico por meio da ciência, foi vivido por mim ao longo do desenvolvimento da investigação aqui apresentada e decorreu de estudos, discussões, do desenrolar da pesquisa de campo, e principalmente do exercício da reflexão coletiva no qual se compartilha saberes, percepções e angústias, como também do ato solitário do diálogo dos *eus* no qual me constituo hoje como pesquisadora educacional.

A realização desta pesquisa foi um processo complexo, por que fazê-la exigiu dedicação intensa, alimentada pelo desejo de aprender e avançar no campo intelectual, o que ampliou minha visão a respeito do objeto de estudo investigado; a coordenação pedagógica, e objetivou a busca da compreensão da questão problema norteadora desta pesquisa: como os coordenadores pedagógicos da rede pública de ensino do município de Cubatão constroem sua identidade profissional?

O modelo teórico metodológico adotado nesta pesquisa foi de natureza qualitativa, pois é ele que oportuniza o estudo do processo por meio do qual se dá a constituição da identidade profissional, abrangendo o máximo possível de sua complexidade, possibilitando captar o fenômeno em processo, em seus significados e em sua dinâmica.

Tomei por base as cinco características que Bogdam e Biklen (1994), atribuem à pesquisa com caráter qualitativo, e as utilizei para validar esta pesquisa. Segundo os autores, na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; os dados gerados são predominantemente descritivos; o foco de interesse dos pesquisadores encontra-se mais centrado no processo e não no produto/resultado; a análise dos dados se dá de forma indutiva e o "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida figuram como pontos cruciais de atenção.

Os autores destacam que as cinco características nem sempre são contempladas em uma pesquisa com a mesma eloquência, mas o que se torna relevante é o grau com que as mesmas são tratadas.

Compreendo, a partir da classificação apresentada, que esta pesquisa apresentou evidências naturalísticas, pois o fato de eu estar inserida no ambiente de pesquisa, e interatuar com os sujeitos da investigação, foi determinante na definição do tema investigado, e, conseqüentemente, da questão problema apresentada anteriormente.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a preocupação move o pesquisador, e assim me via, sempre inquieta e reflexiva a respeito de situações, contextos, circunstâncias com as quais me deparei para desenvolver a tarefa pedagógica de coordenar, que fizeram surgir o desejo pela investigação com vistas a esclarecer a questão apresentada.

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

As palavras dos autores citados traduziram a motivação que desencadeou esta investigação, e pude viver a experiência de descobrir e entender não só a minha constituição identitária, mas também a dos meus pares, unindo a palavra, o gesto e o contexto por meio da minha pesquisa.

Simultaneamente, com o aprofundamento dos estudos, percebi que a proximidade e o grau de familiarização com os sujeitos, circunstâncias e demais elementos que constituíram esta pesquisa, ao passo que representaram os desencadeadores das minhas inquietações, também exigiram de mim certo distanciamento, a fim de permitir que eu pudesse estranhar o que era familiar, e assim possibilitar a autenticidade na interpretação dos dados.

Ghedin e Franco (2011), quando apresentam o estudo a respeito da construção do olhar do pesquisador ressaltam o quanto o distanciamento se faz importante para garantir a autenticidade das interpretações:

Só haverá interpretação verdadeira quando for criado certo distanciamento da cultura em que se está inserido. Para compreender o que se é, deve-se introduzir sempre uma atitude de suspeita que produz não só uma separação entre sujeito e o texto, mas também uma cisão dentro do próprio sujeito. O distanciamento

não é só alienante, nas circunstâncias acima apontadas, mas constitui também a condição de possibilidade de toda e qualquer compreensão autêntica. (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 89).

Concluo que as interpretações que decorreram das observações, coleta de dados, por meio de questionário com intenções exploratórias, entrevistas e relatos resultaram não de uma mudança da realidade, mas sim da mudança do olhar que debrucei sobre a realidade.

Bogdan e Biklen (1994) também apontam que os dados gerados pela pesquisa qualitativa são predominantemente descritivos, o que imprime mais uma característica fundamental para validá-la. A descrição me permitiu, como pesquisadora educacional, abordar o mundo de forma minuciosa, exigindo que o mesmo fosse examinado com a ideia de que nada era trivial, todos os detalhes foram importantes para a compreensão da questão pesquisada.

Os autores acrescentam que os relatórios e artigos qualitativos chegaram a ser classificados como "anedóticos", em virtude de descreverem detalhadamente falas e narrativas que foram consideradas essenciais para o entendimento da visão de mundo do sujeito pesquisado. E nesse sentido, ao iniciar a pré análise dos dados que coletei junto aos 22 sujeitos da pesquisa, me deparei com uma manifestação que traduz, na essência, o que vem a ser a "descrição" oportunizada pelo caráter qualitativo da pesquisa.

Na questão de número 13, do questionário apresentado aos sujeitos da pesquisa, indaguei-os se consideravam que possuíam autonomia para a realização do trabalho de coordenação, e o sujeito classificado por "O", contribuiu com a seguinte resposta:

*Dentro da escola foi dada total autonomia para que eu pudesse exercer minhas funções. Às vezes a SEDUC direciona muito o trabalho que eles querem que o C.P. execute, **mas eu faço do limão a limonada bem geladinha e doce e penso sempre em fazer o melhor para a minha realidade e vou em frente**". (grifo meu).*

O recorte que realizei entre as respostas coletadas, se mostrou adequado e em sintonia com a fala dos autores, pois de certo ângulo, pode ser considerado

anedótico. No entanto, sob a perspectiva da análise qualitativa traduz, ao pesquisador, a maneira como o sujeito lida com as situações no seu dia, e assim, oportuniza a leitura da subjetividade presente na resposta.

A maneira como ele se manifestou por meio da palavra escrita, suas impressões e ideias, pode conduzir, de forma indutiva, a entender como acontecem as interações e os procedimentos que envolvem o cotidiano deste coordenador.

No que diz respeito à perspectiva retratada, ao lidar com as questões que envolvem, especificamente, as dificuldades que enfrenta para realizar a tarefa pedagógica de coordenar, ousei indagar: quando, de forma *descontraída*, declara que tem a habilidade para adaptar as situações e as demandas, objetivando realizar seu trabalho da forma que entende ser a mais adequada, que impressões estão implícitas?

Concluo que uma das possibilidades de interpretação, é que ele lida de forma *tranquila* com as problemáticas diárias - o chamado *jogo de cintura* para desembaraçar seu cotidiano. Em decorrência compreendo que a construção de sua identidade se vê comprometida, pois demonstra acreditar na autonomia como sinônimo de liberdade, e esta, por sua vez, pode apresentar tanto aspectos positivos como negativos, conforme analisado mais adiante.

Estou de acordo com a fala de Bodgan e Biklen (1994), quando citam que a medida que se colhem os dados, e que se vivencia a dinâmica dos sujeitos pesquisados, é possível tecer um quadro que vai ganhando forma a medida que se recolhem e examinam as partes, estabelecendo ideias, compreendendo cenários, situações, enfim, como os autores explicam, afunilando os dados e compreendendo como é que os coordenadores pedagógicos da rede pública de ensino do município de Cubatão, constroem sua identidade profissional de acordo com as especificidades que pede o ato de coordenar.

Para viabilizar tal compreensão adotei ações que tinham por objetivo obter saberes, dados, informações que contribuíssem para a o entendimento da questão norteadora da pesquisa com o propósito de contribuir com os saberes adquiridos por meio da pesquisa educacional para o aprimoramento do trabalho pedagógico realizado no Sistema de Ensino do município de Cubatão.

4.1 Percursos da Pesquisa

4.1.1 Primeira etapa

A pesquisa desenvolvida se iniciou em agosto de 2011, momento em que ingressei no Mestrado em Educação. A coordenação pedagógica sempre me interessou, antes mesmo de nela atuar e, prioritariamente, a partir da minha vivência no cargo, o desejo de me aprofundar em conhecimentos específicos desta área se manifestaram acentuadamente.

Desde o início, o recorte que escolhi para desenvolver a pesquisa focou a questão da identidade profissional do Coordenador Pedagógico, e com o intuito de me apropriar de saberes que me possibilitassem aprofundamento das especificidades da questão problema, realizei estudos bibliográficos que, por sua vez, apresentaram-se como uma ferramenta imprescindível no avanço dos conhecimentos pertinentes à Ciência da Educação

A pesquisa bibliográfica, que segundo Minayo (2011) consiste na busca de dados secundários, representou para mim, nesta primeira etapa, a possibilidade de conhecer a partir de acervos a história, os contextos políticos e sociais, que constituíram os cenários das mudanças educacionais que marcaram principalmente os últimos 50 anos da coordenação pedagógica no cenário nacional, mais especificamente no estado de São Paulo.

Com os estudos estabeleci relações entre as situações vivenciadas atualmente pelos educadores, e as causas que originaram, a meu ver, os desencontros e a desqualificação de uma categoria profissional cuja identidade se apresenta fragmentada, fato interpretado a partir das análises dos dados obtidos nesta investigação com a pesquisa de campo. Concluo que a pesquisa bibliográfica⁵ possibilitou tecer uma rede de significados que se constituiu no tempo e no espaço, e que embasa as colocações que desenvolvo ao longo deste estudo.

⁵ Consultar quadro referente a pesquisa bibliográfica - apêndice VII.

4.1.2. Segunda etapa - setembro a dezembro de 2011

Esta etapa aconteceu quase que concomitantemente com o início da pesquisa bibliográfica, e consistiu na elaboração de um questionário¹⁴ com caráter exploratório, com quatro questões abertas e três fechadas¹⁵, com o objetivo de obter informações relacionados aos aspectos pessoais e profissionais dos coordenadores pedagógicos.

As questões buscaram levantar dados referentes aos perfis dos sujeitos pesquisados, como formação acadêmica, experiência profissional, nível de atuação (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Educação de Jovens e Adultos).

Também teve por objetivo colher suas opiniões a respeito das dificuldades enfrentadas para realizar o trabalho de coordenação, além de levantar quais os aspectos os coordenadores consideraram facilitadores para sua atuação, e se possuem autonomia para exercer suas atribuições, foram informações significativas que possibilitaram evidenciar como os sujeitos se veem no exercício da profissão.

O foco do questionário foi obter informações no contexto do passado e das situações em que os sujeitos se encontram. Sob este enfoque, a partir dos estudos bibliográficos, compreendi com Gonzaga (2006) a importância dos mesmos, pois conhecer o cenário, as pessoas e os grupos possibilitaram a visão do todo, oportunizando assim uma análise holística dos dados coletados.

O trabalho de campo se iniciou com um primeiro contato, com os sujeitos, em setembro de 2011, quando convidei cinco coordenadores para um encontro informal, no horário de almoço, em um dia normal de trabalho.

Deste grupo de convidados, somente três compareceram. Antecipei o motivo do encontro por telefone e combinamos que pessoalmente ofereceria maiores detalhes: temática da minha pesquisa e como pretendia desenvolvê-la.

¹⁴ Modelo do questionário exploratório - apêndice IV.

¹⁵ Questões fechadas são as que possuem alternativas de resposta previamente delimitadas. As categorias são definidas pelo pesquisador, o respondente escolhe a opção mais próxima a sua resposta. Entretanto existem questões fechadas nas quais o respondente pode selecionar mais de uma opção ou categoria de resposta. Já as questões abertas são aquelas que não delimitam, a priori, as alternativas de respostas. (SAMPIERI, 1996).

Naquela data, os três concordaram em participar e assinaram um termo de consentimento. Na ocasião, intencionava aplicar o questionário, supracitado, e dar andamento ao trabalho seguindo o caminho metodológico do grupo dialogal¹⁶. Ressalto que todos demonstravam interesse e acrescento que o convívio profissional, conduzido por laços de afetividade, foi marcante para a concordância voluntária dos participantes.

O encontro durou aproximadamente uma hora e meia, e combinamos que eu disponibilizaria, para os presentes, o questionário via e-mail, em virtude de o fator tempo ser restrito, e também haver necessidade de reflexão para a elaboração das respostas.

Em seguida iniciei o encaminhamento do questionário para os três profissionais que participaram do primeiro encontro, como também para outros coordenadores que trabalhavam na rede de Cubatão, cenário da pesquisa. Considerei que, desta forma, eu obteria um número maior de participantes, e diante das facilidades que o meio virtual oferece, acreditei que os sujeitos pudessem participar mais ativamente de acordo com sua disponibilidade de tempo.

De setembro a dezembro de 2011 encaminhei os questionários, via e-mail, para 26 coordenadores. O procedimento adotado foi o de realizar contato telefônico antes do envio, explicando do que se tratava e solicitando a colaboração e concordância do profissional em participar.

A medida que ocorria a devolutiva dos questionários realizava a leitura do dados coletados e, percebi que a cada nova leitura minha visão a respeito dos registros dos participantes se direcionava para aspectos diferentes da fala. Posteriormente, no período que me dediquei a elaboração do relatório de qualificação me apropriei do que Bardin (2011) nos coloca a respeito desta etapa e compreendi que na ocasião já realizava a leitura "flutuante".

A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se

¹⁶ De acordo com Domingues (2006), se assemelha ao grupo de opinião porém, a inovação é que a pesquisadora também atua como coordenadora do grupo ao mesmo tempo que participa das discussões.

invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura "flutuante", por analogia a leitura do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. (BARDIN, 2011, p. 126).

Até o término do mês de dezembro de 2011, apenas 12 questionários haviam retornado devidamente respondidos.

4.1.3 Terceira etapa - fevereiro de 2012

No retorno as aulas no 3º semestre do curso, os alunos que estavam com a pesquisa em andamento e tinham dados coletados foram convidados a elaborar um artigo para participar do XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (2012), situação na qual me enquadrava.

Na ocasião analisei que precisava agregar mais sujeitos à minha pesquisa para ter uma quantidade maior de opiniões e assim também, de acordo com que intuía, possibilitar o surgimento de dados diversificados a respeito dos pontos abordados no questionário.

Assim como se deu com a leitura flutuante entendi, a medida que aprofundei os estudos teóricos, que o que buscava era a ampliação do *corpus que representa o conjunto de documentos sobre os quais se pode efetuar a análise*. (BARDIN, 2011, p.126)

Foi no mês de fevereiro de 2012 que se deu a ampliação do corpus, por ocasião da realização de uma formação com duração de três dias, oportunizada pela Secretaria de Educação, para coordenadores pedagógicos. Vislumbrei ser momento oportuno para obter mais voluntários.

Fiz uso do mesmo questionário aplicado entre os meses de setembro a dezembro de 2011 e, pessoalmente e individualmente, abordava os coordenadores, explicava a finalidade da minha pesquisa e solicitava a participação. Nesta ocasião

observei um movimento de *esquiva* que surgia após meu convite. Alguns aceitavam o questionário, mas não o devolviam.

Ainda neste mesmo período participaram vários coordenadores que haviam ingressado há pouco tempo na rede de ensino¹⁷ e, especificamente com estes, obtive maior receptividade na participação. No grupo dos 12 últimos colaboradores, oito deles haviam ingressado em 2010 ou 2011, sendo que a grande maioria dos coordenadores, da rede pesquisada, ingressou em janeiro de 2008, após concurso realizado em julho de 2007.

Algumas perguntas antecederam a decisão de participar ou não da pesquisa, como por exemplo: preciso me identificar? Essas informações serão apresentadas para a SEDUC? Além de você quem vai ler?

Nesta segunda e última coleta, duas participantes se estenderam mais no diálogo, uma me disse que gostaria de ver o resultado da pesquisa quando o trabalho fosse concluído e outra disponibilizou o número do seu telefone e e-mail caso eu precisasse de mais alguma informação ela estaria disposta a contribuir.

Após este momento, elaborei meu primeiro trabalho acadêmico para o XVI ENDIPE (2012), selecionando 15 questionários dentre os 22 que totalizavam os participantes.

Naquele momento, em realizei uma pré análise dos dados focando a produção do trabalho para o encontro, observei que estavam presentes nas manifestações dos sujeitos fatores que classifiquei, mediante os estudos até então realizados, como tensões e contradições enfrentadas pelos sujeitos para a realização da formação docente, e com base neste recorte produzi o trabalho intitulado *Formação docente em serviço no contexto da escola pública: tensões e contradições*, trabalho que após submissão, foi aprovado para o encontro e apresentado em formato de poster¹⁸ em julho de 2012 na UNICAMP, local sede do encontro.

¹⁷ Destaco que esta informação está relacionada aos dados que constam na retomada da coordenação pedagógica no cenário investigado, os coordenadores foram nomeados no momento que houve o redimensionamento do quadro de especialistas das equipes gestoras.

¹⁸ Poster XVI ENDIPE - apêndice V.

Capítulo 5

ANÁLISE DOS DADOS

O conhecimento requer disciplina! O conhecimento é uma coisa que exige muitas coisas de nós, que nos faz sentir cansados, apesar de felizes. E não é uma coisa que apenas acontece. O conhecimento, repito, não é um fim de semana numa praia tropical!

Paulo Freire

Os DADOS

5.1 Análise preliminar

Dados dos questionários e preparação do relatório de qualificação

A análise, dos dados dos 22 questionários, que obtive na segunda e terceira fase da pesquisa, e a preparação do relatório de qualificação, se deu no período de agosto a dezembro de 2012. Nesta etapa organizei as informações registradas pelos sujeitos desta investigação e, simultaneamente, prossegui com os estudos bibliográficos nos quais busquei fundamentação teórica para tecer as interpretações realizadas até aquele momento, interpretações estas que ocorreram em virtude de existir sentido múltiplo nos dados coletados (MASINI, 2010).

Este período de estudos foi muito intenso, e pautando-me em Masini (2010), entendi que, o que acontecia era a apropriação do conhecimento através do círculo hermenêutico: compreensão- interpretação- nova compreensão e ocorreu em um processo contínuo e exaustivo de leitura e releitura dos dados coletados com a aplicação do questionário com intenções exploratórias. Ao me envolver neste processo pude reconhecer a definição que Bardin (2011) apresenta com relação a esta fase:

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.(BARDIN, 2011, p.125).

Por ocasião da elaboração do relatório de qualificação explorei exaustivamente os documentos disponíveis: os materiais bibliográficos e questionários. Conforme a autora descreve, o processo de criação de hipóteses me levou a perceber a presença de certos índices. A forma assistemática que contemplou as atividades *abertas* marcou o trabalho de interpretação.

À medida que lia e relia as repostas obtidas, refletia comparando-as na busca de sentido e, neste movimento, a análise dos verbos, substantivos e adjetivos,

classificadas por Bardin (2011) como *palavras plenas*, me auxiliou no estudo e nas observações das análises preliminares das opiniões dos sujeitos a respeito das questões disponibilizadas nos questionários.

Este momento da pesquisa possibilitou um salto qualitativo nas interpretações, e na etapa de qualificação da pesquisa apresentei interpretações fazendo uso da análise lexical e sintática, e assim estabeleci relação entre respostas que aparentemente eram diferentes, mas que na essência traziam o mesmo significado. (BARDIN, 2011).

Dois pontos contemplados nos questionários com intenções exploratórias receberam maior ênfase no relatório de qualificação, foram eles: as dificuldades que os coordenadores declararam enfrentar para realizar a tarefa pedagógica de coordenar e como se sentem no tocante à autonomia para o exercício da coordenação.

A seleção destes pontos foi intencional em decorrência da problemática elaborada estar focada na construção da identidade do coordenador pedagógico da rede de ensino municipal de Cubatão, e à medida que adentrei nos estudos bibliográficos intuí que a problemática se relacionava com os pontos selecionados anteriormente.

No tocante ao primeiro ponto - dificuldades para realizar a tarefa pedagógica de coordenar - busquei semelhanças nas diferenças e parei as manifestações dos sujeitos que citavam, como dificuldade para realizar seu trabalho, o acúmulo de funções, registrados explicitamente com aquelas que expressavam sentimento correlacionado ao acúmulo, porém, fazendo uso de palavras sinônimas.

Realizei tal inferência em virtude de interatuar com os sujeitos e entender que as expressões utilizadas eram diferentes, mas estavam sintonizadas com a mesma dificuldade.

[...] **acúmulo de funções** do coordenador pedagógico, que atua também como Assistente de Direção e Orientador Educacional. (Sujeito C).

[...] **acúmulo de funções** para o coordenador (OE/CP/Assistente de direção). (Sujeito K).

[...] **acúmulo de funções** (OE, vice diretor, professor, inspetor). (Sujeito O).

[...] **exercer duas funções**, a de C.P. e a de O.E. às vezes até três, na ausência do diretor que temos que assumir suas atribuições. (Sujeito F).

[...] **dificuldade da divisão de tarefas** dentro da equipe. (Sujeito G).

[...] **conciliar diferentes funções**. (Sujeito I).

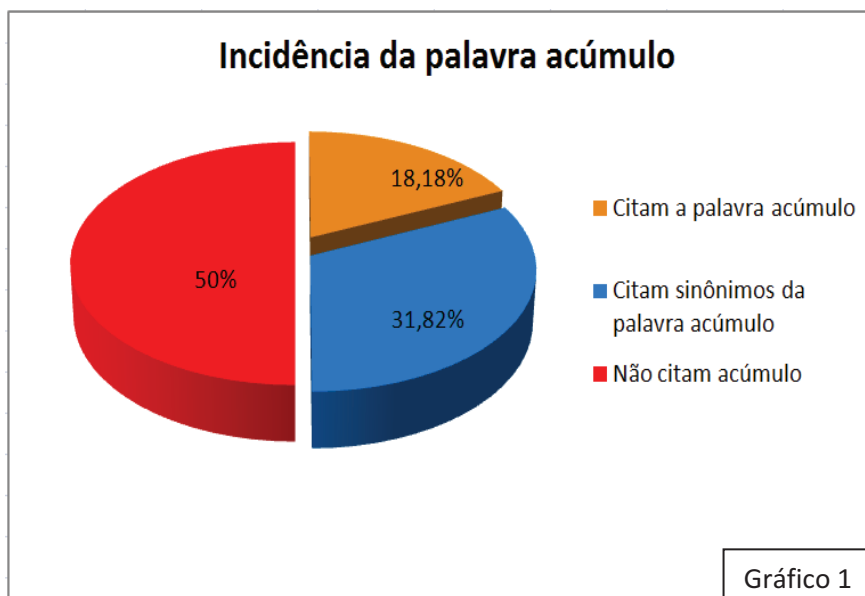
[...] realização do trabalho do outro (ainda) **multifunções**. (Sujeito L).

[...] **indefinição de papéis**, competências de cada profissional dentro e fora da unidade escolar, nos diversos segmentos administrativos. (Sujeito S).

[...] **sobrecarga de funções**. (sujeito T).

[...] **me deparei com a dificuldade característica dessa função**, eu realizava muitas funções, inclusive as que não me pertenciam, porém as minhas atribuições, de fato, só eu que as executava. (Sujeito U).

Por meio do gráfico 1, vemos com mais clareza a incidência da palavra acúmulo nas respostas que se referem as dificuldades para a realização da tarefa pedagógica de coordenar.



Ainda na etapa da qualificação considerei relevante interpretar o quesito autonomia, direcionado para o âmbito profissional, com a intencionalidade de analisar se tê-la ou não, para realizar a tarefa pedagógica de coordenar, poderia interferir na constituição identitária do coordenador, da rede pública de ensino do município de Cubatão.

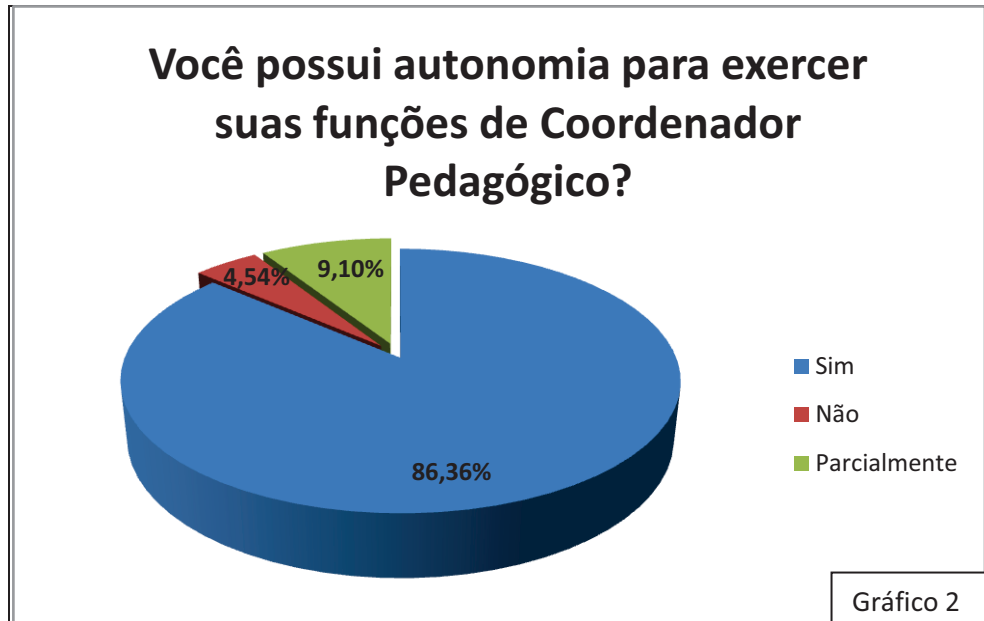
Estabeleci tal relação, pois à medida que aprofundava os estudos teóricos, compreendi que a autonomia profissional é um aspecto relevante para a constituição identitária docente, no caso desta investigação, constituição identitária do coordenador pedagógico, e por ocasião da identificação das categorias terminais ficou vinculada nas falas dos participantes a variável solidão.

Para tanto, nas interpretações preliminares, tratei os dados coletados e os compreendi, perfazendo Contreras (2012), que sinaliza que a autonomia profissional é aquela adquirida no coletivo, na tomada de decisão partilhada, não a que sobrecarrega ou apresenta-se unilateral, ou ainda, que nasce timidamente no receio dos resultados de decisões tomadas ou ações desenvolvidas na insegurança, como evidenciado na fala dos sujeitos desta investigação.

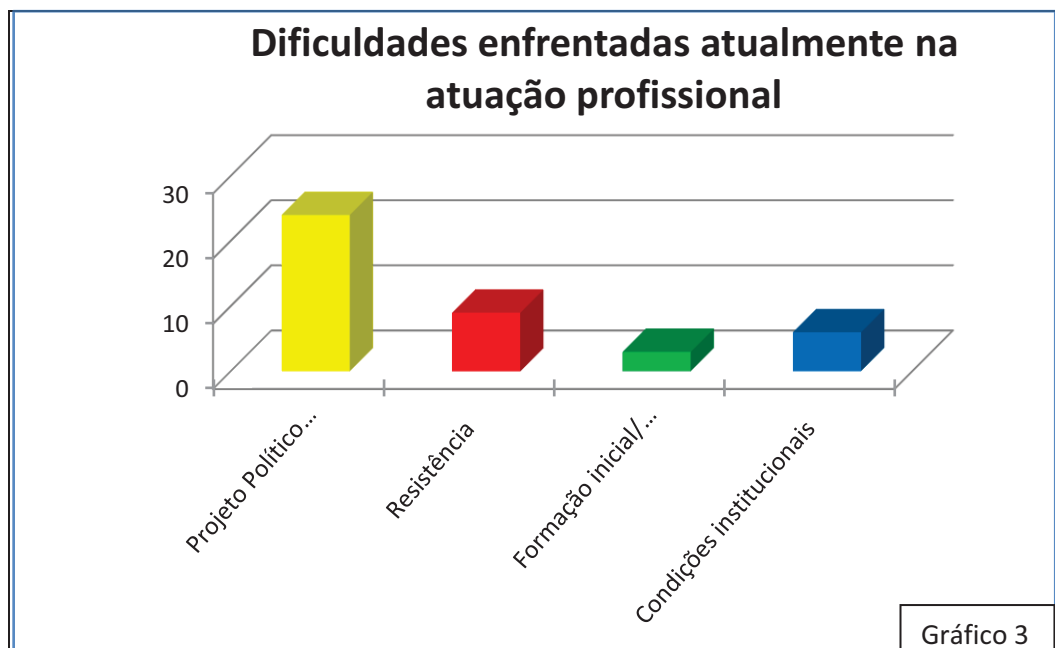
Nas interpretações preliminares, realizadas até a etapa da qualificação e baseada nas respostas dadas pelos 22 sujeitos, constatou-se que dois coordenadores consideraram não ter autonomia, um declarou ter autonomia parcial e 19 consideraram ter autonomia. Enxerguei o que chamei de distorções, e exemplifico nas referências a seguir:

- Autonomia relacionada à liberdade de atuação: *sim, tudo aquilo que é relacionado ao pedagógico é direcionado a mim, sem qualquer intervenção da equipe. (Sujeito G).*
- Autonomia vista como sucesso nas realizações: *[...] não sei, por enquanto tudo vai bem, o resultado "aparece" tenho autonomia, caso contrário não. (Sujeito S).*
- Autonomia entendida como ato solitário: *sim, quando a direção é ausente o trabalho pedagógico é mais livre. Direção mais centralizadora o trabalho pedagógico é controlado. Nenhuma postura citada é o ideal. (Sujeito T).*
- Autonomia cerceada por limites: *[...] sim, a falta de estrutura emperra minhas funções. E, além disso, não tem como o diretor da escola não participar das decisões relativas ao pedagógico. Acredito nessa parceria. (Sujeito U).*

Por meio do gráfico 2, vemos com mais clareza o quesito autonomia, construído a partir do entendimento que os coordenadores pedagógicos apresentaram a respeito de terem ou não autonomia para atuar na coordenação.



Simultaneamente às conclusões parciais apresentadas, e considerando o corpo da pesquisa construída até a etapa da qualificação, realizei uma categorização prévia organizada em torno de todas as dificuldades apontadas pelos participantes, conforme retratado no gráfico a seguir.



A banca de qualificação sugeriu o aprofundamento da pesquisa por meio da realização de entrevistas e avaliou o trabalho como diferenciado para melhor, autorizando seu prosseguimento.

5.2 Elaboração, realização e transcrição das entrevistas - janeiro/2013

A preparação prévia para realização das entrevistas semi estruturadas consistiu em leituras das obras de Minayo (2011), Bardin (2011) e Szymanski (2010) referentes à estratégia a ser empregada.

Destaco que, segundo Szymanski (2010) com aporte em Banister (1994), a entrevista representa uma estratégia que pode possibilitar o estudo dos significados subjetivos surgidos a partir do emprego de instrumentos fechados, em um formato padronizado, fato que se deu nesta pesquisa em virtude de, na primeira e segunda etapa, ter sido aplicado questionário com intenções exploratórias, logo tal estratégia foi recomendada pela banca de qualificação para aprofundamento dos dados e se mostrou de grande valia na compreensão da questão problema investigada.

Para elaboração das 11 perguntas¹⁹ que constituíram o roteiro da entrevista, busquei fundamentação em Szymanski (2010), dedicando atenção especial para as partículas: *como, qual e o que* empregadas na elaboração das mesmas, preocupação e saberes que se mostraram significativos nas análises das respostas obtidas com as entrevistas.

A objetivação na escolha das partículas foi intencional e manteve-se vinculada à questão problema desencadeadora desta investigação, logo para compreender como os coordenadores pedagógicos da rede de ensino do município de Cubatão constroem sua identidade profissional, vislumbrei que, ao utilizar as partículas mencionadas, estaria possibilitando que o entrevistado construísse uma narrativa, uma descrição, na qual refletissem a respeito *do que fazem e como o fazem*, me permitindo enriquecer o entendimento da identidade pesquisada.

¹⁹

Modelo do roteiro da entrevista - apêndice VI.

À medida que realizei a leitura e releitura das repostas coletadas nas entrevistas, percebi a presença de diferentes *eus* no discurso da primeira entrevistada, e ao aprofundar os estudos teóricos, entendi, com Bardin (2011), que havia me deparado com o "estreito desfiladeiro da linguagem".

A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz "Eu", com o próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente. É ao dizer "Eu", mesmo que esteja falando de outra pessoa ou de outra coisa, explora, por vezes às apalpadelas, certa realidade que se insinua por meio do "estreito desfiladeiro da linguagem", da sua linguagem, porque cada pessoa serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos [...] (BARDIN, 2011, p. 94).

A coordenadora, ao responder sobre a finalidade do trabalho do coordenador pedagógico na escola, estabeleceu relação em sua reflexão com a figura do professor e as respectivas práticas adotadas em sala de aula, e discorreu da seguinte forma:

[...] essa questão de mudar a forma de trabalhar de se posicionarem, isso até com os alunos, ela demanda um trabalho, demanda tempo, demanda planejamento, e o que a gente vê que como eles não tem tempo por que eles estão abarrotados de aulas, *então isso dá muito trabalho então apesar de eu não estar satisfeito com o que tá acontecendo eu também ainda não tenho a intenção ainda a intenção de investir para mudar por que isso demandaria um tempo uma energia que eu não estou em condições de dar ou não quero*[...] (HELENA). (grifos meus).

Ao mesmo tempo em que a coordenadora utilizou o pronome eu para se referir a ela, também o fez para se referir ao professor e, com isso, nesta íntima colocação, pude além de perceber, sentir, como pesquisadora, a intensidade com que a subjetividade se manifesta mostrando a multidimensionalidade das significações expressas. (BARDIN, 2011).

Com aporte em Minayo (2011), entendi que as informações diretamente construídas no diálogo com as entrevistadas representam os dados primários, que

foram os objetos principais desta investigação qualitativa, e estes, por sua vez, surgiram da reflexão das coordenadoras a respeito da realidade que vivenciam.

Ao realizarem esse exercício, me oportunizaram adentrar nos aspectos subjetivos do acúmulo e da autonomia sintetizados na pré-análise, e agregar, no contexto desta investigação, pontos que conduziram à elaboração das categorias elencadas adiante.

Entre os 22 participantes selecionei seis para esta etapa. Os critérios adotados por mim objetivavam, a princípio, obter a contribuição de sujeitos que estivessem lotados em unidades de educação infantil, ensino fundamental I e II e EJA, que coordenassem desde um grupo de seis a doze professores, como aqueles coordenadores que tem sob sua responsabilidade a coordenação de cinquenta ou mais docentes.

Também intencionava obter a colaboração daqueles que trabalham em dois períodos em virtude da unidade funcionar no matutino e no vespertino, assim como daqueles que atendem também o período noturno.

Por contato telefônico, com os seis coordenadores, convidava-os para participar da entrevista e explicava que precisava, para dar continuidade à minha investigação, aprofundar os dados disponibilizados por eles por ocasião da aplicação do questionário. Quatro deles agradeceram o convite, porém preferiram não participar; os motivos alegados referiam-se à indisponibilidade de tempo, preocupação em expor suas ideias e não ser bem compreendido e também não gostar ou desejar participar desta etapa.

Duas coordenadoras aceitaram o convite. Ressalto que, desde o primeiro contato (setembro de 2011), ambas haviam demonstrado interesse e disponibilidade para contribuir com a investigação e, mesmo passados um ano e três meses, desde a primeira participação continuavam desejosas de falar a respeito da coordenação pedagógica. Os segmentos ao qual pertencem são Educação Infantil II²⁰ e Ensino Fundamental II²¹.

As entrevistas ocorreram em dias distintos, a primeira foi realizada na unidade escolar que Helena trabalha, no dia 10 de janeiro de 2013, período da manhã, e teve

²⁰ Educação Infantil II atende crianças de quatro e cinco anos.

²¹ Ensino Fundamental II refere-se ao ensino do 6º ao 9º ano.

duração de 1h22. A segunda aconteceu dia 14 de janeiro de 2013, período da tarde, na residência da entrevistada Clara, e durou 43 minutos; ambas foram gravadas e filmadas.

Para encaminhar a dinâmica da entrevista considerei os pontos destacados por Minayo (2011), quando trata dos aspectos relevantes em qualquer situação de interação empírica, mesmo aqueles para os quais considerasse dispensáveis, em decorrência do convívio profissional, o que, no meu caso, foi muito importante, pois a proximidade, em virtude de interatuar com os sujeitos da investigação, poderia me conduzir a desconsiderar as etapas organizativas do trabalho. Com relação ao trabalho de campo a autora nos alerta que:

[...] o pesquisador nunca deve buscar ser reconhecido como igual. O próprio entrevistado espera uma diferenciação, uma delimitação do próprio espaço, embora sem pedantismos, segredos e mistérios [...] o trabalho de campo é em si um momento relacional, específico e prático: ele vai e volta tendo como referência o mundo da vida [...] (MINAYO, 2011, p. 75).

A este respeito, senti claramente a expectativa descrita pela autora, pois o fato de existir vínculo profissional entre eu e as entrevistadas, e das mesmas terem ocorrido em um clima informal, assemelhando-se a uma troca de opiniões, desencadeava em mim o desejo de me pronunciar concordando ou discordando, porém subsidiada pelos aportes teóricos citados, vetava o anseio visando não interferir e comprometer a fidedignidade das falas.

Com o objetivo potencializar os encontros, adotei o mesmo procedimento nas duas entrevistas. Assim que se iniciaram realizei a apresentação discorrendo sobre o trabalho, retomando os aspectos salientados anteriormente no contato telefônico e detalhando os objetivos da pesquisa.

Coloquei-as a par da etapa em que a pesquisa se encontrava até aquela data, e que precisava, para dar andamento ao estudo, aprofundar as análises preliminares. Validei o termo de consentimento coletando as assinaturas de ambas, justifiquei por quais razões haviam sido selecionadas e me comprometi a socializar com elas, conforme já havia ocorrido na primeira etapa, os resultados finais da pesquisa.

À medida que vivenciei esta experiência pude constatar o quanto é fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador e confirmar as colocações de Minayo (2011), verificando o quanto a interrelação de forma afetuosa permitiu que ambas se sentissem seguras e a vontade, agindo naturalmente para falar sobre as respectivas experiências no âmbito da coordenação pedagógica, considerando os contextos do dia a dia, repensando e ampliando as respostas dadas a cada pergunta decorrente que eu realizava, com o propósito de adentrar em aspectos significativos para a pesquisa e que as vezes não eram privilegiados nas falas.

A transcrição das entrevistas se deu logo após a realização de cada uma delas, fato que possibilitou rever os procedimentos adotados na primeira e perceber que a quantidade de intervenções que realizei, com o propósito de obter mais detalhes a respeito das colocações, também tornou a entrevista extensa e um pouco cansativa para ambas as partes. A partir desta avaliação, por ocasião da segunda entrevista, procurei realizar um número menor de intervenções.

A dinâmica da transcrição apesar de ser uma ato mecânico, ouvir, digitar, ouvir novamente, e assim sucessivamente, foi o primeiro momento em que despertei para o desfiladeiro da linguagem abordado por Bardin (2011).

5.3 Análise das entrevistas

A trajetória de análise seguida nesta pesquisa foi encaminhada de acordo com o que sugere Gomes (2011), e se deu inicialmente por meio da realização de uma leitura compreensiva das entrevistas, ou seja, do conjunto do material.

A exploração do material levou a classificá-lo, possibilitando o diálogo entre as partes dos textos, o que culminou no reagrupamento das respostas, pois à medida que ocorreu o processo da dialética hipóteses/indicadores, por meio da leitura e releitura, foi possível perceber que haviam respostas que se completavam ou mesmo se contradiziam, mas que representavam motivações de opiniões, de atitudes, de valores e crenças (BARDIN, 2011), de significativo valor para o entendimento da questão problema que norteou esta pesquisa, qual seja: como os

coordenadores da rede de ensino do município de Cubatão constroem sua identidade profissional?

A entrevista, conforme Bardin (2011, p. 96) coloca, se mostrou mais como *um discurso espontâneo do que um discurso preparado*, e pude procurar sua estrutura específica, a dinâmica pessoal que apresentou, e ver que o processo mental das entrevistadas regia a torrente de palavras. Nessa busca, as falas das duas coordenadoras, nas onze questões que constituíam o roteiro, sinalizaram as dificuldades que enfrentam para realizar a tarefa pedagógica de coordenar.

Para o entendimento da análise aqui apresentada, ressalto que, independentemente do objetivo das perguntas e da respectiva formulação, os discursos culminaram no apontamento de fatores que representam, na opinião das educadoras, obstáculos para desenvolver seu trabalho.

O reagrupamento progressivo das falas foi realizado por emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos (BARDIN, 2011), da mesma forma que se deu para a realização da pré análise na etapa da qualificação, o que possibilitou sintetizar as dificuldades em três núcleos de sentido. São eles:

1. *Resistência* por parte do docente com relação à atuação do coordenador pedagógico foi apontada em nove das onze perguntas;
2. *Acúmulo* de funções/atribuições, manifestado em seis das onze indagações;
3. A *solidão* profissional, citada seis vezes no conjunto das onze perguntas.

NÚCLEOS DE SENTIDO		
1- Resistência	2- Acúmulo	3- Solidão
Indiferença	Gestão do tempo	Momentos de troca com os pares
Indisposição	Sobrecarga	Ausência de formação específica ou formação descontinua
Ausência de estudo	Demandas que extrapolam o pedagógico	Parcerias na equipe de gestão inconsistentes em saberes e comprometimento
Desvalorização do magistério	Indefinição de papéis	Responsabilização do pedagógico somente para o CP
Ausência de status profissional	Falta de funcionários	Atuação do CP vulnerável ao clima da escola e conduta do diretor
Descompromisso docente	Priorizar demandas pedagógicas	Tomada de decisão solitária
Descrédito dos docentes		
Visão do CP Fiscalizador		
Mudança de prática		

A síntese elaborada com base nos núcleos de sentido resultou na identificação das categorias terminais abaixo elencadas:

- resistência;
- acúmulo;
- solidão profissional.

As três categorias foram estabelecidas com base na lógica da organização apresentada por (BARDIN, 2011) e ao elaborá-las primei pelas qualidades destacadas pela autora. Sendo assim, elas são pertinentes pois estão relacionadas com os dados coletados nos questionários e nas entrevistas, assim como ao quadro teórico adotado para os estudos e fundamentação desta pesquisa.

A homogeneidade governou a organização das categorias identificadas, predicado necessário para validar a condição da exclusão mútua, na qual cada elemento constituinte dos núcleos de sentido não apresenta aspecto suscetível que o faça pertencer, simultaneamente, as demais categorias.

No caso, por exemplo, da "indiferença"; que consta no núcleo de sentido "resistência", poderia em virtude da subjetividade presente nos dados, ser interpretada como pertencente ao núcleo de sentido "solidão", porém para garantir a homogeneidade, pré determinei os índices que entrariam nos respectivos núcleos, de acordo com as ligações que o próprio sujeito realizou no seu discurso.

Assim, a medida que analisava os dados, inferi a presença da "indiferença" e a incluí na grade categorial da resistência, em decorrência do próprio sentimento manifestado pela coordenadora ao esmiuçar o que tal dificuldade ocasionava.

[...] assessoro os professores, dou suporte pedagógico, principalmente para aqueles que querem suporte, *sinto assim para alguns eu sou quase uma figura decorativa*, sendo assim bem sincera. Por que é assim: eles não fazem questão nenhuma da minha intervenção e *quando eu me coloco para isso nos momentos de HTPC e outros ela é vista com muita resistência*.[...] você tem assim grupos diferenciados, tem aqueles que falam vamos trabalhar juntos e eles te dão acesso a gente consegue alguns resultados, tem outros que são silenciosos, ouvem, alguma coisa faz, outra não faz, mas eles

também não se colocam nem a favor nem contra, eles são assim [...] (HELENA). (grifos meus).

À medida que a qualidade, da homogeneidade e do critério de exclusão mútua foi garantida, conseqüentemente, a objetividade e fidelidade também o foram, pois na lógica da organização das categorias foi seguido o mesmo percurso para análise das diferentes partes do material coletado, ou seja, dados dos questionários e das falas das entrevistas.

Considero que as categorias identificadas nesta pesquisa são produtivas em decorrência de ter proporcionado resultados férteis no que se refere aos índices de inferências, no caso, resistência, acúmulo e solidão profissional, que representaram, na pesquisa aqui apresentada, sob meu ponto de vista como pesquisadora e coordenadora pedagógica que interatua com os sujeitos investigados, a possibilidade de reflexão a respeito da inter relação destes pontos com a constituição identitária dos coordenadores pedagógicos da rede de ensino do município de Cubatão.

Capítulo 6

CATEGORIAS

*Quem ajulza o que faço é minha prática, mas minha
prática iluminada teoricamente.*

Paulo Freire

RESISTÊNCIA, ACÚMULO E SOLIDÃO

A resistência, o acúmulo e a solidão profissional são as categorias terminais desta pesquisa, identificadas no processo de análise dos dados, processo este que marcou a transição da passagem dos dados brutos para os dados organizados (BARDIN, 2011), e que permitiu ver os chamados índices invisíveis que abalizaram a definição das mesmas.

Como pressuposto para a discussão realizada neste capítulo, apresento que a identidade profissional do coordenador pedagógico, da rede de ensino pública do município de Cubatão, está sendo construída no enfrentamento constante das dificuldades apontadas, no acúmulo de atribuições e na solidão profissional que os sujeitos investigados manifestaram em suas falas.

Ressalto que tal análise se fez possível por meio da triangulação²² dos dados (MINAYO, 1999), que permitiu o entrelaçamento entre teoria e prática, agregando tanto os pontos de vista dos teóricos estudados, como a visão que os sujeitos investigados têm do exercício da coordenação pedagógica, no contexto em que estão inseridos.

Igualmente, a triangulação validou a análise apresentada, que se deu pela combinação de múltiplas estratégias, aplicação de questionário com intenções exploratórias e entrevistas semi estruturadas, empregadas com objetivo de apreender prioritariamente os aspectos qualitativos e os quantitativos que deles derivassem, representando os diferentes sentidos que o grupo de coordenadores investigados atribui para seu fazer.

6.1 Resistência

A resistência apresentada pelos docentes no tocante à atuação do coordenador pedagógico, à medida que este profissional empreende a tarefa

²² Triangulação é um termo usado nas abordagens qualitativas para indicar o uso concomitante de várias técnicas de abordagens e de várias modalidades de análise, de vários informantes e pontos de vista de observação, visando à verificação e validação da pesquisa. (MINAYO, 1999, p. 102).

pedagógica de coordenar junto aos professores, foi externada pelos sujeitos da investigação por meio das opiniões, impressões e saberes que manifestaram nos três momentos nos quais se deu a coleta de dados.

Nos questionários, primeira estratégia utilizada em dois momentos distintos, os coordenadores elencaram a resistência como sendo um dos obstáculos com os quais lidam no seu dia a dia, fato retratado pelas manifestações abaixo elencadas.

[...] resistência dos professores para leituras e estudos em HTPC. (Sujeito A).

[...] professores que não fazem questão de mudar. (Sujeito B).

[...] resistência dos profissionais na implantação de novas práticas pedagógicas. (Sujeito D).

[...] o professor concorda, mas a prática não muda, continua agindo isoladamente. (Sujeito E).

[...] resistência por parte dos professores [...]. (Sujeito G).

[...] lidar com professores resistentes. (Sujeito I).

[...] inflexibilidade dos professores. (Sujeito L).

[...] resistência em ser aceita pelo grupo de professores. (Sujeito Q).

[...] resistência às mudanças de prática; realizar intervenção na prática de alguns professores resistentes e resistência ao novo por parte de alguns professores. (Sujeito V).

As falas dos sujeitos investigados demonstram que a resistência que os docentes manifestam no tocante a mudança e/ou implantação de novas práticas educativas, a realização de leituras para estudo em HTPCs, entre outras, tensionam a relação que se estabelece entre o coordenador pedagógico e o professor.

A interpretação acima apresentada se reafirmou conforme se deu o aprofundamento da pesquisa por meio das entrevistas. A resistência se mostrou recorrente nas falas das entrevistadas, e intimamente relacionada com o que se convencionou no ambiente escolar ser o cerne do trabalho do coordenador pedagógico, ou seja, a formação docente.

As contribuições das coordenadoras pedagógicas, decorrentes das reflexões desencadeadas com as indagações realizadas na entrevista, dão visibilidade para variáveis invisíveis, como indiferença e indisposição, que revelaram, de forma

implícita e explícita, a presença da resistência na interação entre coordenador pedagógico/professor:

[...] eles não fazem questão nenhuma da minha intervenção e quando eu me coloco para isso nos momentos de HTPCs, e outros, é vista com muita resistência [...] tem aqueles que quando a gente fala: vamos trabalhar juntos? Eles dão acesso, a gente consegue resultados. Tem outros que são silenciosos, ouvem, alguma coisa faz, mas não se colocam nem a favor nem contra, não se posicionam[...] tem outros que vão frontalmente, não concordo[...]. (HELENA).

[...] no grupo tem aqueles que participam bastante, aqueles que brigam e nem deixam os outros falar, e tem outros que tem a participação apática nas formações, nos HTPCs, então estão ali fazendo figuração. (CLARA).

A resistência explicitada nesta investigação também foi observada em pesquisa²³ realizada por Placco, Almeida e Souza (2011), que registraram, a partir dos dados coletados nas cinco regiões do Brasil, que a relação entre os coordenadores pedagógicos e professores, do ponto de vista dos diretores, é dificultada em razão da falta de disponibilidade do professor para se envolver com novos estudos, do não cumprimento das rotinas pedagógicas por parte dos professores, e também da ausência de parceria dos docentes com o coordenador e com os colegas.

Diante dos dados desta pesquisa, que se mostraram em sintonia com o estudo desenvolvido por Placco, Almeida e Souza (2011), e também da minha experiência como coordenadora pedagógica, na qual vivi situações semelhantes às descritas pelos sujeitos da investigação, indago: por que será que o professor manifesta resistência? Por que resiste em adotar novas práticas?

Para entender a essência de tal reação, fato que não é sentido apenas pelos sujeitos desta pesquisa, recorro a Almeida (2011) que, com os estudos que realizou a respeito da dimensão relacional no processo de formação docente, amplia nossa visão no tocante à resistência apresentada na relação coordenador pedagógico/professor.

²³ Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC) a respeito da situação do coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores, explorando as intenções, tensões e contradições da prática profissional.

O reconhecer-se como não sabendo algo, em vez de despertar o desejo de aprender, pode promover um bloqueio. A resistência é um mecanismo de defesa regulador, que "representa a reação do organismo à mudança, a fim de manter a estrutura do "Eu". (ALMEIDA, 2011, p.80 *apud.* MAHONEY, 1976, p.44).

Com a leitura de Almeida (2011) foi possível compreender que o ato de aprender pode gerar desconforto, desestabilizando o indivíduo, e essa sensação acaba por se traduzir em resistência, o que foi validado com o aprofundamento dos dados coletados no questionário, conforme as entrevistas semi estruturadas foram realizadas.

A contribuição de uma das entrevistadas, no tocante à finalidade do trabalho que realiza na escola, mostrou que ao desenvolver a tarefa pedagógica de coordenar com foco na formação em serviço, busca intencionalmente conduzir os docentes à reflexão do seu pensar e agir.

[...] assessoro os professores, dou suporte pedagógico, principalmente para aqueles que querem suporte [...] às vezes eu brinco com eles: "estou aqui para causar um certo desequilíbrio, para mexer com vocês, tirar da zona de conforto [...] eu quero que vocês pensem, que vocês reflitam [...] eu quero tirá-los dessa posição: "eu estou fazendo a minha parte e os alunos não estão fazendo a deles [...]. (HELENA).

A fala da coordenadora valida o que Almeida (2011) nos apresenta, e compreendo que tanto há legitimidade na resistência manifestada pelos docentes, como na ação formadora do coordenador pedagógico, pois a tensão entre os motivos do professor e os motivos do coordenador pedagógico ocorre por que ela é inerente à prática pedagógica. Para elaborar tal conclusão, busquei em Pimenta (2012) fundamentação teórica para autenticar a colocação aqui apresentada.

Pimenta (2012) aprofunda o entendimento a respeito das possibilidades que o docente tem para atuar de forma reflexiva e crítica e, a partir dos estudos desenvolvidos por Giroux e Contreras, citados por Pimenta (2012), nos chama a atenção para o fato da escola não ser homogênea e os professores não serem passivos.

[...] os professores, para resistir às pressões que o contexto social e institucional exercem sobre eles, acabam reduzindo suas preocupações e suas perspectivas de análise aos problemas internos da aula. A compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são espontâneas e nem se produzem naturalmente. São processos contínuos de descoberta, de transformação das diferenças de nossas práticas cotidianas. (PIMENTA, 2012, p.33).

Concordo com a autora e entrelaço suas observações com a realidade vivida pelos sujeitos participantes desta investigação, que empreendem ações formadoras no âmbito da unidade escolar, nos HTPCs e nas intervenções que realizam, visando promover a transcendência dos docentes por meio do exercício da reflexão para além da dominação na qual se fizeram professores. Ocorre que nas coletas de dados foi possível verificar que, nas tentativas empreendidas pelos coordenadores, não são observados avanços que gerem resultados da ação formadora desenvolvida.

[...] me causa muito desconforto, o fato de não obter o resultado esperado nas discussões propostas nos HPTCs, pois a maioria das vezes o grupo se mostra de acordo com os direcionamentos, mas na prática percebo que cada um continua agindo de forma isolada. (Sujeito E).

[...] Na rede pública a gente pode trabalhar as concepções, a gente discute, a gente coloca todas essas ideias em pauta, mas a partir do momento que o professor fecha a porta da sala de aula ele faz aquilo que ele acredita o que ele acha certo em termos de educação, ele age de forma como ele acredita, nas práticas e estratégias [...]. (HELENA).

Na busca de entendimento para as situações descritas, recorro às colocações que Sacristán (2012) realizou ao enunciar o quinto princípio relativo à ideia de um senso comum culto. O autor toma por base a concepção de senso comum de Tomás de Aquino, Vico e Gadamer. Nela os filósofos esclarecem que o senso comum poder ser culto e considerado o sexto sentido que caracteriza o homem e a mulher inteligentes, sábios, atinados, cultos e intuitivos, nos fala que:

[...] os professores, por mais que pareça estranho, são pessoas que sentem e querem...não só pensam [...] isso quer dizer que devemos dar bastante importância aos motivos da ação do professorado, pois temos educado as mentes mas não o desejo, não educamos a

vontade. Damos conhecimentos, mas não educamos os motivos. (SACRÍSTAN, 2012, p. 100).

Concordo com o autor e entendo que o desejo e a vontade, sentimentos intrínsecos que são mobilizados por um ideal, tem sido um capítulo ausente da formação de professores e da investigação sobre a mesma (SACRÍSTAN, 2012), mas que, a meu ver, com base nas análises realizadas nesta pesquisa, precisam ser consideradas nas formações em serviço realizadas nas unidades escolares nas quais os sujeitos investigados atuam.

Sendo assim, promover a transcendência do pensar e agir do professor requer a consideração de que há de se instigar o querer e, para isso, compreendo, pautada nas análises aqui apresentadas e validadas pela minha experiência com a coordenação de projetos nas escolas em que trabalhei, destaco dentre eles o projeto Jornal Mural da “Unidade Municipal de Educação Estado do Mato Grosso”, que se faz necessária a ação coletiva movida pelo mesmo propósito e desejo, e que apenas um coordenador imbuído desta intenção não é o suficiente para produzir os resultados almejados.

Também há que se considerar que na tarefa pedagógica de coordenar, o profissional incumbido de tal missão, no caso específico do contexto desta investigação, o coordenador pedagógico, trabalha diariamente lidando com situações que demandam intervenções que objetivam o aprimoramento do processo ensino aprendizagem e, como coordenadora da escola pública, entendo que tais ações empreendidas pelo coordenador devam primar para que a escola cumpra com sua função social e garanta a elevação dos saberes dos alunos das classes populares que nela estudam.

Para isso, a cada nova tentativa de formação em serviço empreendida junto aos docentes, em HTPCs e demais momentos de formação que ocorram, o coordenador pedagógico precisa retomar que a questão do saber é central na escola (CHARLOT, 2008) e que a função social da instituição escolar, hoje, vai além de ensinar os conhecimentos historicamente construídos (SAVIANI, 2008), mas a medida que assume tal empreitada sente a resistência, que se manifesta dentre outras

maneiras anteriormente citadas, sob a forma da ausência de estudo, descompromisso docente e não aceitação da mudança da prática.

[...] os professores estão abarrotados de aula [...] apesar de não estarem satisfeitos ainda *não tem intenção de investir na mudança da prática* [...] é impossível você ter energia, *condições físicas, para estudar para se atualizar ou para desenvolver um trabalho, um planejamento com os alunos, trabalhando manhã, tarde e noite* [...] a tecnologia tá chegando a muito tempo e *tem professores que ainda não sabem mexer em um computador* [...] *esse desinteresse, esse descompromisso, essa falta de motivação*, para fazer um trabalho melhor, tem muito a ver com a *desvalorização do magistério tanto em termos culturais como em remuneração* [...] se tivesse um status de acordo com a formação que ele tem eu acredito que teria uma mudança. (HELENA). (Grifos meus).

Conforme a coordenadora expõe suas ideias e detalha situações que, do seu ponto de vista, enredam os docentes, demonstra que entende que as dificuldades apontadas são originadas a partir de problemáticas relacionadas ao âmbito pessoal, institucional e governamental, e que eclodem na forma de resistência a medida que o coordenador pedagógico atua nas especificidades do seu se fazer nos episódios de interação entre coordenador pedagógico/professor.

A partir dos dados coletados nesta pesquisa e da experiência que adquiri na coordenação pedagógica, saliento que as resistências surgem a cada nova proposta de mudança, e conforme Demo (2010) nos coloca, ao refletir a respeito das mudanças às quais a escola é submetida, infiro que praticamente todas as mudanças que ocorrem na escola estão diretamente direcionadas ao professor, logo, ele é o principal agente de mudança.

[...] mudança não é apenas passagem, mas estrutura da realidade. Quer dizer, mudar é o modo de ser da realidade. Esta consideração, porém, não pode desconhecer o quanto é difícil mudar e aceitar mudanças, em especial quando advindas de fora e de cima. Este tipo de resistência é natural, ainda que muito prejudicial para o funcionamento e para a imagem da escola que vai ficando para trás. (DEMO, 2010, p. 861).

Para sentir e lidar com a resistência, considerando-a como uma manifestação natural, conforme propõe o autor, compreendo que é necessário o desenvolvimento de um trabalho coletivo baseado no estudo, diálogo e reflexão das práticas

educativas, das formas de gestão, das concepções que sustentam a educação, enfim, do aprofundamento da teoria para o entendimento da prática e vive-versa.

Considero que o desenvolvimento desse trabalho deve envolver todos os participantes da equipe gestora, e não apenas o coordenador como agente formador, auxiliando também na mudança de olhar do docente sob o trabalho do coordenador: *eu acho que ainda existe uma cultura de coordenador fiscalizador* (Helena); *os professores identificam a figura do coordenador como mais uma pessoa que estaria cobrando e fiscalizando seu trabalho e não um apoio um suporte para o professor discutir práticas e esclarecer dúvidas.* (Sujeito D).

Com os estudos realizados, hoje compreendo, como pesquisadora, que as resistências sentidas pelos coordenadores pedagógicos não se tratam de uma manifestação misteriosa, como já havia sido colocado por Charlot (2008):

[...] Quanto mais difíceis as condições de trabalho, mais predominam as estratégias de sobrevivência [...] e não uma misteriosa "resistência à mudança", que freiam as tentativas de reforma ou inovação pedagógica. Quem propõe uma mudança significativa desestabiliza as estratégias de sobrevivência do professor e este não se recusa a mudança, mas a reinterpreta na lógica de suas estratégias de sobrevivência - o que, muitas vezes, acaba por esvaziar o sentido da inovação. (CHARLOT, 2008, p. 23).

A visão que Charlot (2008) nos traz a respeito da resistência se apresenta implícita na fala da coordenadora, porém, com as colocações que realiza, deixa transparecer em suas palavras que conhece os motivos que desencadeiam as dificuldades que enfrenta para realizar a tarefa pedagógica de coordenar, convivendo diariamente com as estratégias de sobrevivência citadas pelo autor, fato evidenciado à medida que reflete a respeito das argumentações fatalistas em que os docentes se instalam (FREIRE, 2012):

[...] se a gente fica só aqui lamentando a nossa situação, como é difícil ser professor, como é difícil da aula [...] neste choreiro todo a gente não vai para lugar nenhum. [...] nós optamos, nós escolhemos, nós nos formamos para trabalhar [...] mas o professor se coloca como aquele que perdeu a batalha e agora vai seguindo o fluxo. (HELENA).

Para lidar com a resistência apontada pelos sujeitos desta pesquisa, e vê-la como uma estratégia de sobrevivência da qual os professores se utilizam para contornar a desestabilização desencadeada pela ação formativa, não só os coordenadores, mas também o coletivo da escola necessitam interpretá-la, compreendê-la, e reinterpretá-la, em um processo reflexivo contínuo.

Constatei nesta pesquisa que mesmo considerando os obstáculos apontados, a coordenadora demonstra acreditar no espaço das possibilidades (ABDALLA, 2006) para desenvolver seu trabalho em conjunto com os docentes, o que fica evidenciado no trecho da sua fala que transcrevo: *eu acho que essa questão de ver o coordenador como parceiro, ainda tem espaço para avançar.* (HELENA).

Permito-me acrescentar nesta pesquisa, em decorrência de interatuar com os sujeitos, que entre conhecer e lidar com a resistência existe uma lacuna que não pode ser preenchida apenas pela ação formadora de um coordenador, mas por uma equipe gestora que atue junto com o coordenador nos processos formativos que acontecem no ambiente escolar, visando o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola e o estabelecimento das relações democráticas, e que busque, no coletivo, minimizar e, gradativamente sanear, nos limites da unidade escolar, as dificuldades que desencadeiam as resistências, vista nesta pesquisa como uma manifestação tão legítima quanto legítimo é o ato de coordenar.

6.2 Acúmulo

O acúmulo de atribuições, apontado pelos coordenadores pedagógicos participantes desta investigação como dificuldade para o desenvolvimento do trabalho que realizam, esteve presente em 50%²⁴ das manifestações dos sujeitos que contribuíram com suas opiniões, saberes e experiência quando responderam às indagações propostas, nos três momentos em que se deu a coleta de dados.

A categoria acúmulo foi compreendida como um sintoma, e com base nos estudos bibliográficos realizados em pesquisas anteriormente publicadas, e na minha

²⁴ Consultar gráfico 1, cap. 5, p. 90.

experiência como coordenadora pedagógica, concluo que se apresenta diretamente relacionada com a questão problema que norteia esta investigação, qual seja: como os coordenadores pedagógicos da rede pública de ensino do município de Cubatão constroem sua identidade profissional?

Após considerá-la um sintoma, se fez necessário buscar suas causas e, conseqüentemente, compreender as respectivas relações entre as causas e o reflexo do acúmulo na constituição identitária do coordenador.

Para iniciar a reflexão aqui apresentada considero indispensável trazer, para a discussão, o texto do artigo 12, da Lei Complementar Municipal n.º 22, de 25 de junho de 2004 (CUBATÃO, SP, 2004), que elenca as atribuições do coordenador pedagógico na rede de ensino de Cubatão, pois se trata da base legal que norteia os competes deste profissional no cenário em que está inserido. Para permitir uma análise mais ampla, transcrevo o artigo mencionado:

Art. 12- O Coordenador Pedagógico terá, entre outras, as seguintes atribuições:

I- Coordenar a elaboração e acompanhamento do desenvolvimento da Proposta pedagógica da Escola;

II- Participar, em conjunto com a equipe de suporte pedagógico, da elaboração dos planos de trabalho da equipe de suporte pedagógico segundo a Proposta Pedagógica da Escola e cumprir o plano de orientação pedagógica;

III- Zelar e acompanhar o cumprimento dos dias de efetivo trabalho escolar e das horas estabelecidas;

IV- Coordenar a elaboração dos planos de trabalho dos docentes, segundo a Proposta Pedagógica da Escola, zelando pelo seu cumprimento;

V- Coordenar o processo de recuperação dos alunos de menor rendimento escolar;

VI- Colaborar no processo de integração com as famílias e a comunidade;

VII- Elaborar, em conjunto com os demais integrantes da equipe de suporte pedagógico e com os professores, atividades de desenvolvimento profissional;

VIII- Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema de ensino e da Escola;

IX- Incumbir-se das demais tarefas indispensáveis ao atendimento dos fins educacionais da Escola e do processo de ensino e aprendizagem;

X- Propiciar uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico as necessidades dos alunos.

Com o propósito de promover reflexões a respeito das atribuições do coordenador pedagógico, destaco que o *caput*, do artigo 12, enuncia os competes utilizando a expressão "entre outras". (CUBATÃO, SP, 2004).

Trata-se de expressão utilizada pela técnica da redação legislativa com o objetivo de tornar não exaustivo o rol que a antecede, ou que a segue. Em outras palavras, é utilizada com o objetivo de deixar claro que, no caso em análise, as competências dos coordenadores pedagógicos não são apenas aquelas relacionadas na lei; a elas podem ser acrescentadas outras não explicitadas.

Esta opção do legislador carece, a meu ver, de ser bem compreendida como sendo "outras atividades ligadas ao pedagógico" e entendo que a redação que desencadeia os incisos foi assim elaborada por causa da impossibilidade de se relacionar, de forma exaustiva todas as atribuições deste profissional, se tornando inviável e até mesmo indefinido o que abrange cada um dos incisos. Não se pode, entretanto, emprestar-lhe interpretação extensiva que permita a desvirtuação do contexto no qual a expressão está inserida. Ela se refere à coordenação pedagógica, e é, nesse contexto, que devem ser consideradas as "outras" competências referidas no artigo transcrito.

Retomo que a criação do cargo de coordenador pedagógico, no município de Cubatão, se deu a partir da Lei Complementar Municipal n° 22, e que anteriormente os profissionais que realizavam as atribuições que estavam afetas à coordenação pedagógica, eram professores em desvio de função²⁵. (CUBATÃO, SP, 2004).

Somente em 02 de janeiro de 2008 é que tomou posse o primeiro grupo de coordenadores ocupantes de cargo, fato que, no contexto desta pesquisa, foi visto como um aspecto que contribui para que os competes, deste profissional, ainda não estejam delineados com clareza, representando uma das causas que desencadeia o acúmulo de atribuições vivida pelo coordenador pedagógico.

²⁵

Vide anexo IX, depoimentos que ajudaram a reconstruir a história da coordenação pedagógica em Cubatão.

Valido tal colocação a partir dos dados coletados junto aos sujeitos que contribuíram com esta investigação por ocasião das respectivas participações por meio de questionário²⁶, e posteriormente nas entrevistas.

Na fala da entrevistada Clara, o acúmulo retornou no discurso se mostrando uma constante no cotidiano deste profissional, pois à medida que a coordenadora tentava equacionar as colocações que realizava nas diferentes indagações propostas, surgiam as variáveis invisíveis que iluminaram minhas análises e me conduziram a cenas vividas por mim, enquanto coordenadora pedagógica, e que ela descrevia detalhadamente.

[...] apesar de a escola ser pequena ou até mesmo por isso, não sei, comparado a uma escola grande, é muito intenso o trabalho. Então você tem as demandas dos funcionários [...] falta funcionários, às vezes você tá (*sic*) na escola sozinha e surge demanda de pais, de professores, secretaria, problemas com alunos, por que, queira ou não, você é o responsável pela escola [...]. (CLARA).

Estas situações, conforme citado anteriormente, também foram relatadas nos questionários aplicados, e acarretam o desvio de função. Tal constatação já havia sido feita por Franco (2008). Segundo o que apurei, os coordenadores pedagógicos absorvem demandas que não fazem parte dos seus competes legais, mas o fazem em virtude do seu comprometimento com os alunos, pais, professores, enfim, com a escola como um todo, além de gostarem do que fazem: [...] *a confiança que a direção, corpo docente e pais tem no meu trabalho, e o fato de eu gostar muito do que faço facilita meu trabalho.* (Sujeito O).

Entendo que é possível superar positivamente essa questão do acúmulo no âmbito escolar, mas os coordenadores pedagógicos precisam e devem, urgentemente, alicerçar a tarefa de coordenar nos saberes advindos da pedagogia.

Com isso podem evitar que seu campo de atuação na escola fique voltado apenas para o atendimento das necessidades imediatas de professores e alunos, dentre outras distanciadas da sua função principal, qual seja, a tarefa de coordenar o pedagógico. Concluo que, a medida que este profissional conseguir estabelecer

²⁶ Consultar capítulo 5, sub item 5.1.

claramente o seu campo de atuação poderá efetivamente, contribuir com a melhoria da aprendizagem dos alunos (PINTO, 2011) e também construir no coletivo uma identidade consistente (SILVA, 1996).

Com o propósito de buscar referenciais teóricos que elucidassem quais são, efetivamente, as atribuições do coordenador pedagógico, recorri a Libâneo (2008), que as enuncia da seguinte forma :

[...] O coordenador pedagógico ou professor coordenador supervisiona, acompanha, assessora, apóia, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. [...] Outra atribuição que cabe ao coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente ao que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola e comunicação e interpretação da avaliação dos alunos. (LIBÂNEO, 2008, p. 130).

O autor expõe didaticamente para quais ações o fazer do coordenador deve estar direcionado, e a teoria vem para clarear a prática que se dá no cotidiano das escolas, e que, conforme as manifestações dos coordenadores investigados, não fluem nem acontecem com a nitidez que os fundamentos teóricos nos apresentam.

Na realidade vivida por estes profissionais e retratada nas contribuições que realizaram para esta pesquisa, fica evidente que demandas diversas se sobrepõem às atividades específicas da coordenação.

[...] se você está preparando HTPC [...] e surge uma demanda e não tem outro profissional que fique no recreio, então a gente deixa essa atividade que é da nossa competência, mesmo que ache que é o principal, e vai apagar o incêndio [...]. (CLARA).

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa entendi que situações como esta, descrita detalhadamente pela coordenadora entrevistada, assim como as relatadas pelos demais participantes²⁷, carecem primordialmente da adoção de medidas institucionais que objetivem sanear as dificuldades, como também de suporte teórico para que o coordenador possa romper o ciclo que alimenta o acúmulo.

27

Quadro de dificuldades - apêndice II

Com base em Franco (2008), entretanto, compreendo que isso não se dará a partir do movimento de um único ator, no caso, o coordenador, mas sim coletivamente, conforme descreve a autora:

[...] Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. é muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos. (FRANCO, 2008, p. 128).

Defendo que é imprescindível para a atuação e a constituição identitária do coordenador que ele se reconheça como pedagogo, cientista educacional que possa olhar a própria prática e aprenda a buscar alternativas à sua transformação (FRANCO, 2008), e consiga compreender que a trama escolar que amarra seu agir na direção do pedagógico também obscurece o seu pensar, limitando ou, até mesmo, impedindo que vislumbre alternativas que o possibilitem, gradativamente, reverter a imagem hoje difundida de que ele é um apagador de incêndios.

A partir de estudos de Matus (1991) e Placco (2006), retomo a análise sobre a caracterização de atividades que o coordenador pedagógico normalmente realiza. Nesse processo Placco (2006) realça que, ao atender as urgências, que são muitas, o coordenador acaba abandonando as tarefas prioritárias, voltadas especialmente ao planejamento pedagógico, que o coordenador por certo, gostaria de fazer.

Essa necessidade perversa de atender às urgências, em detrimento às tarefas importantes foi muito citada pelos sujeitos que entrevistei, tais como:

[...] eu sempre tenho a impressão de que faço muitas coisas que são de competência de outros profissionais. (CARLA).

[...] Quando ingressei tinha a impressão que nunca conseguia cumprir meus deveres e isso é frustrante e real [...] agora estou executando menos ainda minhas atribuições estou tentando sempre resolver urgências [...]. (Sujeito U).

Nos discursos dos sujeitos referendados anteriormente reconheço o sentimento de angústia citado por Pimenta (2012). A autora nos explica que, sensações como esta, se fazem presentes no processo de construção identitária profissional, pois conferimos sentido ao que fazemos a partir dos nossos valores, do

modo como nos situamos no mundo, de nossa história de vida, das relações que estabelecemos com nossos pares, e compreendo que as manifestações registradas denotam inconformismo com a situação vivida, que a meu ver pode ser o início do processo de construção de uma identidade coletiva consistente. (SILVA, 1996).

O sentimento de angústia também foi observado na pesquisa desenvolvida por Mate (2008) junto aos coordenadores pedagógicos da rede de ensino paulista. Acrescento que também experimentei tal sensação em minha atuação como coordenadora pedagógica, que se diluiu a medida que vivenciei situações nas quais propus a mim e aos grupos de docentes, que coordenei e coordeno atualmente, novos desafios, como por exemplo elaborar, planejar e desenvolver coletivamente projetos²⁸ nos quais a proposta buscava a inovação das práticas educativas adotadas no *lócus* escola.

Compreendo, com aporte em Franco (2008, p.101) e com base na minha experiência profissional, que é necessário que os coordenadores pedagógicos se apoderem dos saberes da pedagogia e, *como investigadores da práxis, desenvolvam a capacidade de criar novas visões, de entender os problemas de outra forma para além do repertório atual*, objetivando superar, no âmbito pessoal, os sentimentos de impotência e frustração diante das fragilidades institucionais.

Na retomada realizada por Placco (2006), identifico que as atividades de *importância*, aquelas previstas no projeto político pedagógico da escola com foco a atingir metas e finalidades a longo, médio e curto prazos, e que visam mudar a situação presente, *ficam prejudicadas em decorrência de o coordenador ser constantemente chamado a solucionar problemas e dar encaminhamento a situações que não estão previstas*, mas que emergem do cotidiano. (grifos meus).

Este ponto oportuniza acrescentar nesta pesquisa as ideias que Pinto (2011) nos apresenta no tocante à diferenciação entre as ações do pedagogo docente e do pedagogo escolar. Conforme o autor, professores e pedagogos recorrem ao conhecimento pedagógico de forma diferente, fato que decorre do grau de previsibilidade de suas ações educativas.

²⁸

Destaque para o projeto Jornal Mural da UME Estado do Mato Grosso - anexo II.

No caso, o professor, planeja e planifica sua aula, que é marcada por um grau de imprevisibilidade próprio das interações sociais, diferenciando-se do coordenador, que lida com situações que não são únicas; logo, a cada nova situação, caberá um posicionamento e uma tomada de decisão diferente e, para isso, recorre não só ao conhecimento pedagógico já sistematizado, como também à sua experiência como educador.

Essa diferença entre o grau de previsibilidade das ações docentes e as ações educativas dos pedagogos escolares é um dos motivos da exigência de um domínio maior dos conhecimentos pedagógicos por parte dos pedagogos em relação aos professores. Ou seja, o domínio sobre o conhecimento pedagógico, para mobilizar os saberes necessários ao intervir numa situação educativa imprevista, deve ser maior do que aquele necessário para intervir numa situação de ensino programada, como é o caso da aula. (PINTO, 2011, p.79).

A concepção de imprevisibilidade apresentada pelo autor contribui para validar as colocações realizadas por mim anteriormente, nas quais reitero a necessidade do coordenador pedagógico se fortalecer no saberes da pedagogia, saberes que possibilitam olhar as situações que experiência e que promovem o acúmulo, com o olhar de observador, e transcendê-las alicerçado em saberes pedagógicos, minimizando os reflexos dessa dificuldade na sua constituição identitária. Ou seja, no ser, pensar, agir e sentir como coordenador.

As situações descritas pelos coordenadores participantes desta investigação encontram similaridade nas pesquisas realizadas por Franco (2008) e Fernandes (2005). Ambas as pesquisadoras destacam que os coordenadores abarcam, no seu cotidiano, atribuições que extrapolam o âmbito do pedagógico, realizando tarefas burocráticas, administrativas e organizacionais que caberiam a outros sujeitos, e que acabam por gerar um sentimento de inadequação e incapacidade (FRANCO, 2008), assim como ausência de identidade e de espaço específico de atuação (FERNANDES, 2005), fato observado também nesta investigação.

[...] uma dificuldade que enfrento é a indefinição de papéis, embora hoje eu esteja em uma escola menor e as dificuldades não serem tão loucas. (Sujeito S).

[...] a gente tem um trabalho, a gente tem uma equipe [...] *na verdade as funções acabam se misturando*, a minha específica seria a formação de professores em serviço e auxiliar o diretor na gestão da escola [...] tem algumas dificuldades que a gente enfrenta, o

problema do relacionamento [...] na verdade a gente faz o meio de campo entre direção e corpo docente. (CLARA) (grifos meus).

A indefinição de papéis apontada no discurso, também presente nos questionários, confunde este profissional, e me permito acrescentar, por interatuar com os sujeitos, que existe uma linha tênue no cotidiano das escolas que separa o pedagógico do administrativo. Com base nas falas dos participantes, considero que essa linha é quase imperceptível, fato também constatado por Franco (2008), e que a conduziu a elaborar a seguinte indagação: de que pedagógico falamos?

No contexto desta pesquisa, encaminho a reflexão para a compreensão de que falo do pedagógico que precisa e deve acontecer fundamentado na ciência da educação, a pedagogia que oportuniza conhecimentos pedagógicos, aqueles que se organizam sob a forma de teorias e preceitos e que a medida que o pedagogo os utiliza em sua prática cotidiana os compreende, os ressignifica construindo assim cognitivamente os saberes pedagógicos. (FRANCO, 2008).

Nas falas dos sujeitos investigados há colocações que mostram a necessidade dos saberes pedagógicos serem construídos, pois considero que existem indicações de que o acúmulo mencionado também decorre de fatores do âmbito pessoal destes profissionais: [...] *inexperiência no cargo* (Sujeito B); [...] *falta de formação específica para a função de coordenador* (Sujeito I); [...] *o professor precisa de formação, mas as vezes também falta quem faça uma formação com os coordenadores, isso é necessário*. (CLARA).

Com base nas contribuições da pesquisa realizada por Pinto (2011) na rede de ensino paulista, percebo que as manifestações dos sujeitos participantes desta pesquisa estão inter-relacionadas com a questão do acúmulo de atribuições, conforme esclarece o autor:

[...] à medida que as pessoas que ocupam cargos responsáveis pela área pedagógica não detêm um domínio específico da área, passam a refugiar-se nas atividades administrativas para encobrir a dificuldade de atuar na área que deveriam e para a qual não estão preparados profissionalmente. (PINTO, 2011, p. 134).

Com as colocações do autor compreendo que o não se sentir preparado para o exercício da tarefa pedagógica de coordenar, conforme elencado nos registros

citados, ou não ter clareza dos seus competes, podem conduzir o coordenador pedagógico a se envolver e se responsabilizar por demandas que estão inseridas na expressão "entre outras", empregada no *caput* da Lei Complementar Municipal, n° 22, demandas estas que o confundem no tocante ao seu fazer e comprometem sua constituição identitária. (CUBATÃO, SP, 2004).

Faço tal colocação a partir de dados coletados tanto nos questionários como nas entrevistas, que mostram que o acúmulo de atribuições é considerado pelos sujeitos investigados como natural e até característico do cargo.

Ao ingressar fui regente em duas unidades ao mesmo tempo, foi um período extremamente difícil [...] *depois me deparei com a dificuldade característica dessa função, eu realizava muitas funções, inclusive as que não me pertenciam, mas as minhas atribuições de fato, só eu que executava [...].* (Sujeito U). (Grifos meus).

[...] será que eu estou administrando bem meu tempo? Às vezes as atribuições são as mesmas os problemas são os mesmos, as vezes piores [...] *talvez essas dificuldades sejam até naturais da nossa profissão.* (CLARA).

De tão natural o acúmulo passa a ser aceito como comum. Com base nas falas, e por interatuar com os sujeitos, me permito inferir que os coordenadores pedagógicos participantes colocam a situação como algo que sempre existiu e sempre existirá, logo, precisa ser administrável. Emerge das falas que os coordenadores vivenciam um conflito que decorre dos desacertos existentes entre *kronos* e *kairós*.

Diante do acúmulo os coordenadores pedagógicos se vêem engolidos pelo “*kronos*” (*tempo relógio*) o que inviabiliza que potencializem o “*kairós*”, o tempo das relações, o tempo das vivências que transcendem “*kronos*”, e trazem significado aos acontecimentos, atravessando a temporalidade cotidiana. (CARDOSO, 2002, p. 4).

Como pesquisadora educacional, compreendo que o pedagogo escolar precisa ancorar-se nos *saberes pedagógicos para não se deixar engolfar pelo que parece ser normal, e não cair no imobilismo, emudecendo diante dos obstáculos que o desvirtuam* de um fazer que se cria, que se fala, que se ama, se advinha e que não emudece, um fazer que poderá conferir uma identidade no que se faz, se pensa e se sente. (FREIRE, 2012, p. 142).

Para isso entendo, com aporte em Mate (2008), que o espaço de atuação no cenário no qual atuam os coordenadores pedagógicos participantes desta investigação está em processo de construção, ou como fala a autora, os sujeitos estão caminhando para a conquista da territorialidade²⁹ própria, que prioritariamente precisa se dar no espaço coletivo da escola, contribuindo assim, a meu ver, para a constituição de sua identidade coletiva.

[...] é possível apreender um movimento criativo e inventivo, em que a despeito da não institucionalização da função, ou talvez por isso mesmo, existe um processo de conquista de uma territorialidade própria. [...] é preciso decorrer um tempo para a acomodação das conquistas pois não há, felizmente uma tradição ou modelos que condicionem tais práticas. Elas estão se fazendo mediante um aprendizado local, com indagações e buscas de respostas a problemas gerados no cotidiano da escola. (MATE, 2008, 20).

No tocante à conquista de espaço para empreitar a tarefa pedagógica de coordenar, reporto-me à experiência mais significativa que tive como coordenadora, na qual busquei, a partir do desenvolvimento de projeto Jornal-Mural da UME Estado do Mato Grosso, organizar, primeiramente em 2009, com o apoio dos docentes, e a partir de 2010 quando foi constituída equipe gestora na unidade escolar, em parceria também com a diretora, o espaço das possibilidades com o envolvimento do coletivo escolar.

Para organizar o espaço das possibilidades é necessário que os contextos escolares criem lugares e tempos que incentivem as trocas de experiência entre seus professores e alunos. O que inclui pensar em estruturas estruturantes que destaquem as tomadas de decisão colaborativa entre seus membros, de forma a atender às necessidades da escola e dos sujeitos que nela trabalham. (ABDALLA, 2006, p. 91).

Acredito que é imprescindível viabilizar, dentro das unidades escolares, os espaços de troca e de interação entre professor/professor, professor/coordenador, enfim, entre os pares. Foi possível observar que os sujeitos investigados, mesmo convivendo com as dificuldades que desencadeiam o acúmulo, empreendem ações para organizar o espaço das possibilidades.

²⁹ A expressão é usada por Nóvoa, António, "Formação de professores e profissão docente", in Os professores de sua formação, Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992, onde o autor analisa as possibilidades de concretização da escola como ambiente educativo, dentro do qual a formação de professores deve ser permanente.

[...] tem aqueles que a gente fala vamos trabalhar juntos e eles dão acesso [...] alguns professores chamam para assistir a aula. (HELENA).

[...] a escola é pequena e há possibilidade de eu estar muito presente na sala de aula [...] boa parte inclusive chama para ver como a atividade tá ficando [...] elas gostam que eu esteja presente. (CLARA).

Na pesquisa realizada por Mate (2008), a autora observou um movimento no sentido de construção de práticas de coordenação que também observo no cenário em que os coordenadores investigados atuam, fato destacado na fala de um dos participantes desta investigação que atua na formação de docentes no núcleo pedagógico da Prefeitura Municipal de Cubatão: *[...] há ótimos trabalhos de coordenação sendo desenvolvidos [...] não temos um coordenador para esse grupo de coordenadores que efetive exigências e oriente as ações de coordenação [...] alguns coordenadores se deixam engolir pelas questões administrativas da escola.* (Sujeito J).

Compreendo após o processo no qual se deu esta pesquisa, que a tarefa pedagógica de coordenar não carrega um histórico em que se observe a construção de uma universalidade deste trabalho, aspecto que a meu ver, compromete a elaboração de uma definição clara a respeito dos competes dos coordenadores pedagógicos investigados.

Arrisco-me a inferir, a partir das análises realizadas, que os pedagogos escolares da rede pública de ensino do município de Cubatão carecem de espaços institucionais destinados ao estudo e ao diálogo de diferentes referenciais teóricos, assim como momentos para falar e ouvir sobre as especificidades do trabalho que realizam, das experiências e angústias geradas nos espaços de trabalho.

Oportunizar esses momentos propiciaria a interlocução de saberes entre os profissionais, aprimorando o trabalho que já existe e estimulando o surgimento de novas iniciativas na rede. Certamente que isso contribuiria para a constituição identitária deste profissional no âmbito coletivo.

6.3 Solidão

Analisar a solidão identificada como categoria nesta pesquisa se mostrou relevante, devido ao fato de ter sido manifestada de forma recorrente nas falas dos sujeitos investigados, no conjunto dos dados coletados por meio de questionário com intenções exploratórias, primeira e segunda etapas da pesquisa e entrevistas, quinta etapa do trabalho de campo, na qual se deu o aprofundamento das informações obtidas junto aos sujeitos.

As reflexões aqui apresentadas a respeito da solidão que os coordenadores pedagógicos que participaram da pesquisa e que atuam na rede pública de ensino do município de Cubatão manifestaram no tocante ao seu fazer, decorrem do pressuposto de que este sentimento está presente e interfere na sua constituição identitária.

Ressalto que participaram desta pesquisa vinte e dois sujeitos, dos quais dezessete, ou o equivalente a 77%, apresentaram variáveis que denotam o sentimento de solidão. Nos momentos em que apontaram fatores que poderiam facilitar suas atuações, surgiram falas como:

Envolvimento de toda a equipe na busca de soluções para os problemas. (Sujeito V).

Colaboração entre os membros da equipe. (Sujeito C).

Estabelecer boas parcerias dentro e fora da escola. (Sujeito S).

Equipe coesa e comprometida. (Sujeito G).

Trabalho articulado/de parceria com a equipe técnica. (Sujeito J).

As colocações destacadas sinalizam para a concepção existente no ambiente escolar, de que todos os assuntos, atribuições e afazeres relacionados ao pedagógico são de competência única do coordenador; permito-me fazer tal afirmação em decorrência de interatuar com os sujeitos e ter experimentado o mesmo sentimento emanado pelos participantes desta pesquisa.

Ressalto que me distanciei gradativamente deste sentimento, à medida que, juntamente com os docentes e a direção da unidade escolar³⁰ em que atuo como coordenadora pedagógica, empreendemos o projeto político pedagógico da escola no coletivo, reduzindo os efeitos da divisão do trabalho, da fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, como também os efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central (VEIGA, 2001), dado que também foi coletado nesta investigação e percebido na seguinte fala: temos que trabalhar atendendo aos interesses da SEDUC [...] *o verdadeiro produto final, que seria a aprendizagem do aluno, é colocado de lado.* (Sujeito D).

Com aporte em Abdalla (2006) compreendo, no contexto desta pesquisa, o quanto é importante que os atores que constituem as equipes gestoras se co-responsabilizem pelos processos pedagógicos que se dão no interior das escolas, objetivando, como destacou o sujeito anteriormente citado, o produto maior que pode resultar de todas as ações e superações dos profissionais que atuam nas unidades escolares: a aprendizagem e a transcendência dos alunos das camadas populares.

A direção/coordenação são agentes cruciais para apoiar espaços de reflexão, investigação e tomadas de decisão colaborativas. O que percebemos é que tanto a direção como a coordenação precisam estar envolvidos neste processo, para que possam criar um espaço de trabalho, que motive uma prática de participação, de negociação dos significados/valores a serem expressos em compromissos pelos demais Sujeitos da escola em um processo permanente de formação. (ABDALLA, 2006, p. 91).

Em termos legais, especificamente no tocante aos competes dos demais profissionais que compõem as equipes gestoras juntamente com o coordenador pedagógico da rede de ensino pública do município de Cubatão, está prevista, mesmo que timidamente, a meu ver, a corresponsabilização. Transcrevo parcialmente, com o intuito de ampliar a discussão, os artigos 11, 13, 14, e parágrafo único da Lei Complementar 22, de 26 de junho de 2004, nos quais está prevista a ação conjunta dos profissionais. (CUBATÃO, SP, 2004).

³⁰

Art. 11- O Orientador Educacional terá, entre outras, as seguintes atribuições:

I- Responsabilizar-se pela elaboração e acompanhamento do desenvolvimento da Proposta Pedagógica da Escola;

II- Participar, em conjunto com a equipe de suporte pedagógico, da elaboração dos planos de trabalho da equipe de suporte pedagógico segundo a Proposta Pedagógica da Escola e cumprir o plano de orientação educacional;

VIII- Elaborar, em conjunto com os demais integrantes da equipe de suporte pedagógico e professores, atividades de desenvolvimento profissional.

XII- Incumbir-se das demais tarefas indispensáveis ao atendimento dos fins educacionais da Escola e do processo de ensino e de aprendizagem.

Art. 13- O Diretor de Escola terá, entre outras, as seguintes atribuições:

I- Coordenar a elaboração e execução da proposta Pedagógica da escola

III- Coordenar na Escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional;

IV- Coordenar a elaboração dos planos de trabalho de equipe de suporte pedagógico segundo a Proposta Pedagógica da Escola;

IX- Acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos, em colaboração com o Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional.

XII- Incumbir-se das demais tarefas indispensáveis ao atendimento dos fins educacionais da Escola e do processo de ensino e de aprendizagem

Parágrafo único: O Assistente de Direção auxiliará o Diretor de Escola no desempenho das atribuições descritas nos incisos supra, bem como, o substituirá nos impedimentos, desde que estes se deem por períodos inferiores a 90(noventa) dias.

Art. 14- O Supervisor de Ensino terá, entre outras, as seguintes atribuições:

I- Acompanhar a elaboração e execução da Proposta Pedagógica das escolas;

II- Acompanhar e colaborar, na Escola, com as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional;

III- Acompanhar e colaborar na elaboração dos planos de trabalho da equipe de suporte pedagógico segundo a Proposta Pedagógica da escola.

XII- Incumbir-se das demais tarefas indispensáveis ao atendimento dos fins educacionais da Escola e do processo de ensino e de aprendizagem.

Saliento que, dos textos legais acima transcritos foram omitidos os dispositivos que não guardam relação com o tema em análise.

Independentemente da configuração das equipes gestoras, que no cenário do qual fazem parte os sujeitos investigados varia de acordo com o segmento de ensino, em todos os cargos estão previstas atribuições que, pressupõe-se, deverão acontecer a partir do estabelecimento de parcerias, fato evidenciado por uma das entrevistadas. A fala de um dos sujeitos pesquisados, que transcrevo a seguir, nos mostra, entretanto, que a adesão da equipe às atribuições pedagógicas, na parte que lhes compete, é apenas parcial:

[...] Tenho parceiros, a gente discute [...] conversa bastante [...] na parte pedagógica diretamente eu tenho o envolvimento da diretora, ela entra nas discussões comigo [...] *não em todas*. [...] Nos HTPCs, paradas pedagógicas ela participa nestes momentos de discussão, *mas na maioria das vezes estou só*. Mas é um caso de direção que eu falo assim: o que você acha disso? Ela compra comigo a ideia, vou estar com você. (HELENA). (grifos meus).

Para adentrar nas peculiaridades descritas na fala me reporto às colocações que Libâneo (2008) faz ao discorrer a respeito das atividades de direção e coordenação.

O diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc.). Em outros tempos, muitos dirigentes escolares foram alvo de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação. As funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativos e existem em função de um campo educativo. (LIBÂNEO, 2008, p. 217).

Ao analisar o discurso da coordenadora sob a explanação do autor, entendo que a parceria existente vive uma dualidade, ou seja, nela estão presentes indícios que denotam a tentativa de uma gestão participativa, com parceria para discutir, pensar, participar em alguns momentos, mas como a própria coordenadora fala, *na*

maioria das vezes está só, reportando-nos à realidade de uma gestão conservadora, conforme citado por Libâneo (2008).

Entendo que tal situação sinaliza a transição pela qual passam tanto os sujeitos pesquisados como o cenário em que estão inseridos, e conforme registrado por dois deles, os coordenadores pedagógicos lidam com situações conflituosas que, conforme a fala dos sujeitos desestabiliza a ação pedagógica empreitada por eles.

[...] outra dificuldade encontrada é a questão do comprometimento da direção da escola nas metas estabelecidas e a visão equivocada do que é a função de dirigir uma escola, pois quando não há um trabalho articulado e liderado pelo diretor, não há coordenação que se sustente. (Sujeito H).

Se o diretor tem uma postura participativa e se ele dá autonomia ao coordenador, acho que flui de uma maneira muito tranquila, agora se o diretor tem um perfil controlador [...] por que as vezes é difícil, eu já tive em escola que o tempo inteiro eu tinha que mediar conflitos entre a direção, professores, funcionários, então assim não dá [...]. (CLARA).

Entendo que as dificuldades apontadas pelos sujeitos se apresentam entrelaçadas com aspectos do relacionamento interpessoal, que no rol de competências elaborados por Libâneo (2008) constam como atribuições do coordenador pedagógico dar encaminhamentos.

São atribuições específicas de coordenação pedagógica:

- [...] identificação de soluções técnicas e organizacionais para gestão das relações interpessoais;
- mediação de conflitos que envolvem professores, alunos e outros agentes. (LIBÂNEO, 2008, p. 223).

Acrescento que tal atribuição, para ser empreendida, carece tanto de uma análise do cenário em que os profissionais estão inseridos, como também da compreensão de que a estrutura da escola é tecida por diferentes interações simbólicas, e estas interações dependem não apenas da estrutura do grupo, no interior do qual se realizam, mas também das estruturas sociais em que os agentes se encontram inseridos. (BOURDIEU, 1998a: XXVII *apud* ADBALLA, 2006, p. 72).

No caso desta pesquisa os coordenadores investigados se encontram em um cenário em que não há uma definição clara quanto à responsabilização deste

profissional no tocante a encaminhamentos que desencadeiem soluções para tais conflitos, considerando-se, ainda, que são conflitos nos quais eles mesmos se veem engendrados.

Retomo a necessidade que apontei anteriormente, de haver a corresponsabilização de todos os gestores escolares, supervisor, coordenador pedagógico, diretor, orientador educacional, assistente de direção e Secretaria Municipal de Educação, quando assim se fizer necessário, para desembaraçar situações como as apontadas, por meio do diálogo e da retomada dos objetivos do projeto político pedagógico, visando promover a dissolução de conflitos, assim como a atenuação do sentimento de solidão, tudo com o objetivo de impedir que aconteça o que Silva (2008) destaca:

A observação e a experiência têm demonstrado que, na dinâmica diária da vida das unidades escolares, prevalece o trabalho fragmentado, individual e solitário dos profissionais que nelas atuam. (SILVA, 2008, p. 52).

O observado por Silva (2008) também foi constado nesta investigação, e infiro, em decorrência de atuar no mesmo contexto dos participantes, que os coordenadores pedagógicos pesquisados trazem internalizado o entendimento de que cabe a eles realizar as intervenções necessárias nas práticas adotadas pelos docentes, mas que para isso precisam de parceria e apoio: *[...] quando ingressei me senti sozinha, pois não encontrava respaldo dos membros da equipe gestora para realizar os ajustes que considerava importantes em relação à prática pedagógica.* (Sujeito E).

Diante dos relatos apresentados, ressalto que o diretor de escola precisa buscar os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos especialistas, dos professores, dos funcionários, visando a boa qualidade do ensino (LIBÂNEO, 2008), e conforme consta no artigo 13 (anteriormente citado, p.125), elencado anteriormente, entre os competes do diretor de escola, assim como dos demais integrantes da equipe gestora estão: coordenar, elaborar, acompanhar o desenvolvimento do projeto político pedagógico.

Considero a contribuição que Libâneo (2008) nos apresenta, como sendo um chamamento para a responsabilização por parte não só do diretor, como dos demais atores que compõem as equipes gestoras, para a efetivação de um trabalho coletivo que se congregue em torno da função social da escola e, conseqüentemente, do projeto político pedagógico da unidade escolar, objetivando dirimir as adversidades que decorrem da dinâmica das relações, conforme manifestado na entrevista: [...] na verdade o coordenador pedagógico faz o meio de campo entre direção e corpo docente, e essas relações dentro da escola às vezes são muito difíceis, isso atrapalha um pouco o trabalho do coordenador [...].(CLARA). (grifos meus).

O coordenador pedagógico lida, estrategicamente, com as relações que estabelece e que se estabelecem no ambiente escolar. Logo, em decorrência da abrangência dos seus competes, sabe a importância de se ter parceiros nas ações que empreende, ou melhor, nas ações que precisam ser empreendidas no coletivo e que são permeadas por relações sócio afetivas. Relações estas que, conforme nos fala Freire (2012), precisam ser percebidas criticamente, conforme os sujeitos o fizeram.

Entre nós e o mundo as relações podem ser criticamente percebidas ou ingenuamente percebidas ou magicamente percebidas, mas, entre nós há uma consciência destas relações a um nível como não há entre nenhum outro ser vivo com o mundo. (FREIRE, 2012, p. 112).

Considero que a tarefa pedagógica de coordenar é de grande complexidade, e ao desenvolvê-la o pedagogo escolar da rede de ensino pública do município de Cubatão enfrenta uma gama de dificuldades³¹, surgidas à medida que assume seu papel articulador, que presumidamente carece do envolvimento das pessoas que atuam na escola e que se dá na relação que o coordenador pedagógico estabelece com os demais educadores e parceiros.

As relações estabelecidas, assim como o conhecimento formal adquirido no exercício da função, segundo Oliveira (2009) com base nos estudos referendados por Maria da Conceição Moita, é que vão propiciando a construção da identidade profissional do coordenador pedagógico, que no caso dos sujeitos investigados, está se dando solitariamente.

³¹ Quadro de dificuldades - apêndice II

Nesta pesquisa foi possível constatar que o sentimento de solidão não se restringe apenas ao sentir-se só para efetivamente fazer algo, mas também pude verificar que tal sentimento está presente no campo das ideias e dos ideais.

[...] percebo que o diretor pensa em educação de uma maneira diferente da minha.(SUJEITO Q).

[...] os professores tem a visão deles de educação a gente entra em discussões [...] muitas vezes eu me sinto assim: estou defendendo uma ideia de educação e, *me vejo assim um pouco sozinha* nesta defesa. (HELENA).

Compreendo que as percepções apresentadas pelos sujeitos decorrem da ausência de um projeto político pedagógico real que precisa acontecer para além do aspecto formal, ou seja, o burocrático. É justamente por meio deste projeto que acontece a sincronia entre ideias e ideais, e para que ele se concretize se faz necessária a reorganização da escola, conforme nos fala Veiga (2001):

A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção de um projeto político pedagógico e isso implica fazer rupturas com o existente para avançar. (VEIGA, 2001, p. 33).

Neste momento, é oportuno, a partir da fala de Veiga (2001), trazer à tona a concepção existente no universo escolar, e abordada anteriormente, de que todas as atribuições afetas ao pedagógico são de responsabilidade exclusiva do coordenador, e que, conforme consta nos artigos 11, 13, 14 e parágrafo único, da Lei Complementar 22, tal responsabilização também está prevista aos demais membros das equipes gestoras. (CUBATÃO, SP, 2004).

A crença abordada anteriormente precisaria ser rompida conforme os ideais trazidos pela implantação dos projetos políticos pedagógicos. Porém ela permanece, e compreendo, no contexto desta pesquisa, a partir dos estudos realizados, dos dados coletados, e da minha vivência como coordenadora pedagógica, que é preciso decidir romper com tal concepção que o próprio coordenador demonstra ter internalizado, e que está atrelada à gestão conservadora.

[...] o trabalho do coordenador as vezes é meio solitário [...] o tempo inteiro a gente está trocando com a equipe ou trocando com os professores, mas assim a gente tem a dimensão da nossa responsabilidade. Eu sinto que a orientadora está comigo, mas essa

questão da orientação da formação dos professores é de minha responsabilidade, eu não posso passar para ninguém. (CLARA).

[...] existe ainda o pensamento de que está parte, o pedagógico, é do coordenador [...] eu assumo esse papel, trago ele para mim [...] acho que me vejo mais só ainda [...]. (HELENA).

Em suas falas as coordenadoras demonstraram o compromisso que tem com a formação docente, e expressaram que assumem solitariamente um afazer complexo que, na dinâmica da sua realização, precisa ser modelado, remodelado, e por vezes remendado, e para isso há de se ter mais do que um coordenador pedagógico movido pelo ideal de formador docente nele inculcido.

O compromisso evidenciado na fala anteriormente destacada também desencadeou, em 2011, a formação voluntária de um grupo de estudos composto por coordenadores pedagógicos que assumiram seus cargos em 2008. Segundo o relato³² de um dos participantes, os coordenadores sentiram a necessidade de aproximação com seus pares para trocas de experiências, compreensão das problemáticas envolvidas nas práticas escolares, formas de intervenção, aprofundamento dos saberes específicos pertinentes à coordenação, enfim, sentiram a necessidade de estar juntos.

Após a realização de cinco encontros, que aconteceram no Centro de Apoio e Formação Continuada de Cubatão (CAPFC), nas tardes de sábados, portanto fora dos respectivos horários de trabalho, o grupo optou por realizar sua auto formação por meio de *e-mails*. Isso em decorrência do acúmulo de trabalho, dos compromissos relativos à vida pessoal de cada participante e por compreenderem, apesar da iniciativa, que espaços como este deveriam acontecer dentro do horário de trabalho.

Conforme relato da coordenadora, o grupo fez mais de uma tentativa na busca de espaços para continuar os estudos, mas elas não se consolidaram institucionalmente: [...] *até chegamos a pleitear e organizar alguns encontros ainda no CAPFC, aí sim, com participação de um número maior de coordenadores, organizados em dupla, com temática coletivamente definida mas que perderam a força diante das demandas emergenciais dentro das escolas e a preocupação com*

³² Vide Depoimento nº 6.

"saídas" destes da escola, consideradas muitas pelas equipes gestoras. (Depoimento nº 6).

A meu ver, é de grande relevância agregar este episódio no contexto desta pesquisa, pois notadamente mostra o esforço dos coordenadores pedagógicos na busca de espaços para sua formação, para troca com seus pares, momentos em que possam estar na companhia de outros profissionais que enfrentam as mesmas dificuldades, e assim minimizar os efeitos da solidão que prejudica sua constituição identitária profissional. Permito-me tal afirmação pautada na fala de uma das entrevistadas, dois anos após a experiência anteriormente descrita, que mostra que os desafios a serem superados pelo coordenador pedagógico ainda persistem.

[...] Às vezes a gente alivia um pouco essa solidão esse sentimento de estar só, quando a gente tem uma reunião de coordenadores e a gente conversa com os colegas e percebe que os problemas deles são muito parecidos com os nossos. (CLARA).

As contribuições dos sujeitos participantes desta pesquisa, o depoimento citado, somados à minha experiência como coordenadora pedagógica, validam o dilema que entendo que o coordenador pedagógico vivencia no exercício do seu fazer: *o professor precisa de formação, mas às vezes também falta quem faça uma formação com os coordenadores, isso é necessário.* (CLARA).

A falta "de quem" é entendida, nesta pesquisa, como ausência de espaços institucionais para sua formação, e quando busca estes espaços os mesmos não se consolidam, quando busca parceiros na equipes gestoras ou os tem parcialmente no campo do pensar ou eventualmente no campo do agir, quando participam de formações ,as mesmas não atendem a totalidade das expectativas, conforme a seguinte manifestação:

[...] houve iniciativas de apoio da SEDUC e CAPFC para o coordenador, mas coisas assim muito isoladas, não houve uma continuidade e eu acho que minimamente essas oportunidades de formação a gente acaba aproveitando para ter momentos de troca com os colegas, de qualquer maneira é válido mesmo que o curso não seja o que nós esperávamos tão rico no sentido de formação específica, de trazer conhecimento para o coordenador, acrescentar para nosso trabalho no dia a dia [...]. (CLARA).

Acrescento que os dados coletados, que conduziram à identificação da solidão como um dos fatores que comprometem a constituição identitária do coordenador, também sinalizaram que este profissional tenta *driblar* este sentimento, buscando caminhos para troca com seus pares, e se auto formar, objetivando potencializar o papel fundamental que a ele é atribuído e que traz incutido, o de formador docente, fazendo-o no âmbito da unidade escolar solitariamente envolvido em um contexto onde abarca atribuições que extrapolam o pedagógico e acarretam o acúmulo de atribuições discutido anteriormente.

Concordo com Fusari (2011) quando ressalta que:

A formação contínua de educadores que atuam na escola básica será mais bem sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores [...], encarará-la como valor e condições básicas para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação. (FUSARI, 2011, p.22).

Reafirmo nesta pesquisa que tal atribuição no cenário do qual fazem parte os coordenadores investigados, só poderá se desenvolver de forma contínua e em sintonia com o projeto político pedagógico se houver a corresponsabilização por parte de todos os integrantes da equipe gestora, uma vez que o principal agente formador, o pedagogo escolar que atua como coordenador pedagógico, o considera prioritário:

[...] eu acho que um bom trabalho de coordenação é aquele que consegue dar continuidade as formações com os professores, por que às vezes a gente faz uma formação [...] propõe algum estudo no HTPC, estudo de um texto, um estudo de caso e fica truncado, por que no próximo HTPC tem outra demanda[...]. (CLARA).

A partir da fala de Abdalla (2006), ao tratar da escola como contexto de ação e formação do professor, compreendo que a formação em serviço, que os coordenadores pedagógicos trazem para sua responsabilização, encontrará o espaço dos possíveis, a medida que se organizem, nas unidades escolares, lugares e tempos que incentivem as trocas entre os pares e entre professores e alunos, sendo que, para isso, a atuação da direção e da coordenação precisam ter destaque, apoiando e sustentando espaços de reflexão, investigação, negociação e tomadas de decisão de forma colaborativa, e não solitariamente como demonstram os coordenadores investigados.

Conforme destaca Libâneo (2008):

A cultura colaborativa será a síntese dos elementos que asseguram a relação entre organização escolar e o desenvolvimento profissional dos professores: o projeto político pedagógico-curricular, a gestão, a organização e articulação do currículo e a formação continuada. (LIBÂNEO, 2008, p. 234).

Compreendo com Libâneo (2008) a importância do estabelecimento da cultura colaborativa no ambiente escolar, pautada nos aspectos descritos pelo autor, pois assim, a meu ver, será possível evitar o que me permito classificar como uma mestiça colaboração, semelhante ao que foi descrito anteriormente no tocante à parceria coordenador/diretor, conforme descrito pelos sujeitos.

[...] a orientadora frequenta, participa comigo dos HTPCs [...] mas em alguns momentos tenho sentido que ela participa muito daquilo que pensam os professores, essa vitimização. Eu falo para eles a gente pode fazer mesmo dentro do contexto problemático, difícil como a gente tem hoje [...] Os assistentes de direção ficam mais voltados para a parte administrativa, problemas disciplinares [...] (HELENA).

O discurso da coordenadora evidencia que as ideias/concepções de educação diferem dentro da equipe gestora. Não defendo, a partir desta observação, que todos precisam comungar das mesmas ideias, mas tal descompasso sinaliza para a falta de um projeto coletivo que poderia, por meio do estudo e diálogo, despertar e sincronizar ideias e ações que fortalecessem a atuação da coordenadora, diluindo o sentimento de solidão que está presente e evitando o individualismo mencionado por Tardif e Lessard (2009, p. 189): *a profissão engendra o individualismo e este, por sua vez, mantém na docência seus traços solitários e pouco colegiais.*

A ausência de sintonia nas ideias, conforme descreve a coordenadora, também foi observada em pesquisa realizada por Mate no período de 1998 a 2002, junto aos professores coordenadores pedagógicos da rede pública estadual e municipal de São Paulo, e a pesquisadora concluiu que:

[...] as escolas nas quais os obstáculos estavam nas relações construídas entre docentes, coordenador e diretor eram as que mais encontravam dificuldades em construir um trabalho pedagógico mais criativo [...] as escolas que mantinham maior comunicação entre os membros de sua equipe conseguiam construir um projeto pedagógico

ancorado em discussões, por meio das quais os percalços e contratempos eram debatidos em grupo. (MATE, 2006, p. 148).

Com base nos dados coletados saliento que os coordenadores pedagógicos pesquisados sinalizam, a partir da solidão manifestada, que os contextos escolares nos quais se encontram carecem da efetivação de um projeto político pedagógico, pois ele representa o instrumento que possibilita que ideias diferentes, discutidas e reelaboradas no coletivo, se encaminhem para a realização do mesmo ideal, possibilitando a consolidação de uma cultura escolar intencional, evitando-se assim o que se torna perceptível nas falas apresentadas.

Em outras palavras, o estabelecimento de uma cultura difusa, na qual se entrecruzam a cultura do aluno, do professor, do coordenador, do diretor, enfim as diferentes culturas que nela convivem (PINTO, 2011).

A ausência de parceiros para atuar efetivamente no desenvolvimento das atribuições relacionadas ao pedagógico, que, conforme previsto na Lei complementar 22, não cabe somente ao coordenador, o faz aceitar e entender a ajuda mútua como parceria, o que, a meu ver, ameniza a solidão, mas não a elimina. Acrescento que este dado também foi percebido na pesquisa realizada por Oliveira (2009), sendo designado, por esta, como auto complacência. (Cubatão, SP, 2004).

Em uma das entrevistas que realizei surgiu a seguinte manifestação:

[...] agora me sinto um pouco menos só, a orientadora me ajuda no trabalho de coordenação e eu acabo ajudando-a na orientação, então se uma não está, a outra acaba exercendo a função [...] não que eu tenha deixado de fazer completamente a função de orientadora, as vezes eu tenho a impressão que o ritmo de trabalho continua o mesmo. *Eu sinto que a gente continua não dando conta de tudo, mas foi um alento até por você ter uma pessoa para partilhar [...].* (CLARA). (Grifos meus).

A colocação apresentada na fala demonstra uma distorção de concepção que compreendo, com base nos estudos realizados, ser originada, prioritariamente, pela não efetivação do projeto político pedagógico.

Este, por sua vez, indica não só a direção a seguir para gestores, professores, funcionários, alunos e famílias (VEIGA, 2001), como também, envolve e compromete os atores envolvidos, podendo oportunizar o pensar e o agir na

perspectiva de uma cultura colaborativa onde os rituais aparecem no sentido de evidenciar responsabilidades, gerar comportamentos e significados, fruto das interações entre seus diferentes membros (ABDALLA, 2006).

Desta forma entendo que podem vir a acontecer e se concretizar parcerias produtivas em conjunto com o coordenador pedagógico, possibilitando que a solidão manifestada seja diluída, a medida que o projeto político pedagógico se efetiva, o que contribuirá significativamente para a construção da identidade profissional, não só do coordenador pedagógico, como também dos demais envolvidos no processo.

Esta pesquisa identificou que no processo de construção identitária do coordenador pedagógico, da rede pública de ensino do município de Cubatão, a solidão está presente de forma acentuada, afirmação que realizo pautada nas contribuições que os sujeitos participantes oportunizaram, e compreendo, com base em Silva (1996) que a identificação/diferenciação destes profissionais com as situações que vivenciam solitariamente representam obstáculos no seu processo de construção identitária.

[...] A construção/afirmação da identidade ocorre nos movimentos que o sujeito consegue realizar em direção aos desafios do mundo. Nesse movimento/caminhada, necessariamente envolvendo ações, relações e interações sociais, ocorrem situações de identificação e diferenciação para a consciência do sujeito - "o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses etc." (CIAMPA 1992, p.74 *apud* SILVA, 1996, p. 32).

Concluo que, o pedagogo escolar, que ocupa o cargo de coordenador pedagógico na rede pública de ensino do município de Cubatão, ao mesmo tempo em que se sente só para atuar na busca de caminhos para desempenhar a tarefa pedagógica de coordenar, de forma reflexiva e crítica, lida cotidianamente com as situações que conduzem a este sentimento, mas para superá-lo carece de apoio institucional, seja por meio de orientações/formações para os gestores, seja por meio de um acompanhamento a ser realizado pelas instâncias superiores, para que não se identifique definitivamente com este quadro e caia no imobilismo tratado por Freire (2012).

Considerações

Finais

MINHAS REFLEXÕES

Ao desencadear minhas reflexões para a elaboração das considerações aqui registradas, rememoro que segui os caminhos da pesquisa educacional para obter as respostas às indagações que me levaram ao mestrado em educação. Isso me conduziu a identificá-la e reconhecê-la, hoje, como ferramenta indissociável do trabalho pedagógico, primordialmente por considerar que ele representa o âmbito da escola para o qual deve estar voltado todo o trabalho desenvolvido em uma unidade escolar.

Ao longo desta pesquisa procurei ressaltar que se consolidou em mim o entendimento que já tinha antes mesmo de ingressar no mestrado em educação, e que foi adquirido no exercício da docência e da coordenação: o pedagógico é o cerne da unidade escolar. Isso ficou evidenciado nas colocações que elaborei a partir da análise dos dados coletados, dos referenciais teóricos estudados, dos relatos obtidos e da minha experiência como coordenadora pedagógica.

A decisão de realizar esta investigação decorreu da realidade vivenciada por mim no contexto da escola pública, como coordenadora pedagógica que interatua com os sujeitos investigados de modo natural e não intrusivo (GONZAGA, 2006), e buscou compreender, cientificamente, a questão problema que norteou esta investigação, qual seja: como os coordenadores pedagógicos da rede pública de ensino do município de Cubatão constroem sua identidade profissional?

A metodologia da pesquisa educacional, no caso desta investigação de cunho qualitativo, me orientou na construção de indagações que resultaram do entendimento de que, para investigar a identidade se requer adentrar nos sentidos, na forma intuitiva que os sujeitos atribuem ao seu ser, estar, fazer e sentir, e para isso se fez necessário elaborar as questões decorrentes a seguir transcritas, no intuito de captar tais percepções:

1) como os coordenadores pedagógicos se constroem profissionais da pedagogia na escola?

2) Como percebem o espaço pedagógico nas escolas?

3) Como percebem suas dificuldades na prática cotidiana?

O objetivo geral desta pesquisa buscou compreender como os coordenadores pedagógicos investigados constroem sua identidade profissional, e para atingi-lo, de acordo com os estudos teóricos desenvolvidos, vislumbrei a necessidade de desdobrá-lo, e assim incursionar pela história da coordenação, conhecer as dificuldades que os sujeitos enfrentam para atuar e, conforme exposto anteriormente, adentrar no universo dos sentidos; para isso delineei como objetivos específicos:

1) Compreender o desenvolvimento histórico da coordenação pedagógica no cenário nacional, no estado de São Paulo e no município de Cubatão;

2) Identificar as principais dificuldades que os coordenadores pedagógicos enfrentam para desenvolver a tarefa pedagógica de coordenar nas respectivas unidades escolares que atuaram e atuam;

3) Compreender como os coordenadores pedagógicos percebem e lidam com suas dificuldades, e que sentidos atribuem à prática no lócus escola.

4) Propor, a Secretaria de Educação, a adoção de estratégias formativas, que estimule e garanta o desenvolvimento do PPP nas escolas municipais de Cubatão, por meio do CAPFC para as equipes gestoras.

5) Propor, a Secretaria de Educação, investimento no processo de constituição identitária do coordenador pedagógico, nas unidades escolares.

Os elementos elaborados, questões e objetivos, nortearam o desenvolvimento da pesquisa em todas as suas etapas, fase exploratória, trabalho de campo, análise e tratamento do material empírico e documental e elaboração deste relatório. Eles resultaram na produção de conhecimento que se organizou com começo, meio e fim, mas que compreendo, com Minayo (2011), ser um conhecimento provisório, em decorrência de fazer parte dos processos sociais que, por sua vez são mutáveis, assim

como mutável é o foco desta investigação, a identidade profissional do coordenador pedagógico da rede de ensino pública do município de Cubatão. (PIMENTA, 2012).

Os dados coletados por meio de estratégias diferentes, questionários e entrevistas, analisados com base nos fundamentos teóricos advindos da seleção bibliográfica que contemplou autores nacionais e internacionais com significativa contribuição no âmbito da pesquisa educacional, evidenciaram que os coordenadores pedagógicos estão se constituindo como profissionais da pedagogia nas escolas municipais de Cubatão lidando, cotidianamente, com dificuldades que compreendem dimensões de ordem pessoal, coletiva e institucional, que estão comprometendo sua constituição identitária como pedagogo escolar.

Quando empreendem a tarefa pedagógica de coordenar enfrentam resistência por parte dos professores, e as parcerias que se formam dentro das equipes gestoras para o pensar e o planejar, mesmo considerando que as concepções de educação no interior destas equipes são divergentes, são apenas parciais.

Nos registros obtidos junto aos sujeitos ficou evidenciado que os coordenadores pedagógicos acumulam atribuições burocráticas, administrativas e organizacionais ao fazer que só a eles competem, e tais atribuições excedentes os desvirtuam da razão maior de ser do coordenador na escola: acompanhar, orientar e auxiliar o trabalho docente, priorizando, no seu cotidiano, ações com o foco no pedagógico, no caso, de acordo com o que defendo ao longo da pesquisa, com o foco no PPP.

Ocorre que, ao assumirem responsabilidades e atribuições extras, declaram que o fazem tanto por insuficiência de recursos humanos, por vezes também materiais, nas respectivas unidades escolares, como também pelo compromisso e senso ético que possuem de que, para que o âmbito pedagógico se desenvolva e caminhe de forma adequada, os demais precisam ser atendidos.

Os coordenadores investigados reconhecem que a rede de ensino, por meio do CAPFC, empreende ações formadoras que objetivam a formação do coordenador pedagógico, porém, consideram que as respectivas formações precisam ser mais específicas para oportunizar saberes que os ajudem a enfrentar as dificuldades com as quais lidam diariamente de ordem das relações interpessoais, gerenciais, éticos,

políticos, relacionais, conhecimentos técnico-profissionais, afetivos, experienciais, que conforme nos falam André e Vieira (2006), sustentam a prática efetiva da coordenação pedagógica.

Também veem no CAPFC um centro de referência para o trabalho que desenvolvem, e consideram que a rede como um todo, e quando se referem à rede expressam SEDUC, carece de diretrizes mais claras para seu funcionamento.

Independentemente da situação que vivenciam e das dificuldades que enfrentam, os coordenadores pedagógicos demonstraram nas respectivas contribuições que gostam de atuar nesta área, acreditam que ainda há espaços para que o trabalho pedagógico nas escolas da rede municipal de ensino de Cubatão avance e manifestam o desejo de aprender, estudar, dialogar enfim, ter espaços institucionais para que o grupo de coordenadores se fortaleça, o que é visto nesta pesquisa como a busca da identidade coletiva³³.

Nesta pesquisa, para responder às questões decorrentes e atender às especificidades dos objetivos, se fez necessário recorrer a depoimentos, de servidores ativos e inativos, conforme registrado no capítulo 2, para com eles reconstruir brevemente o cenário da coordenação pedagógica nas escolas municipais de Cubatão.

Tais relatos evidenciaram uma rede de ensino que, em meados dos anos 80, já adotava ações para o estabelecimento da coordenação pedagógica no seu sistema, e que, desde este período até o momento atual, registrou avanços, conquistando espaços e buscando superar o período em que no município, assim como em todo cenário nacional, predominavam as políticas clientelistas (PINTO, 2011) para o preenchimento dos cargos, prática superada definitivamente, no cenário em que os sujeitos investigados atuam em 2007, por ocasião da realização de concurso público para contratação dos atuais coordenadores pedagógicos sujeitos desta investigação.

³³ Identidade coletiva é entendida como a construção da identidade coletiva como um processo que se reforça através da identidade individual [...] mas coletivamente são as ações e não apenas o indivíduo em si responsável pela identidade. (VIANA, 1999).

Diante do exposto, no tocante às particularidades do cenário em que os coordenadores pedagógicos investigados atuam, assim como as dificuldades que enfrentam, apresento as análises a seguir focando o ponto central desta pesquisa, ou seja, a identidade do coordenador pedagógico, pedagogo escolar da rede municipal de ensino de Cubatão.

- no âmbito pessoal observou-se que a formação acadêmica que habilitou os atuais coordenadores pedagógicos da rede de ensino municipal de Cubatão a atuarem como tal, ou seja, a pedagogia, contemplou apenas o campo conceitual da docência (FRANCO, 2008). Com isso a formação deixou lacunas nos saberes específicos desse profissional, o que nem sempre se deu, pois outrora, em alguns momentos, a legislação buscava contemplar suas especificidades. Isso já não se observa na legislação vigente, o que é entendido, nesta pesquisa, como um aspecto que fragiliza a identidade profissional do coordenador pedagógico.
- no âmbito histórico a coordenação pedagógica, considerando seu desenvolvimento desde o nível nacional até o municipal, conforme consta no capítulo 2, tem marcas que revelam que esta área de atuação, ao longo do seu percurso, teve avanços e retrocessos. A medida que estes movimentos se deram, a identidade profissional do coordenador pedagógico passou por mudanças que possibilitam compreender que houve momentos em que este profissional teve a chance de construir uma identidade consistente³⁴; em outros, entretanto, não houve espaços para a sua atuação, ocasionando a sua fragmentação³⁵. Considero que, até hoje, há reflexos destes movimentos nos sujeitos investigados.

³⁴ Identidade consistente ou transformante- própria das conjunturas sociais democráticas regidas por mecanismos concretos de participação e decisão. A construção da identidade pelos sujeitos ocorre no horizonte da autodeterminação e do vir-a-ser contínuo. (SILVA, 1996, p. 33)

³⁵ Identidade fragmentada ou desagregada- própria das conjunturas sociais conservadoras, historicamente mantidas e reproduzidas por meio de instrumentos ideológicos. O perfil da (s) identidade (s) é ditado por aqueles que detêm o poder, em movimento de "cima para baixo", de "fora para dentro". (SILVA, 1996, p. 33).

- no âmbito institucional o ingresso dos coordenadores pedagógicos por meio de concurso, fazendo-se cumprir, por parte do município, o previsto na Lei Complementar Municipal nº 22, de 25/06/2004, promoveu significativas mudanças no cenário educacional e representou um desafio a ser superado por todos aqueles que ingressaram, com ênfase para o coordenador pedagógico, sujeito desta pesquisa, fato que analiso como marco inicial tanto para a constituição identitária do coordenador como para a história da educação do município.

Na organização das análises considerei os âmbitos pessoal, coletivo e institucional como eixos nos quais se dá a construção da identidade do coordenador pedagógico e que infiro, estão intrinsecamente relacionados com os três diferentes contextos citados por Oliveira (2009) com base em Sacristán, citado no capítulo 3, que interferem na constituição identitária deste profissional. Neles sustento os encaminhamentos que considero, ao término desta pesquisa, serem fundamentais para que este profissional, no cenário em que atua, encontre condições favoráveis que possibilitem a construção de sua identidade profissional, sustentada, individual e coletivamente nos saberes da pedagogia, ciência que lhe outorga a condição de pedagogo escolar, cientista educacional.

- no âmbito coletivo, as unidades escolares municipais de Cubatão carecem por desenvolver um trabalho que esteja pautado no PPP. Conforme destacado em cada uma das categorias identificadas, ele é considerado, nesta pesquisa, o caminho para superação e dissolução das dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos, oportunizando o desenvolvimento de um efetivo trabalho coletivo, estimulando o desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica de todos aqueles que atuam cotidianamente nas unidades escolares, facilitando assim o desenvolvimento da identidade coletiva.
- no âmbito institucional é preciso, do ponto de vista defendido nesta pesquisa, que a Secretaria Municipal de Educação adote estratégias formativas, que estimule e garanta o desenvolvimento do PPP nas escolas municipais de Cubatão por meio da pesquisa, do estudo

efetivo da realidade escolar, do compromisso e envolvimento de todos os agentes que compõem a equipe gestora, supervisores, diretores, assistentes de direção e orientadores educacionais

- objetivando a promoção do trabalho coletivo focando os demais gestores que compõem as equipes, no âmbito institucional esta pesquisa sugere que a Secretaria de Educação contribua no processo de constituição identitária do coordenador pedagógico garantindo mecanismos de acompanhamento do trabalho pedagógico nas unidades escolares, seja por meio da supervisão escolar, seja por meio das respectivas gerências de ensino

Reconheço que as conclusões registradas no tocante às dificuldades identificadas apresentam tanto limites como alcance limitados, pois derivam de uma pesquisa educacional no nível de mestrado que se utilizou de um recorte que correspondeu a 22 sujeitos, do universo de 63 coordenadores pedagógicos que constituem o total de profissionais desta área que atuam atualmente na rede de ensino de Cubatão. Não obstante, foi desenvolvida a partir de critérios científicos que garantem a sua validade e permitem sua visibilidade.

Como pesquisadora educacional, após ter concluído esta investigação, expressei meu desejo de ter contribuído com esta pesquisa para o desenvolvimento da educação, especificamente da coordenação pedagógica no município de Cubatão. Os sujeitos investigados declararam que se identificam com o trabalho, gostam e acreditam no que fazem, e isso também acontece comigo.

Fico com a certeza de que, concluída mais esta etapa, agora o faço de forma mais segura e confiante de que existem caminhos para o avanço do trabalho da coordenação nesta rede de ensino e, respectivamente, para a constituição de uma identidade coletiva do pedagogo escolar, coordenador pedagógico sujeito desta investigação.

Referências

Bibliográficas

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Desenvolvimento Profissional Docente: uma atribuição que também é do sindicato. In: **Anais da 23ª Reunião anual da ANPED**. Caxambu/MG: 2000.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O Projeto Noturno. Incursões do vivido por educadores e alunos de escolas públicas que tentaram um jeito novo de caminhar**. São Paulo, 1992. [Tese - Doutorado em Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica].

_____. A coordenação pedagógica no estado de São Paulo nas memórias dos que participaram de sua história. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza Placco. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: Bruno, Eliane Bambini Gorgueira; Almeida, Laurinda de Ramalho; Christov, Luiz Helena da Silva (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 11ª ed. Edições Loyola. São Paulo, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso e VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

APEOESP. Caderno de Formação. **Não Ser e Ser: o Desafio do Professor Coordenador Pedagógico**. São Paulo, 1996. (Nº 0).

_____. Caderno de Formação. **O Trabalho do Professor Coordenador Pedagógico - Um Caminho Metodológico**. São Paulo, 1996. (Nº 01).

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da Silva e GALLETTI, Francisca Borges. A constituição de identidade no ensino público do Estado de São Paulo. In: **Revista Educação & Linguagem**. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo. 11, jan/jun, 2005.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190**. 4 de abril de 1939. Publicação original. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 20 ago 2012.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4024/61. Disponível em <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em 20 ago 2012.

_____. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 252/69**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp009_09.pdf> Acesso em 20 ago 2012.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5692/71. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 20 ago 2012.

_____. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Capítulo VII da Administração Pública. Seção I, Disposições Gerais, art. 37. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 02 jan 2013.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONSELHO PLENO. **Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em 20 ago 2012.

CARDOSO, Terezinha Maria. A cultura da escola engendrada nos espaços/tempos do cotidiano escolar. **Anais da 25ª Reunião anual da ANPED**. Caxambu/MG, 2002.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Educação e Dominação Social: o ensino de história no regime militar brasileiro. In: **Revista de História e Estudos Culturais**. Universidade do Estado de Mato Grosso. Fênix, v.6, n.3, set.2009. Julho/agosto/setembro.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Anais da 28ª Reunião anual da ANPED**. Caxambu/MG 2005.

_____. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez.2008.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CUBATÃO. Secretaria de Educação. **Estatuto e plano de carreira do magistério público municipal de Cubatão**. Lei Complementar nº 22 de 25 de junho de 2004.

DEMO, Pedro. Rupturas urgentes na educação. **Ensaio: avaliação políticas públicas**. Educação. Rio de Janeiro, v.18, n.69, p. 861-872, out/dez. 2010.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos Dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. F. (orgs.). **Pesquisa em educação - alternativas educativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. In: **Anais da 28ª Reunião anual da ANPED**. Caxambu/MG 2005.

_____. A coordenação pedagógica face às reformas educacionais paulistas: o trabalho desvelado. In: **Anais da 33ª Reunião anual da ANPED**. Caxambu/MG 2010.

FERREIRA, Daniela Gomes de Albuquerque e BICCAS, Maurilane de Souza. Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: um lugar de memória? In: **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/181DanielaGomes_Maurilane.pdf> Acesso em 31 out. 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. História de Vida: uma abordagem emancipatória aliando pesquisa e formação de professores reflexivos. In: **Anais da 28ª Reunião anual da ANPED**. Caxambu/MG 2005.

_____, LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Elementos teóricos e práticos requeridos para se formular diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.130, p.63-97, jan/abr 2007.

_____. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**. v. 34, n.1, p. 109-126, jan/abr 2008, São Paulo.

_____. Coordenação pedagógica uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**. v.1, n.1, p.117-131, jan/jun. 2008.

_____. Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia e prática docente**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____ e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia- o cotidiano do professor**. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Professora sim; tia não- cartas a quem ousa ensinar**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUSARI, José Cerchi. A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental. In: **CENP**. Ideias 22. São Paulo, 1992.

_____. **Formação Contínua de educadores. Um Estudo de Representações de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de São Paulo (SMESP)**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

_____. Formação contínua dos educadores na escola e em outras situações. In: Bruno, Eliane Bambini Gorgueira; Almeida, Laurinda de Ramalho; Christov, Luiz Helena da Silva (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 11ª ed. Edições Loyola. São Paulo, 2011.

GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa em Educação – métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina e BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. UNESCO, Brasília, 2009.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. F. (orgs.) **Pesquisa em educação – alternativas educativas com objetos complexos**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. e FRANCO, Maria Amélia S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza, **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

GONZAGA, Amarildo M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. (orgs.) **Pesquisa em educação – alternativas educativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

GORDO, Nívia. **História da Escola de Aplicação da USP**. São Paulo, 2010. em [Tese - Doutorado em Educação - Universidade de São Paulo]. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11112010-110318/pt-br.php>>. Acesso 23 set 2012.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores - saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. F. (orgs.). **Pesquisa em educação - alternativas educativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA António (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola**. 5ª ed. Goiânia: MF

MATE, Cecília Hanna. O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 4ª ed. São Paulo, Loyola, 2006.

_____. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: MATE, Cecília Hanna *at alii*. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 11ª ed. São Paulo, Loyola, 2008.

MASINI, Elcie Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.), DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. **Pesquisa Social - teoria, método e criatividade**. 30ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6ª ed. São Paulo- Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1999.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Formação docente em serviço no contexto da escola pública: tensões e contradições. In: **Anais da XVI ENDIPE**. Campinas/SP, 23 a 26 de julho de 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v.25, n.89, p.1127-1144, Set/Dez, 2004.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **Um estudo sobre o coordenador Pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, 2009. [Dissertação - Mestrado em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____ e GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2012.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda (orgs.). **O coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. A sala de aula como lócus de relações interpessoais e pedagógicas. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda (orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo, Loyola, 2008.

_____ e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda (orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

_____, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: **NOVA ESCOLA - GESTÃO ESCOLAR**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (FCC), sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC), Edição 14, Junho/Julho 2011.

_____ e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda (orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira - A organização escolar**. 15ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 37ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SARMENTO, Albertina Paes e ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Escola-Padrão: Curta Vida, Longa Saudade. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. São Roque/SP, v.2, nº 01, 2011.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SÃO PAULO. *Assembleia Legislativa de São Paulo*. **Decreto nº 7.709, de 18 de Março de 1976**. Disponível em <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/214601/decreto-7709-76>> Acesso em 20 mar 2012.

_____. **Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo**. Lei Complementar 201/78. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/208829/estatuto-do-magisterio-de-1978-lei-complementar-201-78-sao-paulo-sp>> Acesso em 20 set 2012.

_____. Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983. Disponível em <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/197453/decreto-21833-83>> Acesso em 20 set 2012.

_____. Decreto nº 28.089, de 13 de janeiro de 1988. Disponível <http://lise.edunet.sp.gov.br/siau/litemLise/arquivos/notas/dec28089_88.htm> Acesso em 20 set 2012.

_____. Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991. Disponível <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/181563/decreto-34035-91>> Acesso em 20 set 2012.

_____. *Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 28/1996.* São Paulo, 1996.

_____. **Resolução 119 de 7 de novembro de 2003.** Disponível em <http://www.dersv.com/Res_SE_119_07_11_2003-cefam.pdf> Acesso 15 nov 2012.

_____. *Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 88/2007.* disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200712190088> > Acesso em 23 dez 2012.

_____. *Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 42 de 10 de abril de 2012.* Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201204100042>> Acesso em 23 dez 2012.

_____. *Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 3 de 18 de janeiro de 2013.* Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201301180003>> Acesso em 20 mar 2013.

SCHAFFEL, Sarita Léa. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Professor de 1º grau: identidade em jogo.** 2ª ed. Campinas: Papirus Editora, 1996.

SILVA, Moacyr da. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. in Placco, Vera e Almeida, Laurinda de Ramalho (orgs). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Editora Loyola, 2008.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de e SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB: lei 9.394/96.** São Paulo: Pioneira, 1997.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na Pesquisa em Educação a prática reflexiva.** 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Calude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 13ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da escola- uma construção possível.** 13ª ed. Papirus Editora, 2001.

VIANNA, Claudia. Os nós do "nós": crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

Apêndices

APÊNDICE I – Quadro de Pesquisa

Título	Autor	Instituição	Ano
Coordenador pedagógico: identidade em questão.	Denise Vieira Franco	UFJF	2006
A mediação do coordenador pedagógico.	Célia Regina de Godoy	USM	2006
O professor coordenador pedagógico e a formação docente continuada: papéis, lugares e dilemas no contexto escolar.	Ivanete Menegon Waldmann	UNIMEP	2006
A Percepção do Coordenador Pedagógico Sobre sua Atuação no Processo de Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Regular.	Lucia Gusson Aguiar	MACKENZIE	2006
O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos: caminhos para a aproximação entre teoria e prática.	Cristina Nacif Alves	UFRJ	2007
A formação do pedagogo: os conteúdos e as práticas do trabalho da coordenação pedagógica na escola pública.	Evelyne Wagna Lucena Candeias	UFPB	2007
Interação assíncrona entre professores e coordenação: espaço on-line para formação em serviço.	Luciana Breda	PUC/SP	2007
A atuação do professor coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos docentes.	Luzia de Lourdes Caseiro Alves	UNOESTE	2007
A atuação do professor coordenador pedagógico na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades.	Marisa Salina Cassalate	UNOESTE	2007
Identities em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis.	Patricia Rossi Torralba Horta	USP	2007
O trabalho de coordenação pedagógica no ensino médio integrado: Um estudo da gestão do conhecimento na perspectiva da análise institucional.	Andrea Direne Da Matta Castro	UNEB	2008
O coordenador pedagógico em escolas públicas da rede municipal de Santos/SP : contribuições nas questões da avaliação na etapa inicial do ensino fundamental.	Elaine Zipoli Martinez Novaes	UNISANTOS	2008
Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar.	Jane Cordeiro de Oliveira	PUC/RJ	2009

Título	Autor	Instituição	Ano
A ação do coordenador pedagógico e as suas contribuições à vivência compreensiva sobre a perspectiva conscienciológica.	Andrea Silva Do Nascimento	UFRN	2009
Percepção do Coordenador Pedagógico sobre a Criatividade do Professor de Ensino Fundamental.	Edileusa Borges Porto Oliveira	UCB	2009
De supervisor à coordenador pedagógico: o movimento de constituição da identidade profissional.	Cristiane de Sousa Moura	UFPI	2009
Indisciplina Escolar na Visão de Coordenadores Pedagógicos.	Fabiane M. Delatre Mendes	UTP	2009
A atuação da coordenação pedagógica como um dos possibilitadores do reencantamento docente no ensino fundamental de uma escola pública no município de São Paulo.	Isabel Aparecida Prandina Baptista	PUC/SP	2009
O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.	Isaneide Domingues	USP	2009
A Coordenação Pedagógica: do imaginário dos alunos do curso de Pedagogia da UFMG à atuação deste profissional.	Debora Maria Rodrigues Cantaruti de Carvalho	UFMG	2010
Os instrumentos do coordenador pedagógico para coordenar a formação continuada dos professores da unidade escolar: "O projeto especial de ação" e " O projeto a rede em rede: A formação continuada na educação infantil no município de São Paulo".	Elaine Cristina Marena Andrade	UNICID	2010
A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates.	Elisabete Ferreira Esteves Campos	USP	2010
O coordenador pedagógico, o trabalho de formador na escola pública e as concepções que subjazem as suas práticas.	Marimar da Silva Barros Vieira	UFMT	2010
A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores.	Marley Eloisa Gonçalves Antunes	UNOESTE	2010
A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores.	Rodnei Pereira	PUC/SP	2010
O papel do coordenador pedagógico na melhoria da educação básica: uma reflexão sobre o uso da avaliação externa.	Sidneia Macarini Martins	UNOESTE	2010
O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche).	Viviani Aparecida A. Zumpano	PUC/SP	2010

Título	Autor	Instituição	Ano
A coordenação pedagógica face às reformas educacionais paulistas: o trabalho desvelado.	Maria José da Silva Fernandes	UNESP	2010
Coordenação pedagógica: ações, legislação, gestão e a necessidade de uma educação estética.	Andrey Felipe Ce Soares	UNIVALI	2011
A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações.	Elisangela Duarte Almeida Mundim	UNB	2011
Relação entre Coordenação Pedagógica e Professores: Um Estudo sobre o Poder Disciplinar na Educação Básica.	Elizabeth Antunes Milanez	UNESC	2011
Psicólogo escolar e coordenador pedagógico: uma parceria necessária.	Larissa Goulart Rodrigues	UNB	2011
Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino fundamental I: desafios e possibilidades.	Silvana Aparecida Santana Tamassia	PUC/SP	2011
Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades.	Nancy Nonato de Lima Alves	UFG	2011
Hora de Trabalho Pedagógico (HTP): Espaço/Tempo de Formar e Ser Formado?	Lenarde Nascimento dos Santos Mendes	UNISANTOS (financiamento próprio)	2011
O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais.	Maria José da Silva Fernandes	USP	2012
O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.	Vera Maria N. de S. Placco, Vera Lucia T. Souza e Laurinda R. Almeida	FCC	2012
Autoria e Reprodução? O Cotidiano Pedagógico de Professores Coordenadores no Contexto do "Programa Ler e Escrever" - SEE/SP.	Luana Serra Elias Tavares	UNISANTOS (financiamento próprio)	2012

APÊNDICE II – Dificuldades apresentadas pelos coordenadores pedagógicos nos questionários exploratórios aplicados de setembro a dezembro de 2011 e em fevereiro de 2012.

Cite três dificuldades que você enfrenta atualmente na sua atuação profissional	
Sujeitos	Dificuldades
A	Currículo da rede municipal desatualizado; inexistência de formação contínua para docentes Fund. II; resistência dos professores para leituras e estudos em HTPC; improvisação e falta de planejamento das aulas; descrédito no trabalho da SEDUC , Conselho Municipal de Educação; concepções tradicionais de avaliação; alto índice de professores com atestados médicos sem que existam professores substitutos.
B	Pouco envolvimento de alguns profissionais com a aprendizagem dos alunos (isso é um entrave na minha atuação); resistência e falta de comprometimento de alguns membros da equipe escolar (apesar dos encontros de estudos, devolutivas e apoio que consigo oferecer); falta de clareza dos professores com relação a proposta da rede e não fazem questão de mudar.
C	Ainda não há unidade curricular e de procedimentos em relação ao planejamento e avaliação (isso causa resistência por parte dos professores que tendem a comparar as propostas dos coordenadores e acabam creditando no coordenador a responsabilidade pelo aumento desnecessário de trabalho); falta de estrutura e de manutenção nas unidades; acúmulo de funções (assistente de direção, diretor e orientador educacional).
D	Ausência de diretrizes; resistência dos profissionais na implantação de novas práticas pedagógicas; consolidação de um currículo na rede (acredito que a rede não tem uma política clara, dando abertura para que a todo momento haja mudança de professores entre escolas, devido a SEDUC não estabelecer critérios o professor sente-se a vontade de não implantar novas práticas de ensino, pois o "órgão fiscalizador" não se compromete na implantação das propostas).

E	Desconforto em não obter o resultado esperado nas discussões nos HTPCs (o professor concorda mas a prática não muda, continua atuando isoladamente); organizar o tempo para conseguir estudar e me preparar melhor em relação aos documentos teóricos pertinentes a minha função.
F	Exercer funções de orientadora, coordenadora e às vezes de diretora (simultaneamente), falta de conhecimento profissional; falta de diretrizes. (quando ingressou não haviam as dificuldades que percebe que existem hoje, ingressou em 1998).
G	Inexperiência, dificuldade da divisão de tarefas entre a própria equipe, resistência por parte dos professores.
H	Não, pois o gestor da unidade na qual atuo tem liderança e comprometimento, além de competência técnica para o cargo. (UAB).
I	Motivar os professores mais tradicionais; lidar com professores resistentes; conciliar diferentes funções (mesmo no CAPFC falta funcionários).
J	Ausência de um padrão para desenvolver as atividades pertinentes ao cargo de coordenação; a rede ainda encontra-se em momento de construção das suas próprias diretrizes; não há um coordenador que acompanhe o trabalho dos coordenadores/supervisor, coordenadores que se deixam engolir pelas questões administrativas da escola. (CAPFC).
K	Desorganização da rede; estrutura precária das escolas; acúmulo de funções para o coordenador (OE/CP/Assistente de direção); ausência de formações externas pagas pela prefeitura; baixo salário.
L	Unidade recém inaugurada apresentando falta de recursos (telefone. mesas, sala de professores etc.); acúmulo de funções; inflexibilidade de professores frente as novas propostas.

M	Falta de recursos tecnológicos (internet, data show- às vezes é preciso levar para casa trabalho em virtude da falta de internet); professores que aparentemente concordam com alguma sugestão e na prática fazem outra.
N	Falta de "norte" na rede.
O	Acúmulo de funções; pouco tempo para estudo, apagar "incêndios".
P	Focar nas situações pedagógicas; tempo para estudo; falta de espaço para troca de experiência entre os professores que exercem a mesma função.
Q	Diretor e coordenador pensando diferente, resistência em ser aceita pelo grupo; falta de uma conduta da rede que possa sustentar a fala do coordenador (ex. em que momento o desfraldar é necessário).
R	Alteração no horário dos professores; muitos professores recém contratados e sem experiência.
S	Falta de definição de políticas da rede; dificuldade física e de equipamento inclusive que viabilize a comunicação interna com agilidade e pesquisa científica; indefinição de papéis (competências de cada profissional dentro e fora da unidade nos diversos segmentos administrativos). ATENÇÃO: as dificuldades permanecem, porém estou em uma unidade menor e as dificuldades não são tão "loucas".
T	Lidar com questões da carreira das professores de educação infantil (pajem/professora); falta de estrutura física favorável ao desenvolvimento trabalho; diretrizes educacionais inconsistentes na prática do trabalho, acúmulo de funções, equipe mínima.
U	Falta de estrutura da rede está exacerbada; estou executando menos ainda minhas atribuições pois estou sempre atendendo emergências.
V	Acúmulo de funções; resistência às mudanças de prática; realizar intervenção na prática de alguns professores resistentes.

APÊNDICE III – Perfil dos sujeitos: organizada sob os eixos formação acadêmica, tempo de experiência e segmento de atuação.

Perfil dos sujeitos			
Sujeito	Formação Acadêmica Experiência Profissional na Coordenação Pedagógica	Nível de ensino que atua	
		Experiência	Segmento
A	Pedagogia + Pós em Psicopedagogia Institucional e Clínica	4 anos (um ano em escola particular e três escola pública)	Fundamental II
B	Geografia e Pedagogia + Pós em educação Infantil	três anos e oito meses (escola pública)	Educação Infantil
C	Pedagogia e Administração de Empresas + Pós em Coordenação Pedagógica	três anos e meio (informou ter atuado no cargo na Prefeitura de São Vicente, não especificando o período de tempo)	Educação Infantil
D	Ciências Físicas e Biológicas e Pedagogia + Pós em Análises Clínicas e Toxicológicas e Psicopedagogia Institucional e Clínica	cinco anos (sendo três em Cubatão)	Fundamental I e II
E	Estudos Sociais e Pedagogia + Pós em Educação Especial e Inclusiva (em andamento)	três anos	Educação Infantil e Fundamental I
F	Pedagogia + Pós em Direito Educacional	17 anos	Educação Infantil e Fundamental I

G	Letras e Pedagogia	dois anos	Fundamental I e EJA
H	Letras e Pedagogia + Pós em Psicopedagogia	seis anos	Infantil, Fundamental I e II e EJA
I	Jornalismo e Pedagogia + Pós em Psicopedagogia	quatro anos	Fundamental I e II
J	Pedagogia + Pós em Alfabetização e Letramento	três anos	Educação Infantil e Fundamental I
K	Pedagogia e Pós em Psicopedagogia	quatro anos	Educação Infantil
L	Letras e Pedagogia + Pós em andamento "Ética, valores e Cidadania na escola"	seis meses	Educação Infantil
M	Letras e Pedagogia + Pós em Educação Infantil	um ano	Educação Infantil e Fundamental II
N	Pedagogia	quatro anos	Educação Infantil e Fundamental I
O	Educação Física, Comunicação Social (Propaganda e Marketing) e Pedagogia + Pós em Psicopedagogia	cinco anos	Educação Infantil e Fundamental I
P	Pedagogia + Pós em Psicopedagogia	Sete anos (sendo cinco anos nomeada e dois concursada)	Educação Infantil
Q	Pedagogia + Pós em Educação Ambiental	um ano (cinco anos em instituições na capital, com atribuições voltadas para o administrativo)	Educação Infantil

R	Pedagogia + Pós em Direito Educacional	1 ano	Educação Infantil
S	Pedagogia + Pós em Coordenação pedagógica e Psicologia Escolar	12 anos (sendo 10 na prefeitura de Santos e 02 na Prefeitura de Cubatão)	Educação Infantil, Fundamental I e II
T	Pedagogia e Geografia + Pós em Educação Infantil	seis anos (sendo três anos em escola particular e três na Prefeitura de Cubatão)	Educação Infantil
U	Pedagogia e Ciências da Computação + Pós em Direito Educacional	11 meses	Educação Infantil
V	Ciências Físicas e Biológicas e Pedagógica + Pós em gestão escolar e Psicopedagogia	um ano e 10 meses	Educação Infantil e Fundamental I

APÊNDICE IV – Modelo de questionário

Cubatão,

Caro (a) colega,

Com o objetivo de obter dados para dar início a uma pesquisa de Mestrado em Educação, na Universidade Católica de Santos, com o título "A identidade do Coordenador Pedagógico no contexto da escola pública", convido-o a responder as questões elencadas abaixo. Os dados serão tratados com sigilo, por isso não há necessidade de se identificar.

Formação acadêmica:

- 1) Curso de graduação:
- 2) Curso (s) de pós graduação (Lato Sensu):
- 3) Curso de Mestrado:

Experiência Profissional anterior a Prefeitura de Cubatão:

4) Já atuava como Coordenador Pedagógico antes do ingresso na Prefeitura Municipal de Cubatão?

() Sim () Não

5) Quanto tempo de exercício na função de Coordenador Pedagógico?

6) Em que escolas e redes de ensino você atuou como Coordenador Pedagógico?

Atuação Profissional na Prefeitura Municipal de Cubatão.

7) Quando você ingressou?

8) Em quais níveis de ensino você atua?

() Educação Infantil () Fundamental I () Fundamental II

() EJA

9) Cite três dificuldades que você enfrentou ao ingressar na Prefeitura de Cubatão.

Justifique.

10) Atualmente as dificuldades persistem? () Sim () Não

11) Cite três dificuldades que você enfrenta atualmente na sua atuação profissional.

Justifique.

12) Cite três fatores que você pode considerar como facilitadores para sua atuação profissional.

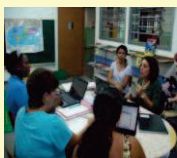
13) Você possui autonomia para exercer suas funções de Coordenador Pedagógico?

(....) Sim () Não

Justifique:

APÊNDICE V – Poster apresentado no XVI ENDIPE

A FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: TENSÕES E CONTRADIÇÕES ENFRENTADAS PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO



Simone do Nascimento Nogueira
Universidade Católica de Santos- Mestrado em Educação
Orientadora: Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário S. Franco

INTRODUÇÃO

O trabalho foca as tensões e contradições enfrentadas pelo Coordenador Pedagógico como formador de professores em serviço. É considerada, para o desenvolvimento da pesquisa, a realidade deste profissional que forma e, simultaneamente, forma-se, seja em espaço/tempo previamente estabelecido como Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), seja em acompanhamento da atividade docente individualmente ou nos demais espaços destinados para este fim na escola.

QUESTÃO PROBLEMA

Quais dificuldades os coordenadores pedagógicos enfrentam para realizar a formação docente na escola?

OBJETIVOS

Conhecer as condições e situações com as quais o Coordenador Pedagógico se vê envolvido para realizar a formação docente.

Investigar aspectos que, do ponto de vista do Coordenador Pedagógico, podem facilitar a sua atuação como formador de professores em serviço. Identificar situações nas quais o Coordenador Pedagógico se vê como um profissional com autonomia para atuar junto aos docentes.

RESULTADOS PARCIAIS

A De acordo com os dados coletados, foi possível compreender que:

O Coordenador Pedagógico considera importante a formação docente.

O Coordenador entende que a formação docente deve ser oferecida pelos setores externos à unidade escolar.

O Coordenador não incorpora a identidade de formador docente.

As demais demandas atribuídas ao Coordenador Pedagógico não permitem que ele se autodetermine formador de professores, enfraquecendo assim sua identidade profissional.

METODOLOGIA

Nesta fase diagnóstica, a metodologia adotada é de cunho qualitativo. Os dados iniciais foram coletados a partir da aplicação de um questionário com três questões estruturadas e quatro semiestruturadas. A triangulação temporária, que confrontou a teoria estudada, a interpretação da pesquisadora e as respostas dos sujeitos da pesquisa, permitiu analisar os dados sob o ponto de vista da formação docente, da profissionalidade e do desenvolvimento profissional. Os dados foram reunidos em três núcleos de sentido relacionados: 1) às atribuições do cargo; 2) aos professores e 3) à ordem estrutural e da política pública municipal.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, CRISTOV, Luiza Helena da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
GAMBOA, Sílvia S. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2008.
GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2011.
GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs.). *Pesquisa em educação: alternativas educativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.
FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, v.34, n.1. São Paulo (jan/abr.2008).
IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2010. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (orgs.). *Pesquisa em educação: alternativas educativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.

APÊNDICE VI – Roteiro para entrevista

- 1) Fale um pouco do seu percurso profissional até o momento atual como CP desta unidade escolar.
- 2) Qual a finalidade do seu trabalho na escola?
- 3) Como você vê a escola hoje: escola que forma? que educa? que ensina? que abriga?
- 4) O trabalho que você realiza junto aos docentes, repercute na sala de aula, na aprendizagem dos alunos e no aprimoramento do trabalho docente?
- 5) O que é autonomia para você?
- 6) Você precisa de autonomia para realizar seu trabalho? Por que?
- 7) Os professores da escola são autônomos?
- 8) A autonomia dos alunos é trabalhada pelo CP? Como?
- 9) De que você precisa para melhorar seu trabalho? Cite três condições fundamentais para aprimorá-lo.
- 10) Na sua primeira participação na pesquisa você elencou algumas dificuldades existentes para atuar na coordenação pedagógica, elas continuam presentes no seu cotidiano? Como você as relaciona com a questão da autonomia profissional?

ou

As dificuldades existentes, no seu entendimento, estão relacionadas a questão da autonomia profissional?

- 11) Como seria um bom trabalho de CP?

APÊNDICE VII - Quadro referente a pesquisa bibliográfica

QUADRO SÍNTESE DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA		
Ideias centrais	Autores	Obras publicadas
Conceito de Coordenação Pedagógica	Franco	Pedagogia como ciência da educação (livro). A identidade da pedagogia: questões epistemológicas (artigo).
	Placco e Souza	Coleção edições Loyola referente a temas pertinentes a tarefa pedagógica de coordenar.
História da Coordenação Pedagógica	Almeida (Laurinda R. de)	A coordenação pedagógica no estado de São Paulo nas memórias dos que participaram da história (<i>artigo</i>).
	Almeida (Maria Isabel de)	Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato (<i>artigo 23ª ANPED</i>)
História da Educação	Fusari	Um estudo de representações de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). (<i>Tese de Doutorado</i>).
	Pinto (Umberto de Andrade)	Pedagogia Escolar- Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional
	Romanelli	História da educação no Brasil (livro)
Identidade docente Identidade do Coordenador pedagógico Identidade Profissional	Abdalla	O senso prático de ser e estar na profissão docente (<i>livro</i>)
	Baptista e Galletti	A constituição de identidades no ensino público do Estado de São Paulo (<i>artigo</i>)
	Franco	Coordenação Pedagógica: uma Práxis em busca de sua identidade (<i>artigo</i>)
		Pedagogia como ciência da educação (livro)
		História de vida: uma abordagem emancipatória aliando pesquisa e formação de professor reflexivo

Ideias centrais	Autores	Obras publicadas
Identidade docente Identidade do Coordenador pedagógico Identidade Profissional	Franco	Indicativos para um currículo de formação de pedagogos (<i>artigo</i>).
	Huberman	Os professores e as histórias da sua vida (<i>capítulo de livro</i>)
	Libâneo	A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências (<i>capítulo de livro</i>)
	Mate	Qual a identidade do coordenador pedagógico? (<i>capítulo de livro</i>) O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas (<i>capítulo de livro</i>)
	Placco e Souza	O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional (<i>capítulo de livro</i>)
	Placco, Almeida e Souza	O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições (pesquisa realizada para a Fundação Carlos Chagas)
	Schaffel	A identidade profissional em questão (<i>capítulo de livro</i>)
	Silva	Professor de 1º grau: identidade em jogo (<i>livro</i>)
Legislação de apoio	MEC	LDB 9394/96
	Romanelli	História da educação no Brasil (<i>livro</i>)
Saberes docentes	Pimenta	Saberes pedagógicos e atividade docente (<i>livro</i>)
	Tardiff	Saberes Docentes e Formação Profissional (<i>livro</i>)
Formação Docente	Freire	Pedagogia a Autonomia. Professora Sim, Tia Não. Medo e Ousadia.

Ideias centrais	Autores	Obras publicadas
Metodologia e análise de conteúdo	Bardin, Laurence	Análise de Conteúdo
	Minayo, Maria Cecília de Souza	Pesquisa Social- Teoria, método e criatividade.
	Symanski, Heloísa	A Entrevista na Pesquisa em Educação
Desenvolvimento profissional	Almeida (Maria Isabel de)	Desenvolvimento Profissional Docente: uma atribuição que também é do sindicato (ANPED-2000).
	Oliveira	A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização (artigo Educ. Soc. UNICAMP- dez/2004)

APÊNDICE VIII - Depoimentos

Depoimento 1: Trabalhei na Secretaria de Educação de 1982 a 2000, atuei como Supervisora de Ensino, Diretora de Departamento e Gerente de Educação, na época que atuei como supervisora foi o momento em que começamos a implantar o serviço de coordenação pedagógica nas escolas, nesta época as professoras de confiança e capacitadas para tal eram indicadas para exercer a função em questão.[...] um coordenador atendia 2 a 3 escolas, dependendo do número de escolas, cerca de 1 ou 2 anos após a implantação do serviço, foi designado um coordenador para cada escola, os coordenadores recebiam cursos de formação para atuarem. Os coordenadores que fossem atuar na educação infantil recebiam formação da supervisão da pré-escola, educação fundamental recebiam formação da supervisão ensino fundamental e médio. Em 1997 foi formada a oficina pedagógica com o intuito de centralizar os aperfeiçoamentos através deste órgão. Na minha opinião, o serviço de coordenação pedagógica engrandeceu o ensino nas escolas. Passou-se a ter um desenvolvimento pedagógico mais direto, mais próximo do professor e do aluno. Muitos coordenadores dedicaram-se a melhorar a qualidade de ensino em seus locais de trabalho.

Depoimento 2: [...] entrei na prefeitura em 1985, como professora, e trabalhei por 16 anos especificamente com Educação Infantil. Tínhamos apenas 2 orientadoras pedagógicas e 2 educacionais para todas as escolas de Educação Infantil. Apesar disso, com a rede um pouco menor (acho que tínhamos 18 EMEIs), elas organizavam reuniões bimestrais com os professores, por níveis (1 dia para nível I - 4 anos, 1 dia para nível II - 5 anos, e um dia para o nível III - 6 anos, que naquela época não fazia parte do fundamental). Também as orientadoras educacionais faziam reuniões periódicas com os professores. Pouco tempo depois, foram colocando mais gente, mas não por concurso, pois na época era permitido o reenquadramento. A partir do momento em que o reenquadramento não foi mais permitido, acho que a partir da LDB de 96, foram desviando professores de função, que foi o meu caso: fiquei como diretora em 99 e 2000 e de 2001 a 2006 como

CP. Mas nas escolas de Educação Infantil o OP fazia as duas funções, pedagógica e educacional. Se bem me lembro, também foi nessa época que a denominação do cargo mudou para CP. Para o Ensino Fundamental, se minha lembrança está correta, sempre tiveram as duas figuras, mas independente do tamanho da escola, era um só em cada função.

Depoimento 3: Ingressei em 1992 e sempre existiu o cargo de Coordenador Pedagógico, indicado pela Secretaria de Educação. As professoras indicadas eram desviadas e depois reenquadradas na função. O último reenquadramento foi em 1996 [...]. Entre 1996 e 2008, as professoras só desempenharam a função, em caráter de substituição. No meu caso, por exemplo, desempenhei a função nos anos 2001 e 2002, depois preferi retornar pra sala de aula, mas algumas permaneceram por muito mais tempo, até ser realizada a chamada do concurso que aconteceu em 2007. Nas escolas de Ensino Fundamental existia uma Coordenadora por escolas, já na Educação Infantil, uma CP servia a duas Unidades, revezando os dias de atendimento. Isto acontecia também com as OEs.

Depoimento 4: ingressei na Prefeitura Municipal de Cubatão em 07/03/1988 como professora de educação infantil. No período de fevereiro de 2000 a dezembro de 2007 atuei como coordenadora pedagógica, cargo de indicação do Diretor da Escola, solicitado pela Secretaria de Educação para posterior avaliação e seleção das professoras.[...] atuei como coordenadora pedagógica e orientadora educacional, assumi as duas funções, uma vez que o município de Cubatão não cumpria a determinação legal que exigia o cargo de Orientação Educacional nas escolas de Educação Infantil. Nas creches que atuei o trabalho era desenvolvido por três coordenadoras pedagógicas, sendo duas titulares, reenquadradas e nomeadas no cargo, “sem concurso público” em meados de 1996, juntamente comigo sendo professora de Educação Infantil, atuando como Coordenadora Pedagógica e Orientadora Educacional (com remuneração de professora regular com “aulas excedentes”, intituladas atualmente como “aulas eventuais”). O atendimento era feito em 8 Creches Municipais e 5 Creches Comunitárias. O foco era orientar o

desenvolvimento do trabalho pedagógico, nessas 13 Unidades de Educação (equipe e “pajens”), que garantisse à criança o direito à construção do saber, com ações voltadas ao cuidar e educar, dentro das necessidades e exigências de cada faixa etária. Saliento que à época, não eram cumpridas por parte dos dirigentes municipais, o respeito à lei que obrigava o ingresso por concurso público de profissionais com formação mínima em Magistério para atuarem em cargos de docência. Portanto, no referido Município a prática era de contratação temporária de pessoas sem formação específica (muitas com formação primária apenas) indicadas por vereadores e cargos políticos, os quais detinham não só o poder de colocá-las, como também de transferi-las. Nossa chefia imediata, não correspondia à Educação Infantil e sim, à uma “Coordenadoria de Creches”, ainda extremamente vinculada à Secretaria de Ação Social e embora essa Coordenadoria tivesse “sala” dentro da Secretaria de Educação, era considerada pelos próprios chefes de Educação setor a parte, ficando sempre alheia a reuniões de chefias, projetos educacionais, planos anuais, capacitações, etc, Essa política assistencialista foi mantida por vários anos, acentuada pela indiferença e recusa da própria Secretaria de Educação, em aceitar a regulamentação da LDB/96 que compreende Educação Infantil como a Educação oferecida de 0 a 6 anos, criando - se assim uma ruptura, um distanciamento (porque não dizer “abismo”) dentro da própria Educação Infantil. As diretrizes, plano de trabalho, bem como a capacitação das pajens, eram elaborados por nós, sem qualquer direcionamento da Secretaria de Educação, nem sequer qualquer tipo de formação em serviço, ou apoio pedagógico da, na época intitulada, “Oficina Pedagógica”. Todos os documentos e planos de trabalho eram elaborados pelas três Coordenadoras Pedagógicas, registrados e entregues à Diretora de cada Unidade e à Coordenadoria de Creches para ciência e possível acompanhamento. Salvo três “Diretoras Titulares de Creche” graduadas em Pedagogia, as demais não possuíam graduação na área de Pedagogia (dificultando mais ainda o nosso trabalho) e eram intituladas “Encarregadas de Creche”, ou seja, funcionárias da PMC -pajens, assistentes sociais, lactaristas [...] Dividíamos lotes de três Unidades Municipais e uma a duas Creches Comunitárias por Coordenadora Pedagógica. O que mais fazíamos era “tentar incansavelmente” sanar o problema da falta de formação das contratadas realizando capacitações e HTPs, propondo pequenos projetos com atividades diárias, elaborados passo a passo por nós e entregues às pajens.[...] Nossa luta foi também garantir uma Coordenadora em cada Creche, o que foi

conseguido após uns três anos por insistência nossa junto à SEDUC, porém sem respaldo nenhum pedagógico, ou seja o trabalho que vinha sendo desenvolvido nas Creches era transmitido às novas Coordenadoras por nós, por imposição da SEDUC. Essa conquista não perdurou por muito tempo, uma vez que as novas Coordenadoras, que eram professoras, começaram a ser chamadas para a sala de aula por falta de professores na rede. Outro aspecto que interferiu em demasia foi o acúmulo de funções Coordenador Pedagógico / Orientador Educacional que desviou o pouco tempo de permanência da Coordenadora em cada Creche, para a resolução de problemas relacionados à Orientação Educacional, saúde/ encaminhamentos, maus tratos, abandono/Conselho Tutelar, convocação de pais, etc. Ocorria também pouco entrosamento na Creche entre a equipe, talvez pela falta de contato e, embora fizéssemos os projetos e planejamentos diários para o desenvolvimento das atividades, algumas diretoras (especificamente as encarregadas de creche), viam na figura da Coordenadora Pedagógica uma ameaça às antigas práticas e rotina da Creche, coordenadas por elas e totalmente enraizadas na prática diária, que tinha como essência o “assistencialismo”. Percebia-se também uma certa dificuldade por parte das pajens, em aceitar e compreender algumas práticas pedagógicas, uma vez que não tinham especialidade alguma, ou até mesmo por não haver a presença diária das coordenadoras no acompanhamento e apoio às atividades. Infelizmente o problema ainda era agravado, pelos contratos temporários (em média 8 meses) em que as mesmas eram substituídas em meio ao ano letivo. Essa rotatividade fazia com que as crianças se apegassem e desapegassem, perdendo a referência e ocasionando além de rupturas emocionais, prejuízos na aprendizagem e na socialização. O papel do diretor, salvo exceções, era meramente administrativo e burocrático[...]

Depoimento 5.: ingressei na Prefeitura Municipal de Cubatão em 21/06/1999, como professor de ensino fundamental II (Ciências), atuei como Assistente de Direção de 2004 a 2006, Diretor em 2007 e 2008 e desde 2009 ocupo o cargo de Chefe da Divisão de Ensino, não se precisar o início do trabalho de coordenação pedagógica em Cubatão, mas desde meu ingresso na rede as unidades já contavam com o apoio deste profissional, que não era concursado, e sim indicado pelo diretor ou pela SEDUC. O trabalho desenvolvido pelos coordenadores sempre foi

acompanhado pelas chefias imediatas da Secretaria de Educação (Serviços de Educação Fundamental/Educação Infantil e Creches e pelo Centro de Apoio Pedagógico e Formação Continuada). Nas escolas onde lecionei sempre tive no coordenador um forte apoio ao meu trabalho diário o que era determinante para que os objetivos traçados por mim fossem alcançados. Em 2009 as escolas de educação infantil I (creches) não contavam com coordenadores pedagógicos e as escolas de educação infantil II com orientadores educacionais. Cientes que esta ausência trazia sérios problemas ao funcionamento das unidades e que prejudicava a qualidade do ensino, estabelecemos como meta esse atendimento. Além desses problemas também tínhamos escolas de grande porte com três períodos de funcionamento e diversos níveis de ensino com apenas um coordenador e um orientador, então iniciamos um trabalho de convencimento das instâncias superiores visando autorização para contratação de novos profissionais. Com enorme esforço, conseguimos autorização da Exma. Sra. Prefeita Municipal para modificação dos módulos das UMEs que até então seguiam o decreto 7.500 de 01/08/1996,(este embora não seja mais seguido ainda não foi revogado) e conseguimos suprir toda demanda relatada acima. Hoje todas as unidades de educação infantil I têm coordenadores pedagógicos e as unidades de educação infantil II com mais de sete classes têm um orientador educacional, além disso as cinco escolas com três períodos possuem equipes duplas. A Rede Municipal de Cubatão conta atualmente com 63 Coordenadores Pedagógicos.

Depoimento 6 -.Registro de memória referente grupo de estudo de coordenadores pedagógicos

[...] Em Cubatão, em especial, há uma cultura instaurada de que os processos pedagógicos sejam articulados por este personagem coordenador pedagógico, idealizado como um importante articulador e promotor das iniciativas pedagógicas não só nas escolas em que atuam, mas na própria rede como um todo. Importante considerar que, muitas vezes, problematizado conduzir este processo sem o apoio da equipe gestora como um todo, sempre absorvida (às vezes, confortavelmente) pelas demandas administrativas.

Este era o contexto em Cubatão, especialmente, no ano de 2011. Há um ano o Ciclo de Alfabetização estava em fase de implementação. Os Coordenadores Pedagógicos eram reunidos pelo Centro de Apoio (Oficina Pedagógica) duas a três vezes no mês para discutirmos formas e intervenções para que o Ciclo de Alfabetização, seus referenciais de teoria e prática, fossem apreendidos pela rede de ensino. Somados a isso, uma série de reflexões sobre as práticas de alfabetização, letramento e numeramento, estavam sendo tematizadas nas formações para serem discutidas nas escolas.

Todos estes elementos foram significativos e permeavam a discussão entre os coordenadores, seja pela falta de uma formação específica para o exercício da função em si, seja no volume de demanda exigindo conhecimentos muito específicos, cuja formação pedagógica (Graduação e Pós-Graduação) não foi suficiente para subsidiar as ações. Até por conta deste cenário, o grupo de Coordenadores Pedagógicos que assumiram seus cargos em 2008, compuseram um grupo (ou grupos) de conversas informais, sentindo necessidade de certa aproximação para trocas, visto que, (em grande parte) eram inexperientes na função, porém, muito comprometidos, desejados de aprender, de compartilhar seus fazeres, a compreender as problemáticas envolvidas nas práticas escolares e as formas mais assertivas de intervenções.

Alguns coordenadores propuseram um grupo de estudo aos sábados à tarde, solicitando autorização para utilizar o espaço do CAPFC (Centro de Apoio) e levantar uma pauta de estudo que formalizasse este momento de troca e possibilitasse um aprofundamento teórico necessário às intervenções próprias da função e das especificidades pedagógicas da época. Todos os coordenadores foram convidados, muitos demonstraram-se interessados mas impossibilitados pelos compromissos extra-profissionais.

Cinco encontros foram realizados com o comparecimento dos três Coordenadores. Era elaborada e socializada uma pauta de discussão que incluía um momento de análise situacional de rede e das escolas representadas, buscando pontos em comum e delineando as trocas de experiências. Dois encontros foram usados para discutir qual seria o enfoque de reflexão para o levantamento de bibliografia. Outros textos eram partilhados que trazia elementos de análise da sociedade para estudo

dos reflexos na esfera educacional mundial, brasileira e local. Foram conversas muito produtivas.

Ao final destes cinco encontros, sem a inclusão de outros colegas, optamos, já que mantínhamos um vínculo de amizade consolidada, de informalizar estes encontros e continuar nestes as discussões, a partilha de textos via e-mail, as análises e trocas, com uma periodização mais flexível. Um outro motivo, é claro, foi o próprio acúmulo de trabalho dentro e fora do trabalho vinculado a vida social e familiar de cada um, visto que, os encontros eram aos sábados e na nossa compreensão, deveria fazer parte do processo formativo dos Coordenadores em horário de serviço. Até chegamos a pleitear e organizar alguns encontros ainda no CAPFC, aí sim, com a participação de um número maior de coordenadores, organizados em duplas, com temática coletivamente definida mas que perderam a força diante das demandas emergenciais dentro das escolas e a preocupação com as “saídas” destes da Escola, consideradas muitas pelas equipes gestoras.

Por grupos de afinidades os Coordenadores mantêm uma relação de troca, parceria com outro, mas informalmente. Atualmente, poucas vezes somos chamados à reuniões, quando somos, está vinculado, geralmente, a alguma devolutiva ou análise de resultados. Não compreendo que haja um processo formativo ainda que não sistematizado que atinja ao Grupo de Coordenadores, penso, que nem para outros membros da equipe gestora.

Os coordenadores citados no registro hoje, têm um vínculo bem aproximado, estão envolvidos individualmente em grupos de estudo ou ações vinculadas às questões de educação e, juntos, participam de alguns outros. Um dos grupos está vinculado ao Departamento de Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo, onde estudam Vigotski, mensalmente. Continuam trocando impressões, fazeres, aprofundando seus fazeres tanto nas questões de teoria e práticas pedagógicas e, ainda, na militância pela educação pública de qualidade, já que compreendem que as condições concretas precisam ser transformadas e isso não se faz sem compromisso e sem luta.

Anexos

ANEXO I – Edital 02/2007

PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO
ESTADO DE SÃO PAULO
CONCURSO PÚBLICO Nº 02/2007

Prefeitura Municipal de Cubatão, através do Secretaria Municipal de Educação, na forma da Constituição Federal, artigo 37, inciso I e II, faz saber que fará realizar através do Instituto Nacional de Educação CETRO - INEC. em datas, locais e horários a serem oportunamente divulgados, abertura de inscrições para o Concurso Público nº 02/2007, para provimento dos Cargos de Assistente de Direção de Escola, Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola, Orientador Educacional e Supervisor de Ensino, criados pelo Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Cubatão através da Lei Complementar nº 22 de 25 de junho de 2004, observado o Estatuto dos Funcionários Públicos de Cubatão através da Lei Municipal nº 325, de 29 de março de 1959. O presente concurso público reger-se-á pelas disposições contidas nas Instruções Especiais, que ficam fazendo parte integrante deste edital.

INSTRUÇÕES ESPECIAIS

I - DO CONCURSO PÚBLICO

1.1. O Concurso Público destina-se ao provimento de cargos atualmente vagos, e dos que vagarem ou forem criados na Administração Municipal, dentro do prazo de validade de 02 anos, prorrogável por mais 02 anos a critério da Prefeitura Municipal, a contar da data de homologação do certame.

1.2. Os Cargos, quantidade de vagas, piso salarial, requisitos e a taxa de inscrição, são os estabelecidos na tabela abaixo.

1.2.1. A carga horária de trabalho será de 40 (quarenta) horas semanais.

1.3. A descrição sumária dos cargos será obtida no Anexo I, deste Edital.

Código Cargo	Cargos	Vagas	(*) Piso Salarial	Requisitos	Taxa de Inscrição
201	Assistente de Direção de Escola	25	R\$ 3.767,53	Diploma em nível superior, em curso de licenciatura em Pedagogia de graduação plena ou em curso de pós-graduação no nível de mestrado em Educação, com registro no MEC ou órgão por ele delegado e ter no mínimo cinco anos de experiência docente	R\$ 55,00
202	Coordenador Pedagógico	35			
203	Diretor de Escola	37			
204	Orientador Educacional	14			
205	Supervisor de Ensino	06	R\$ 4.181,80	Diploma em nível superior, em curso de licenciatura em Pedagogia de graduação plena ou em curso de pós-graduação no nível de mestrado em Educação, com registro no MEC ou órgão por ele delegado e ter no mínimo dez anos de experiência docente ou sete anos de experiência docente e mais três anos de experiência em cargos de suporte pedagógico	

(*) No piso salarial está o valor do salário acrescido de Gratificação de Nível Universitário.

II - DAS CONDIÇÕES PARA INSCRIÇÃO

2.1. Para se inscrever o candidato deverá ler o edital em sua íntegra e preencher as condições para inscrição especificadas a seguir:

2.1.1. Ter nacionalidade brasileira conforme previsto em lei;

2.1.2. Ter, na data da nomeação, idade igual ou superior a 18 (dezoito) anos;

2.1.3. No caso do sexo masculino, estar em dia com o Serviço Militar;

2.1.4. Ser eleitor, estar quite com a Justiça Eleitoral;

2.1.5. Possuir, no ato da nomeação, os REQUISITOS MÍNIMOS EXIGIDOS para o cargo conforme especificado na Tabela I constante no Capítulo I, deste edital;

2.1.5.1. A comprovação da experiência como docente será verificada através de registro na carteira de trabalho e Previdência Social e/ou atestados e/ou declarações de pessoa jurídica de direito privado ou público.

2.1.6. Não registrar antecedentes criminais;

2.1.7. Não ter sido condenado por crime contra o Patrimônio, contra a Administração, contra a Fé Pública, contra os Costumes e os previstos na Lei 6368 de 21/10/1976;

2.1.8. Ter aptidão física e mental.

III - DAS INSCRIÇÕES

3.1. As inscrições serão realizadas:

3.1.1. Pela Internet, no período de 11 a 28 de junho de 2007, conforme especificado no Capítulo IV, deste edital.

3.1.2. Pessoalmente ou por procuração, no período de 14 a 28 de junho de 2007, no horário de expediente bancário, nas agências autorizadas do Banco Santander Banespa das cidades relacionadas abaixo, quando os candidatos receberão gratuitamente, Boletim Informativo com ficha de inscrição a ser preenchida:

Cidades	Agencias	Endereço da Agência
Cidade de BERTIOGA	Ag. 712 - Bertiooga	Av. Anchieta, 103.
Cidade de CUBATÃO	Ag. 0123 - Cubatão	Av. Nove de Abril, 2099.
Cidade de GUARUJÁ	Ag. 0156 - Guarujá	Av. Leomil, 452
Cidade de ITANHAÉM	Ag. 346 - Itanhaém	Av. Rui Barbosa, 67
Cidade de MONGAGUÁ	Ag. 489 - Mongaguá	Av. Marina, 376
Cidade de PRAIA GRANDE	Ag. 0551 - Praia Grande	Av. Pres. Costa e Silva, 296
Cidade de SANTOS	Ag. 0002 - Centro	Pça Visconde de Mauá, 20
	Ag. 171 - Gonzaga	Rua Galeão Carvalhal, 35
	Ag. 568 - Boqueirão	Rua Eptácio Pessoa, 71
	Ag. 570 - Ponta da Praia	Av. Afonso Pena, 642
	Ag. 573 - V. Mathias	Rua Senador Feijó, 395
	Ag. 569 - Coliseu	Rua Brás Cubas, 119

Cidade de SÃO VICENTE	Ag. 0135 - São Vicente	Praça Coronel Lopes, 1, 2 e 5.
Cidade de VICENTE DE CARVALHO	Ag. 174 - Vicente de Carvalho	Av. Thiago Ferreira, 676.
Cidade de SÃO PAULO	Ag. 0105 - Avenidas	Avenida Paulista, 436

3.2. No caso de inscrição por procuração pública ou particular, serão exigidos a entrega do respectivo mandato, acompanhado de cópia autenticada do documento de identidade do candidato, e a apresentação da identidade do procurador. Deverá ser entregue uma procuração para cada candidato e esta ficará retida.

3.2.1. O candidato assumirá as conseqüências de eventuais erros cometidos por seu procurador ao efetuar a inscrição.

3.2.2. O candidato ou seu procurador é responsável pelas informações prestadas na Ficha de Inscrição, arcando o candidato com as conseqüências de eventuais erros de preenchimento.

3.3. Nenhum documento será retido no momento da inscrição, exceto no caso de inscrição por procuração.

3.4. Não serão recebidas inscrições por fac-símile, correio eletrônico ou fora do período estabelecido neste capítulo.

3.5. No ato da inscrição, o candidato deverá:

3.5.1. Apresentar original da Cédula de Identidade (R.G.) ou da Carteira de Trabalho e Previdência Social ou do Certificado de Reservista ou de Carteiras expedidas por Órgão ou Conselhos de Classe, ou da Carteira Nacional de Habilitação (com fotografia na forma da Lei n.º 9.503/97), que deverá também ser apresentado para a prestação das provas;

3.5.2. Preencher a Ficha de Inscrição fornecida no próprio local, ASSINANDO A DECLARAÇÃO, segundo a qual, sob as penas da lei, assumirá conhecer e estar de acordo com as exigências contidas no presente Edital.

3.5.3. Pagar a taxa de inscrição estabelecida na Tabela de Cargos, do Capítulo I - Das Disposições Preliminares, deste edital, a título de ressarcimento de despesas com material e serviços, a favor do Instituto CETRO.

3.5.3.1. O pagamento da importância poderá ser efetuado em dinheiro ou cheque do próprio candidato.

3.5.3.2. As inscrições feitas com cheque somente serão consideradas efetivas após sua compensação. Caso o cheque utilizado para as inscrições seja devolvido por qualquer motivo, o Instituto CETRO reserva-se o direito de tomar as medidas legais cabíveis.

3.6. A Ficha de Inscrição será retida pelo Banco e caso o candidato não entregue a ficha, não terá seu nome na relação de candidatos inscritos no Concurso.

3.7. O candidato deverá obrigatoriamente indicar, no formulário de inscrição uma única opção de Cargo.

3.7.1. O candidato que efetivar mais de uma inscrição, terá a primeira inscrição cancelada, prevalecendo a última inscrição realizada.

3.8. Não será concedida ISENÇÃO de taxa de inscrição.

3.9. Não haverá restituição do valor da taxa de inscrição, em hipótese alguma.

3.10. O preenchimento do código da "Opção de Cargo", na ficha de inscrição, com código inexistente ou campo em branco cancelará a inscrição, uma vez que impossibilita o preparo do material de prova personalizada do candidato.

3.11. Não serão aceitas inscrições recebidas por depósito em caixa eletrônico, via postal, fac-símile, transferência ou depósito em conta corrente, DOC, ordem de pagamento, condicionais e/ou extemporâneas ou por qualquer outra via que não as especificadas neste Edital.

3.12. Efetivada a inscrição, não serão aceitos pedidos para alteração de cargo sob hipótese alguma, portanto, antes de efetuar o pagamento da taxa de inscrição, verifique atentamente o código preenchido.

3.13. O deferimento da inscrição dependerá do correto preenchimento da Ficha de Inscrição pelo candidato ou seu procurador.

3.14. A apresentação dos documentos e das condições exigidas para participação no referido Concurso, será feita por ocasião da convocação, sendo que a não apresentação implicará a anulação de todos os atos praticados pelo candidato.

3.15. A assinatura da Ficha de Inscrição implicará na satisfação das exigências relacionadas no Capítulo II - das Condições para Inscrição, ficando dispensada a imediata apresentação dos documentos ali relacionados.

3.16. As informações prestadas na ficha de inscrição são de inteira responsabilidade do candidato, cabendo à Prefeitura e ao Instituto Cetro o direito de excluir do Concurso Público aquele que preenchê-la com dados incorretos ou rasurados, bem como aquele que prestar informações inverídicas, ainda que o fato seja constatado posteriormente.

3.17. A inscrição implicará a completa ciência e tácita aceitação das normas e condições estabelecidas neste Edital, sobre as quais não se poderá alegar desconhecimento.

3.18. O candidato não portador de deficiência que necessitar de qualquer tipo de condição especial para a realização das provas, deverá solicitá-la por escrito, até o encerramento das inscrições, via Sedex ou Aviso de Recebimento (AR), ao Instituto Cetro, aos cuidados do Departamento de Planejamento de Concursos, localizada à Av. Paulista, 2001, 13º andar - CEP 01311- 300 - Cerqueira César - São Paulo - Capital, informando quais os recursos especiais necessários (materiais, equipamentos etc.).

3.18.1. Após este período, a solicitação será indeferida.

3.19. A candidata que tiver a necessidade de amamentar durante a realização das provas deverá levar um acompanhante, que ficará em sala reservada para essa finalidade e que será responsável pela guarda da criança. A candidata nesta condição que não levar acompanhante, não realizará as provas.

3.20. A solicitação de condições especiais será atendida obedecendo a critérios de viabilidade e de razoabilidade.

3.21. Não serão aceitas as solicitações de inscrição que não atenderem rigorosamente ao estabelecido neste Edital.

IV - DAS INSCRIÇÕES VIA INTERNET

4.1. Será admitida a inscrição via Internet, no endereço eletrônico www.cetroconcursos.com.br, no período de 11 a 28 de junho de 2007, iniciando-se no dia 11 de junho, às 12h e encerrando-se, impreterivelmente, às 16h do dia 28 de junho, observado o horário oficial de Brasília/DF e os itens estabelecidos no Capítulo III - Das Inscrições, deste edital.

4.2. O candidato que desejar realizar sua inscrição via Internet, poderá efetuar o pagamento da taxa de inscrição através de boleto bancário, pagável em toda a rede bancária, com vencimento para o dia 28 de junho.

4.2.1. O documento de boleto bancário estará disponível no endereço eletrônico do Instituto Cetro e deverá ser impresso para o pagamento da taxa de inscrição, após a conclusão do preenchimento da ficha de solicitação de inscrição on-line.

4.3. As inscrições efetuadas via Internet somente serão acatadas após a comprovação do pagamento da taxa de inscrição, através da rede bancária.

4.4. Os candidatos inscritos via Internet NÃO deverão enviar cópia de documento de identidade, sendo de responsabilidade exclusiva dos candidatos, os dados cadastrais informados no ato de inscrição, sob as penas da lei.

4.4.1. O candidato portador de deficiência deverá encaminhar o laudo médico ao Instituto Cetro, conforme estabelecido no Capítulo V, deste edital.

4.4.2. No dia de realização da prova, o candidato deverá levar o comprovante de inscrição (boleto bancário).

4.5. Informações complementares referentes à inscrição, via Internet, estarão disponíveis no endereço eletrônico do Instituto Cetro.

4.6. O Instituto Cetro e a Prefeitura Municipal de Cubatão não se responsabilizam por solicitação de inscrição via Internet não-recebidas por motivos de ordem técnica dos computadores, falhas de comunicação, congestionamento das linhas de comunicação, bem como outros fatores de ordem técnica que impossibilitem a transferência de dados.

4.7. A partir do dia 24/07/07 o candidato deverá conferir no endereço eletrônico do Instituto Cetro se os dados da inscrição efetuada pela Internet foram recebidos e se o valor da inscrição foi pago. Em caso negativo, o candidato deverá entrar em contato com o Serviço de Atendimento ao Candidato - SAC, do Instituto Cetro (0xx1 1) 3285-2777 para verificar o ocorrido, no horário das 08:30 às 17:30 horas.

V - DA INSCRIÇÃO PARA PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS

5.1. Às pessoas portadoras de necessidades especiais é assegurado o direito de se inscrever neste Concurso Público, desde que as atribuições do Cargo pretendido sejam compatíveis com a deficiência de que são portadores, e a elas serão reservados 5% (cinco por cento) do total das vagas oferecidas, de acordo com a Lei Municipal nº 3.061 de 20 de janeiro de 2006.

5.1.1. Caso a aplicação do percentual resulte em número fracionário, este deverá ser elevado até o primeiro número inteiro subsequente.

5.1.2. Consideram-se pessoas portadoras de necessidades especiais aquelas que se enquadrarem nas categorias discriminadas no artigo 4º da Lei Municipal 3.061.

5.2. Atendendo ao que determina a lei e com base nas vagas oferecidas por cargo neste concurso, fica reservado, para as pessoas portadoras de necessidades especiais 1 (uma) vaga para os cargos de Orientador Educacional e Supervisor de Ensino e 2 (duas) vagas para Coordenador Pedagógico, Assistente de Direção de Escola e Diretor de Escola.

5.3. No ato da inscrição, o candidato portador de necessidade especial deverá declarar essa condição e a deficiência da qual é portador, apresentando Laudo Médico atestando a espécie e o grau ou nível da deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença - CID, bem como a provável causa da deficiência.

5.3.1. O Laudo Médico deverá ser encaminhado, via SEDEX, ao Instituto Cetro, localizada à Av. Paulista, 2001, 13º andar - CEP 01311- 300 - Cerqueira César - São Paulo - SP, até a data de encerramento das inscrições,

5.3.2. Caso necessite de condições especiais para se submeter às Provas Objetivas, o candidato deverá solicitá-las por escrito, via SEDEX, ao Instituto Cetro, até a data de encerramento das inscrições.

5.3.3. Caso o candidato não envie o Laudo Médico, não será considerado como portador de necessidade especial apto para concorrer às vagas reservadas, mesmo que tenha assinalado tal opção na Ficha de Inscrição on-line.

5.3.4. Aos deficientes visuais (cegos) serão oferecidas provas no sistema Braille e suas respostas poderão ser transcritas também em Braille. Os referidos candidatos deverão levar para esse fim, no dia da aplicação da prova, reglete e punção podendo, ainda, utilizar-se de sorobam.

5.3.5. Aos deficientes visuais (ambliopes) serão oferecidas provas ampliadas, com tamanho de letra correspondente a corpo 24.

5.3.6. O candidato que não solicitar condições especiais para a prova no prazo estabelecido, de acordo com sua condição, não a terá preparada seja qual for a sua alegação.

5.4. O candidato portador de necessidade especial que, no ato da inscrição, não declarar essa condição, não poderá interpor recurso em favor de sua situação.

5.5. Será eliminado da lista de portador de necessidade especial, o candidato cuja deficiência, assinalada na ficha de inscrição, não se constate.

5.6. A necessidade de auxiliares permanentes para auxiliar na execução das atribuições do Cargo, ou na realização da prova pelo portador de necessidade especial, é obstativa à inscrição no Concurso.

5.6.1. Não obsta à inscrição ou ao exercício do Cargo a utilização de material tecnológico de uso habitual ou a necessidade de preparação de ambiente físico.

5.7. Não serão considerados como deficiência os distúrbios de acuidade visual, passíveis de correção simples, do tipo miopia, estrabismo, astigmatismo e congêneres.

5.8. Os candidatos aprovados no Concurso Público serão submetidos a exames médicos e complementares por médico oficial ou credenciado pela Prefeitura Municipal de Cubatão que irão avaliar a sua condição física e mental. 5.9. Na falta de candidatos aprovados para as vagas reservadas a pessoas portadoras de necessidades especiais, estas serão preenchidas pelos demais, com estrita observância da ordem de classificação.

5.10. As pessoas portadoras de necessidades especiais participarão deste Concurso Público em igualdade de condições com os demais candidatos no que se refere ao conteúdo das provas, avaliação e critérios de aprovação, ao horário e local de aplicação das provas e à nota mínima exigida para todos os demais candidatos.

5.11. Os candidatos que, no ato da inscrição, se declararem portadoras de necessidades especiais, se aprovados no concurso público, terão seus nomes publicados na lista geral dos aprovados e em lista à parte.

VI - DA INSCRIÇÃO PARA NEGROS E AFRODESCENDENTES

6.1. Às pessoas negras e afrodescendentes terão reserva de 20% (vinte por cento), para provimento de Cargo nos órgãos e entidades da Administração direta e indireta, conforme estabelece a Lei Municipal nº 2.782, de 02 de outubro de 2002 e Decreto Municipal nº 8.356 de 04 de dezembro de 2002.

6.1.1. As frações decorrentes do cálculo do percentual de 20 %, quando maiores ou iguais a 0,5 (cinco décimos) serão arredondadas para o número inteiro imediatamente superior.

6.1.2. Atendendo ao que determina a lei e com base nas vagas oferecidas por cargo neste concurso, fica reservado, para as pessoas negras e afrodescendentes as seguintes vagas: Orientador Educacional - 3 vagas; Coordenador Pedagógico - 7 vagas, Assistente de Direção de Escola - 5 vagas, Diretor de Escola - 7 vagas e Supervisor de Ensino - 1 vaga.

6.2. No ato da inscrição, o candidato negro e afrodescendente deverá declarar, na Ficha de Inscrição, essa condição.

6.2.1. O candidato que, no ato da inscrição, não declarar essa condição, não poderá interpor recurso em favor de sua situação.

6.3. Os candidatos negros e afrodescendentes participarão do concurso em igualdade de condições com os demais candidatos no que diz respeito ao conteúdo e avaliação das provas.

6.4. Após o julgamento das provas, independente da lista geral, será elaborada lista especial, com a relação dos candidatos negros e afrodescendentes aprovados no concurso.

6.5. As vagas reservadas nos termos da lei, ficarão liberadas se não houver ocorrido inscrições no concurso ou aprovação de candidatos negros e afrodescendentes.

6.6. A comprovação da afrodescendência far-se-á mediante a apresentação de qualquer documento oficial, do candidato ou de parentes por consanguinidade, ascendentes, no qual conste a identificação e a indicação etno-racial, assim entendidos: cútis ou cor preta (descendência africana), negro (descendência africana), pardo ou moreno (descendência de pai negro e mãe branca ou vice-versa), mestiço (descendência de pai negro, mulato ou pardo e mãe cabocla ou vice-versa), cabra (descendência de pai mulato e mãe negra ou vice-versa), cabrocha (descendente de pai mulato e mãe negra), afro-

ameríndios (descendência africana e indígena), cabo-verde (descendência de pai índio e mãe negra) e cafuzo (descendência de pai negro e mãe índia) e similares.

6.7. Os candidatos que no ato da inscrição se declararem negros ou afrodescendentes, se aprovados no concurso público, terão seus nomes publicados na lista geral dos aprovados e em lista à parte.

VII - DAS PROVAS

7.1. O Concurso Público constará das seguintes provas:

Empregos	Conteúdo	Nº de Itens
Assistente de Direção de Escola	Língua Portuguesa	14
Coordenador Pedagógico	Conhecimentos Gerais / Atualidades	10
Diretor de Escola	Conhecimentos Específicos	26
Orientador Educacional Supervisor de Ensino		

7.2. As provas de Língua Portuguesa, de Conhecimentos Gerais/Atualidades e de Conhecimentos Específicos, constarão de questões objetivas de múltipla escolha, com cinco alternativas cada, terão uma única resposta correta e versarão sobre os programas contidos no ANEXO II, deste Edital e buscarão avaliar o grau de conhecimento do candidato para o desempenho do cargo.

7.3. Os Títulos serão analisadas conforme estabelecido no Capítulo X deste Edital.

VIII - DA PRESTAÇÃO DAS PROVAS

8.1. As Provas Objetivas serão realizadas na cidade de Cubatão, na data prevista de 29 de julho de 2007, em locais e horários a serem comunicados oportunamente através de Edital de Convocação para as Provas Objetivas a ser publicado em jornal de circulação local e através da Internet.

8.1.1. Ao candidato só será permitida a participação das provas, na respectiva data, horário e local constante da lista afixada no Paço Municipal ou no site do Instituto Cetrol: www.cetroconcursos.com.br.

8.2. Caso o número de candidatos inscritos exceda à oferta de lugares existentes nos colégios da cidade de Cubatão, o Instituto Cetrol reserva-se do direito de alocá-los em cidades próximas determinada para aplicação das provas, não assumindo, entretanto, qualquer responsabilidade quanto ao transporte e alojamento desses candidatos.

8.3. Não será permitida, em hipótese alguma, a realização das provas em outro dia, horário ou fora do local designado.

8.4. Os eventuais erros de digitação de nome, número de documento de identidade, sexo, data de nascimento etc., deverão ser corrigidos somente no dia das respectivas provas em formulário específico.

8.5. Caso haja inexatidão na informação relativa a opção de cargo e/ou condição de portador de necessidades especiais, o candidato deverá entrar em contato com o Serviço de Atendimento ao Candidato - SAC do Instituto Cetrol, pelo telefone (11) 3285-2777, das 8h30 às 17h30, com antecedência mínima de 48 (quarenta e oito) horas da data de aplicação das provas objetivas.

8.5.1. A alteração de cargo somente será efetuada, na hipótese de que o dado expresso pelo candidato em sua ficha de inscrição tenha sido transcrito erroneamente pelo Instituto Cetrol.

8.5.2. Caso a inscrição tenha sido realizada via Internet, não haverá alteração de cargo em hipótese alguma.

8.5.3. Não será admitida a troca de opção de cargo, exceto no caso previsto no item 8.5.1. deste capítulo.

8.5.4. A alteração da condição de candidato portador de deficiência somente será efetuada na hipótese de que o dado expresso pelo candidato em sua ficha de inscrição tenha sido transcrito erroneamente pelo Instituto Cetrol e tal alteração se fará desde que o candidato tenha cumprido todas as normas e exigências constantes no Capítulo V, deste Edital.

8.5.5. O candidato que não entrar em contato com o SAC, no prazo mencionado no Item 8.5., deste Capítulo, será o único responsável pelas conseqüências ocasionadas pela sua omissão.

8.6. O candidato deverá comparecer ao local designado para a prova com antecedência mínima de 30 minutos, munido de:

a) Comprovante de inscrição;

b) Original de um dos documentos de identidade a seguir: Cédula Oficial de Identidade; Carteira e/ou cédula de identidade expedida pela Secretaria de Segurança, pelas Forças Armadas, pela Polícia Militar, pelo Ministério das Relações Exteriores; Carteira de Trabalho e Previdência Social; Certificado de Reservista; Passaporte; Cédulas de Identidade fornecidas por Órgãos ou Conselhos de Classe, que por lei federal, valem como documento de identidade (OAB, CRC, CRA, CRQ etc.) e Carteira Nacional de Habilitação (com fotografia na forma da Lei n.º 9.503/97).

c) caneta esferográfica de tinta preta ou azul, lápis preto n.º 2 e borracha macia.

8.6.1. Os documentos apresentados deverão estar em perfeitas condições, de forma a permitir a identificação do candidato com clareza.

8.6.2. O comprovante de inscrição não terá validade como documento de identidade.

8.6.3. O candidato que, no dia de realização das provas, não estiver portando ao menos um dos documentos citados no item 8.6., alínea "b", deste Capítulo, por motivo de perda, roubo ou furto, deverá apresentar documento que ateste o registro da ocorrência em órgão policial, expedido há, no máximo, trinta dias, ocasião em que será submetido à identificação especial, compreendendo coleta de assinaturas e de impressão digital em formulário próprio.

8.6.3.1. A identificação especial também será exigida do candidato, cujo documento de identificação apresente dúvidas relativas à fisionomia e/ou à assinatura do portador.

8.6.4. Não serão aceitos como documentos de identidade: certidões de nascimento, títulos eleitorais, carteiras de motorista (modelo antigo), carteiras de estudante, carteiras funcionais sem valor de identidade nem documentos ilegíveis, não identificáveis e/ou danificados.

8.6.5. Não serão aceitas cópias de documentos de identidade, ainda que autenticadas.

8.7. Não haverá segunda chamada seja qual for o motivo alegado para justificar o atraso ou a ausência do candidato.

8.8. No dia da realização das provas, na hipótese de o candidato não constar das listagens oficiais relativas aos locais de prova estabelecidos no Edital de Convocação, o Instituto Cetrol procederá a inclusão do referido candidato, por meio de preenchimento de formulário específico mediante a apresentação do comprovante de inscrição.

8.8.1. A inclusão de que trata o item 8.8., será realizada de forma condicional e será confirmada pelo Instituto Cetrol na fase de Julgamento das Provas Objetivas, com o intuito de se verificar a pertinência da referida inclusão.

8.8.2. Constatada a impropriedade da inscrição de que trata o item 8.8., a mesma será automaticamente cancelada sem direito a reclamação, independentemente de qualquer formalidade, considerados nulos todos os atos dela decorrentes.

8.8.3. No dia da realização das provas, não será permitido ao candidato:

8.8.3.1. Entrar e/ou permanecer no local de exame com armas ou aparelhos eletrônicos (agenda eletrônica, bip, gravador, notebook, pager, palmtop, receptor, relógios com banco de dados, telefone celular, walkman etc.) ou semelhantes.

8.8.3.2. Entrar ou permanecer no local de exame com vestimenta inadequada.

8.8.4. O descumprimento do item 8.8.3.1 deste edital, implicará na eliminação do candidato, caracterizando-se tentativa de fraude.

- 8.8.5. O Instituto Cetpro não se responsabilizará por perdas ou extravios de objetos ou de equipamentos eletrônicos ocorridos durante a realização das provas.
- 8.8.6. Durante a realização das provas, não será permitida nenhuma espécie de consulta ou comunicação entre os candidatos, nem a utilização de livros, códigos, manuais, impressos ou quaisquer anotações.
- 8.9. Quanto às Provas Objetivas:
- 8.9.1. Para a realização das provas objetivas, o candidato lerá as questões no caderno de questões e marcará suas respostas na Folha de Respostas, com caneta esferográfica de tinta azul ou preta. A Folha de Respostas é o único documento válido para correção.
- 8.9.1.1. Não serão computadas questões não respondidas, nem questões que contenham mais de uma resposta (mesmo que uma delas esteja correta), emendas ou rasuras, ainda que legíveis.
- 8.9.1.2. Não deverá ser feita nenhuma marca fora do campo reservado às respostas ou assinatura, pois qualquer marca poderá ser lida pelas leitoras óticas, prejudicando o desempenho do candidato.
- 8.10. Ao terminar a prova, o candidato entregará ao fiscal o material cedido para a execução da prova.
- 8.11. A totalidade das Provas terá a duração de 3h30min (três e trinta).
- 8.12. Iniciadas as provas, nenhum candidato poderá retirar-se da sala antes de decorrida 1 (uma) hora.
- 8.13. A Folha de Resposta dos candidatos serão personalizadas, impossibilitando a substituição.
- 8.14. Será automaticamente excluído do Concurso Público o candidato que:
- 8.14.1. Apresentar-se após o fechamento dos portões ou fora dos locais pré-determinados.
- 8.14.2. Não apresentar os documentos exigidos no item 8.6., alínea "b", deste Capítulo.
- 8.14.3. Não comparecer a qualquer das provas, seja qual for o motivo alegado.
- 8.14.4. Ausentar-se da sala de provas sem o acompanhamento do fiscal, ou antes, do tempo mínimo de permanência estabelecido no Item 8.12., deste capítulo.
- 8.14.5. For surpreendido em comunicação com outro candidato ou terceiros, verbalmente, por escrito ou por qualquer outro meio de comunicação, sobre a prova que estiver sendo realizada, ou utilizando-se de livros, notas, impressos não permitidos ou calculadoras.
- 8.14.6. For surpreendido portando telefone celular, gravador, receptor, pager, bip, gravador, notebook e/ou equipamento similar.
- 8.14.7. Lançar mão de meios ilícitos para executar as provas.
- 8.14.8. Não devolver todo o material cedido para realização das provas.
- 8.14.9. Perturbar, de qualquer modo, a ordem dos trabalhos ou agir com descortesia em relação a qualquer dos examinadores, executores e seus auxiliares, ou autoridades presentes.
- 8.14.10. Fizer anotação de informações relativas às suas respostas fora dos meios permitidos.
- 8.14.11. Ausentar-se da sala de provas, a qualquer tempo, portando as folhas de respostas e/ou cadernos de questões.
- 8.14.12. Não cumprir as instruções contidas no caderno de questões de provas e nas folhas de respostas.
- 8.14.13. Utilizar ou tentar utilizar meios fraudulentos ou ilegais para obter aprovação própria ou de terceiros, em qualquer etapa do Concurso Público.
- 8.15. Constatado, após as provas, por meio eletrônico, estatístico, visual, grafológico ou por investigação policial, ter o candidato utilizado processos ilícitos, suas provas serão anuladas e ele será automaticamente eliminado do Concurso Público.
- 8.16. Não haverá, por qualquer motivo, prorrogação do tempo previsto para a aplicação das provas em razão de afastamento do candidato da sala de prova, exceto no caso da candidata que tiver necessidade de amamentar durante a realização da prova, conforme estabelecido no item 3.19, do capítulo III, deste Edital.
- 8.17. A condição de saúde do candidato no dia da aplicação da prova será de sua exclusiva responsabilidade.
- 8.17.1. Ocorrendo alguma situação de emergência o candidato será encaminhado para atendimento médico local ou ao médico de sua confiança. A equipe de Coordenadores responsáveis pela aplicação das provas dará todo apoio que for necessário.
- 8.17.2. Caso exista a necessidade do candidato se ausentar para atendimento médico ou hospitalar, o mesmo não poderá retornar ao local de sua prova, sendo eliminado do concurso.
- 8.18. No dia da realização das provas, não serão fornecidas, por qualquer membro da equipe de aplicação das provas e/ou pelas autoridades presentes, informações referentes ao conteúdo das provas e/ou critérios de avaliação/classificação.

IX - DO JULGAMENTO DA PROVA OBJETIVA

- 9.1. A Prova Objetiva será avaliada na escala de 0 (zero) a 100 (cem) pontos.
- 9.2. Na avaliação da prova será utilizado o Escore Bruto.
- 9.3. O Escore Bruto corresponde ao número de acertos que o candidato obtém na prova.
- 9.3.1. Para se chegar ao total de pontos o candidato deverá dividir 100 (cem) pelo número de questões da prova, e multiplicar pelo número de questões acertadas. O cálculo final será igual ao total de pontos do candidato.
- 9.4. Será considerado habilitado na prova objetiva o candidato que obtiver 50% (cinquenta por cento) de acertos da prova de Conhecimentos Específicos e total de pontos igual ou superior a 50 (cinquenta) pontos, no conjunto das provas.
- 9.5. Em hipótese alguma haverá revisão de provas.
- 9.6. O candidato não habilitado será eliminado do Concurso Público.

X - DA PROVA DE TÍTULOS

- 10.1. Concorrerão à Prova de Títulos somente os candidatos que lograrem habilitação na prova objetiva de acordo com os critérios estabelecidos no capítulo IX, deste Edital.
- 10.2. Os documentos relativos aos Títulos deverão ser entregues: EXCLUSIVAMENTE no dia da aplicação das provas, ou seja, no dia 29 de julho de 2007, após esta data, não serão aceitos outros documentos, sob qualquer hipótese.
- 10.2.1. A entrega dos documentos relativos a Prova de Títulos não é obrigatória. O candidato que não entregar o Título não será eliminado do Concurso.
- 10.3. Os documentos de Títulos deverão ser acondicionados em: ENVELOPE LACRADO, contendo na sua parte externa: o nome do candidato, número de inscrição, o cargo para o qual está concorrendo e o número do documento de identidade, devendo os referidos documentos serem apresentados em CÓPIA REPROGRÁFICA AUTENTICADA. O candidato deverá numerar seqüencialmente e rubricar cada documento apresentado preenchendo, a relação de títulos entregues, de acordo com o modelo disponível no anexo III, deste edital. Também estará disponível no endereço eletrônico: www.cetroconcursos.com.br

10.3.1. Os documentos de Títulos que forem representados por diplomas ou certificados/certidões de conclusão de curso, deverão estar acompanhados do respectivo histórico escolar, mencionando a data da colação de grau, bem como deverão ser expedidos por Instituição Oficial ou reconhecida, em papel timbrado, e deverão conter carimbo e identificação da instituição e do responsável pela expedição do documento.

10.3.2. Os certificados expedidos em língua estrangeira deverão vir acompanhados pela correspondente tradução efetuada por tradutor juramentado ou pela revalidação dada pelo órgão competente.

10.3.3. Os cursos deverão estar autorizados pelos órgãos competentes.

10.4. É da exclusiva responsabilidade do candidato a apresentação e comprovação dos documentos de Títulos.

10.5. Não serão aceitas entregas ou substituições posteriormente ao período determinado, bem como, Títulos que não constem nas tabelas apresentadas neste Capítulo.

10.6. A pontuação da documentação de Títulos se limitará ao valor máximo de 10 (dez) pontos.

10.6.1. No somatório da pontuação de cada candidato, os pontos excedentes serão desprezados.

10.7. A prova de títulos terá caráter classificatório.

10.8. A escolaridade exigida como requisito para inscrição no concurso, não será considerada como Título.

10.9. Serão considerados Títulos somente os constantes nas tabelas a seguir:

TABELA DE TÍTULOS

TÍTULOS	VALOR UNITÁRIO	VALOR MÁXIMO	COMPROVANTES
a) Título de Doutor em área relacionada à Educação, concluído até a data da apresentação dos títulos.	4,0	4,0	Diploma devidamente registrado, declaração/certificado de conclusão de curso acompanhado do respectivo Histórico Escolar.
b) Título de Mestre em área relacionada à Educação, concluído até a data da apresentação dos títulos.	3,0	3,0	Diploma devidamente registrado, declaração/certificado de conclusão de curso acompanhado do respectivo Histórico Escolar.
c) Licenciatura Plena em Área/Disciplina diversa daquela de inscrição para o Concurso (não utilizada como pré-requisito), concluída até a data de apresentação dos títulos, desde que relacionada à área de Educação.	2,0	2,0	Diploma devidamente registrado, declaração/certificado de conclusão de curso acompanhado do respectivo Histórico Escolar. Não serão aceitos os cursos apostilados. O candidato para obter a pontuação neste item deverá apresentar o documento que ateste possuir o requisito mínimo para o cargo juntamente com o comprovante de Licenciatura.
d) Pós Graduação lato Sensu (especialização) na área de Educação com carga horária mínima de 360 horas concluída até a data de apresentação dos títulos.	1,0	1,0	Certificado, Certidão, Declaração de conclusão do Curso, indicando o número de horas e período de realização do curso. No caso de declaração de conclusão de curso deve vir acompanhada do respectivo Histórico Escolar.

XI - DA CLASSIFICAÇÃO FINAL DOS CANDIDATOS

11.1. A nota final de cada candidato será igual a somatória do total de pontos obtidos na Prova Objetiva, acrescida dos pontos obtidos na pontuação de títulos.

11.2. Os candidatos serão classificados por ordem decrescente, da nota final, em lista de classificação por Cargo.

11.3. Serão elaboradas três listas de classificação, uma geral com a relação de todos os candidatos e outras duas especiais com a relação apenas dos candidatos portadores de necessidades especiais e dos candidatos negros e afrodescendentes.

11.4. O resultado do concurso será divulgado na sede da Prefeitura e na Internet no endereço eletrônico www.cetroconcursos.com.br e caberá recurso nos termos do Capítulo XII, deste edital.

11.5. Após o julgamento dos recursos, eventualmente interpostos, caso haja alguma alteração, será publicada nova lista de classificação definitiva, não cabendo mais recursos.

11.6. A lista de Classificação Final, após avaliação dos eventuais recursos interpostos, será afixada no Paço Municipal e publicada em jornal oficial.

11.7. No caso de igualdade na classificação final, dar-se-á preferência sucessivamente ao candidato que:

11.7.1. Obtiver maior número de acertos na prova de Conhecimentos Específicos;

11.7.2. Obtiver maior número de acertos na prova de Língua Portuguesa;

11.7.3. Tiver mais idade.

11.8. A classificação no presente concurso não gera aos candidatos direito à contratação para o Cargo, cabendo à Prefeitura Municipal de Cubatão, o direito de aproveitar os candidatos aprovados em número estritamente necessário, não havendo obrigatoriedade de contratação de todos os candidatos aprovados, respeitada sempre a ordem de classificação no concurso, bem como não lhe garante escolha do local de trabalho.

XII - DOS RECURSOS

12.1. Será admitido recurso quanto à aplicação das provas objetivas, divulgação dos gabaritos e resultado do Concurso.

12.2. Os recursos poderão ser interpostos no prazo máximo de 2 (dois) dias úteis, contados a partir da:

12.2.1. Aplicação das provas Objetivas.

12.2.2. Divulgação dos gabaritos oficiais do Concurso.

12.2.3. Divulgação do resultado parcial contendo a nota da Prova Objetiva e dos Títulos.

12.3. Os recursos interpostos que não se refram especificamente aos eventos aprazados não serão apreciados.

12.4. O recurso deverá ser:

. Individual e devidamente fundamentado e conter o número do Concurso, nome e assinatura do candidato, número de inscrição, Cargo, Código do Cargo e o seu questionamento.

. Endereçado a Prefeitura Municipal de Cubatão e entregue no Setor de Protocolo.

12.5. Admitir-se-á um único recurso por candidato, para cada evento referido no item 12.2., deste capítulo.

12.6. A interposição dos recursos não obsta o regular andamento do cronograma do Concurso.

12.7. Não serão aceitos recursos interpostos por fac-símile, telex, telegrama, Internet ou outro meio que não seja o estabelecido no Item 12.5., deste capítulo.

12.8. Caso haja procedência de recurso interposto dentro das especificações, poderá, eventualmente, alterar a nota/classificação inicial obtida pelo candidato para uma nota/classificação superior ou inferior ou ainda poderá ocorrer a desclassificação do candidato que não obtiver nota mínima exigida para habilitação.

12.9. Depois de julgados todos os recursos apresentados, será publicado o resultado final do Concurso, com as alterações ocorridas em face do disposto no item 12.8., citado acima.

12.10. Não serão apreciados os recursos que forem apresentados:

12.10.1. em desacordo com as especificações contidas neste capítulo;

12.10.2. fora do prazo estabelecido;

- 12.10.3. sem fundamentação lógica e consistente;
- 12.10.4. com argumentação idêntica a outros recursos.
- 12.11. Em hipótese alguma será aceito, vistas de prova, revisão de recurso, recurso do recurso ou recurso de gabarito final definitivo.
- 12.12. A banca examinadora constitui última instância para recurso, sendo soberana em suas decisões, razão pela qual não caberão recursos adicionais.

XIII - DA NOMEAÇÃO

- 13.1. A nomeação dos candidatos obedecerá rigorosamente a ordem de classificação dos candidatos aprovados nos Cargos de sua opção, observada a necessidade da Prefeitura Municipal de Cubatão e o limite fixado pela Constituição e Legislação Federal com despesa de pessoal.
- 13.2. Por ocasião da nomeação os candidatos classificados deverão apresentar documentos originais, acompanhados de uma cópia que comprovem os requisitos para provimento e deram condições de inscrição estabelecidas no presente Edital.
- 13.3. Obedecida a ordem de classificação, os candidatos serão submetidos a exames médicos admissionais, que avaliará sua capacidade física e mental no desempenho das tarefas pertinentes ao Cargo/Função a que concorrem.
- 13.3.1. O resultado do exame médico admissional é de caráter eliminatório para efeito de nomeação e são soberanos e deles não caberá qualquer recurso.
- 13.4. Não serão aceitos, no ato da nomeação, protocolos ou fotocópias não autenticadas dos documentos exigidos.
- 13.5. O candidato classificado se obriga a manter atualizado o endereço perante a Prefeitura Municipal de Cubatão.
- 13.6. Os candidatos classificados serão nomeados pelo regime estatutário, sujeitos ao período de 03 (três) anos de estágio probatório, estabelecido pela Constituição Federal, em seu artigo 41.

XIV - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

- 14.1. O concurso terá validade de 02 (dois) anos, contados da data de sua homologação, podendo ser prorrogado a critério da Secretaria Municipal de Educação, por igual período.
- 14.2. Todas as convocações, avisos e resultados referentes especificamente às etapas deste concurso, serão publicados na parte oficial do jornal "A TRIBUNA" e afixados no quadro de avisos da Prefeitura Municipal de Cubatão - Paço Municipal.
- 14.3. Serão publicados no jornal "A TRIBUNA" apenas os resultados dos candidatos que lograrem classificação no concurso.
- 14.4. Não será fornecido ao candidato qualquer documento comprobatório de classificação no concurso, valendo para esse fim, a homologação publicada no jornal "A TRIBUNA".
- 14.5. A aprovação no concurso não gera direito à nomeação, mas esta, quando se fizer, respeitará a ordem de classificação final.
- 14.6. A inexistência das afirmativas e/ou irregularidades dos documentos apresentados, mesmo que verificadas a qualquer tempo, em especial na ocasião da nomeação, acarretarão a nulidade da inscrição e desqualificação do candidato, com todas as suas decorrências, sem prejuízo de medidas de ordem administrativa, civil e criminal.
- 14.7. Caberá ao Prefeito a homologação dos resultados finais do Concurso Público.
- 14.8. Os itens deste Edital poderão sofrer eventuais alterações, atualizações ou acréscimos enquanto não consumada a providência ou evento que lhe disser respeito, até a data da convocação dos candidatos para a prova correspondente, circunstância que será mencionada em Edital ou aviso a ser publicado.
- 14.9. A realização do certame será feita sob exclusiva responsabilidade do Instituto Cetrol.
- 14.10. Os casos omissos serão resolvidos conjuntamente pela Comissão do Concurso da Prefeitura Municipal de Cubatão e pelo Instituto Cetrol, no que tange a realização deste concurso.

Cubatão, 06 de junho de 2007.

Prof. Mychajlo Halajko Júnior
Secretário da Educação

CRONOGRAMA PREVISTO

DATAS	EVENTO
11 a 28/06/07	Período de inscrições via Internet.
14 a 28/06/07	Período de inscrição via Banco.
24/07/07	Divulgação das listas de candidatos inscritos e convocação para a realização das provas objetivas.
29/07/07	Data prevista para aplicação das provas objetivas e entrega dos títulos.
01/08/07	Data prevista para divulgação do Gabarito das provas objetivas.
02 e 03/08/07	Prazo recursal quanto ao gabarito das provas objetivas.
21/08/07	Data prevista para a divulgação da lista de resultado.
22 e 23/08/07	Prazo previsto para interposição de recursos referentes à publicação do resultado.
01/09/07	Data prevista para divulgação, no Paço Municipal, do resultado final.

ANEXO I - DESCRIÇÃO DOS CARGOS

- Orientador Educacional - Responsabilizar-se pela elaboração e acompanhamento do desenvolvimento da Proposta Pedagógica da Escola. Participar, em conjunto com a equipe de suporte pedagógico, da elaboração dos planos de trabalho da equipe de suporte pedagógico segundo a proposta Pedagógica da Escola e cumprir o plano de orientação educacional. Zelar pelo cumprimento dos dias de efetivo trabalho escolar e das horas estabelecidas. Colaborar na elaboração dos planos de trabalho dos docentes, segundo a Proposta Pedagógica da Escola. Colaborar no processo de recuperação dos alunos de menor rendimento escolar. Colaborar no processo de integração com as famílias e a comunidade. Informar os pais ou responsáveis sobre a frequência e rendimento escolar dos alunos. Elaborar, em conjunto com os demais integrantes da equipe de suporte pedagógico e professores, atividades de desenvolvimento profissional. Elaborar e desenvolver projetos que estimulem a harmonização dos alunos e dos demais profissionais da Escola. Elaborar e desenvolver junto aos alunos projetos vocacionais e de preparação para o trabalho. Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema de ensino e da Escola. Incumbir-se das demais tarefas indispensáveis ao atendimento dos fins educacionais da Escola e do processo de ensino e de aprendizagem. Realizar intervenções que propiciem as pessoas com necessidades especiais, uma melhor educação e o alcance de níveis de integração social que favoreçam essa expectativa.
- Coordenador Pedagógico - Coordenar a elaboração e acompanhamento do desenvolvimento da proposta Pedagógica da Escola. Participar, em conjunto com a equipe de suporte pedagógico, da elaboração dos planos de trabalho da equipe de suporte pedagógico segundo a proposta Pedagógica da Escola e cumprir o plano de orientação pedagógica. Zelar e acompanhar o cumprimento dos dias de efetivo trabalho escolar e das horas estabelecidas. Coordenar a elaboração dos planos de trabalho dos docentes, segundo a Proposta Pedagógica da Escola, zelando pelo seu cumprimento. Coordenar o processo de recuperação dos alunos de menor rendimento escolar. Colaborar no processo de integração com as famílias e a comunidade. Elaborar, em conjunto com os demais integrantes da equipe de suporte pedagógico e com os professores, atividades de desenvolvimento profissional. Elaborar estudos, levantamentos

qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema de ensino e da Escola. Incumbir-se das demais tarefas indispensáveis ao atendimento dos fins educacionais da Escola e do processo de ensino e de aprendizagem. Propiciar uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos.

3. Diretor de Escola - Coordenar a elaboração e execução da Proposta Pedagógica da Escola. Elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a Proposta Pedagógica da Escola. Coordenar, na Escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional. Coordenar a elaboração dos planos de trabalho da equipe de suporte pedagógico segundo a Proposta Pedagógica da Escola. Administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da Escola, tendo em vista o atendimento de seus objetivos pedagógicos. Assegurar o cumprimento dos dias de efetivo trabalho escolar e das horas estabelecidas. Prover meio para a recuperação dos alunos com menor rendimento escolar. Promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. Acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos, em colaboração com o Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional. Informar os pais ou responsáveis sobre a frequência e rendimento escolar dos alunos, bem como sobre a execução da Proposta Pedagógica da Escola. Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema de ensino e da Escola. Incumbir-se das demais tarefas indispensáveis ao atendimento dos fins educacionais da Escola e do processo de ensino e de aprendizagem. Garantir atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino aprendizagem, de modo a atender as necessidades educativas especiais.

4. Assistente de Direção - Auxilia o Diretor de Escola no desempenho das atribuições do cargo especificadas no item 3, acima, bem como, o substituirá nos impedimentos, desde que estes se dêem por períodos inferiores a 90 (noventa) dias.

5. Supervisor de Ensino - Acompanhar a elaboração e execução da Proposta Pedagógica das Escolas. Acompanhar e colaborar, na Escola, com as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional. Acompanhar e colaborar na elaboração dos planos de trabalho da equipe de suporte pedagógico segundo a Proposta Pedagógica da Escola. Acompanhar a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros da Escola, tendo em vista o atendimento de seus objetivos pedagógicos. Assegurar o cumprimento dos dias de efetivo trabalho escolar e das horas estabelecidas nas Escolas. Acompanhar o processo de recuperação dos alunos de menor rendimento escolar nas Escolas. Acompanhar e colaborar na promoção de articulação das Escolas com as famílias e a comunidade, e na criação dos processos de integração da sociedade com as escolas. Acompanhar sistematicamente o processo de desenvolvimento dos alunos das Escolas, em colaboração com a equipe de suporte pedagógico. Elaborar estudos sobre a frequência e rendimento escolar dos alunos das Escolas. Elaborar estudos, levantamento qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema de ensino e das Escolas.

ANEXO II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

LÍNGUA PORTUGUESA

Intelecção de texto. Flexão Nominal e Verbal. Pronomes: emprego, formas de tratamento e colocação. Emprego de Tempos e Modos Verbais. Vozes do Verbo. Concordância Nominal e Verbal. Regência Nominal e Verbal. Ocorrência de Crase. Pontuação. Acentuação gráfica. Emprego de preposição e de conjunção. Sinonímia. Conotação e denotação das palavras.

CONHECIMENTOS GERAIS/ATUALIDADES

História e geografia do município de Cubatão. Noções de cidadania e meio ambiente (Ecologia). Organização administrativa municipal. Atualidades locais e nacionais (notícias veiculadas nos últimos sessenta dias, que antecede a realização das provas).

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS - ORIENTADOR EDUCACIONAL Orientação Vocacional. Atribuições do Orientador Educacional. O planejamento escolar e a elaboração do Plano de Orientação Educacional. A exploração dos recursos da Comunidade. Organização do Serviço de Orientação Educacional. A Orientação Educacional: Significado Histórico. Princípios Éticos na atuação do Orientador Educacional. Áreas de atuação do Orientador Educacional. A função do Orientador Educacional no sistema de Ensino. Orientador Educacional no Processo Educativo. Orientação Educacional como tarefa a ser desempenhada pela Escola. A Orientação e as demais funções educativas. Planejamento como prática educativa. Limites e disciplina na família. Limites e disciplina na escola. Inteligência Emocional. Aprendizagem como forma de sabedoria. Educar: Papel da família, Papel do professor. Professor um educador libertador. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. O papel do brinquedo no desenvolvimento. Inclusão escolar. Escola Inclusiva. Inclusão-Reestruturação ou renovação da Escola. Estratégias administrativas para a realização do Ensino Inclusivo. Educação e avaliação. Avaliação e construção do conhecimento. Ética para nosso tempo. Ética na escola da vida. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - Lei n° 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei Federal 8069/90. Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Cubatão. CNE - Conselho Nacional de Educação.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS - COORDENADOR PEDAGÓGICO

A escola: sua organização social e seu funcionamento pedagógico - administrativo. Fundamentos antropológicos do processo educativo. O projeto pedagógico e a realidade escolar. O levantamento da realidade, a coleta de dado e o relatório descritivo. A filosofia da escola como fonte geradora de objetivos. As propostas de ação e o momento apriorístico do projeto. O diagnóstico escolar como subsídios dos objetivos educacionais. A programação pedagógica, administrativa e social do projeto pedagógico. A elaboração da metodologia do projeto pedagógico. A ação pedagógica e o trabalho com projetos. O plano de ensino e a prática pedagógica. Os processos de seleção, organização e avaliação dos objetivos e conteúdo de ensino. O aluno, o educador e o cotidiano da escola. Currículo, conhecimento e cidadania. Os processos de integração, interação e interdisciplinaridade dos objetivos e conteúdos com os demais elementos do plano de ensino. A construção do conhecimento nas metodologias: Tradicional, Comportamental, Humanista, Cognitivista, Sócio-Cultural. Aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação do ensino e aprendizagem. Noções Gerais da documentação escolar. Noções básicas para elaboração de relatórios. A escola e o papel do administrador escolar. Métodos e técnicas para o desenvolvimento grupal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - Lei n° 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei Federal 8069/90. Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Cubatão. CNE - Conselho Nacional de Educação.

Indicação Bibliográfica para Orientador Educacional e Coordenador Pedagógico

Constituição da República Federativa do Brasil, 05/10/1988 (artigos 5°, 37 ao 41, 205 a 214; 226 a 230); Lei Estadual n° 9143/95, de 09/03/1995 (dispõe sobre a criação dos conselhos municipais de Educação); Lei Municipal n° 2386/96, de 16/12/1996 (dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação de Cubatão); Lei Municipal n° 2937/04, de 29/07/2004 (cria o Sistema Municipal de Ensino de Cubatão); Lei Municipal n° 2961/2004, de 17/12/2004 (aprova o Plano Municipal de Educação); Lei 9.394/96 (LDB); Lei 8.069/90 (ECA); Resolução CNE/CEB n° 03/98 e Parecer CNE/CEB n° 15/98 (Diretrizes Curriculares Nacionais - Ensino Médio); Resolução CNE/CEB n° 02/98 e Parecer CNE/CEB n° 04/98 (Diretrizes Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental); Placco, Vera Maria Nigro de Souza / Almeida, Laurinda Ramalho de - O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola - Edições Loyola - 2003 - pgs. 47 - 60; Fusari, José Cerchi - O Planejamento do Trabalho Pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas - Idéias 8 - FDE, SP - 1990 - pgs. 44 - 53; Menezes, Luiz Carlos de - Projeto Pedagógico - rever o quê, por quê - Revista Acesso - n° 14 - pgs. 29 - 34; Sousa, Sandra M. Zákia Lian - Conselho de Classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva? - Idéias 25 - FDE, SP - 1995 - pgs. 45 - 59; Menegolla, Maximiliano e Sant'Anna, Ilza Martins - Por que planejar? Como planejar? - Currículo - Área - Aula - Escola em Debate - Editora Vozes - pgs. 38 - 58; Vasconcellos, Celso dos Santos - Planejamento - Projeto de Ensino - Aprendizagem e Projeto Político - Pedagógico - Libertad - 2000 - pgs. 169 - 181; Aquino, Júlio Groppa - A

desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento - Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas - Summus, 1996; Luckesi, Cipriano C. - Avaliação da aprendizagem escolar - Editora Cortez, 2002.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS - DIRETOR DE ESCOLA E ASSISTENTE DE DIREÇÃO

Educação escolar: desafios, compromissos e tendências a relevância do conhecimento, as exigências de um novo perfil de cidadã e as atuais tendências da educação escolar; currículo e cidadania: saberes e práticas voltadas para o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas, sociais e culturais; fundamentos e diretrizes da educação básica, ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos, educação especial e educação indígena; a escola como espaço de inclusão, de aprendizagem e de socialização; pedagogias diferenciadas: progressão continuada, correção de fluxo, avaliação por competências, flexibilização do currículo e da trajetória escolar; currículo e avaliação: as dimensões da avaliação do processo ensino-aprendizagem e da avaliação institucional; tecnologias e educação: novas relações com o conhecimento, o ensino e a aprendizagem; a escola como espaço de formação continuada e de aperfeiçoamento profissional. Gestão escolar e qualidade de ensino novas alternativas de gestão escolar: gestão compartilhada e integradora da atuação dos colegiados, da família e da comunidade; a proposta pedagógica da escola: expressão das demandas sociais, das características multiculturais e das expectativas dos alunos e dos pais; a integração com a comunidade: fator de fortalecimento institucional e de promoção da cidadania no entorno escolar; o trabalho coletivo como fator de aperfeiçoamento da prática docente e da gestão escolar; o convívio no cotidiano escolar: uma forma privilegiada de aprender e socializar saberes, de construir valores de uma vida cidadã e de desenvolver atitudes cooperativas, solidárias e responsáveis; desenvolvimento curricular: o ensino centrado em conhecimentos contextualizados e ancorados na ação; o processo de avaliação do desempenho escolar como instrumento de acompanhamento do trabalho do professor e dos avanços da aprendizagem do aluno; a utilização das tecnologias de informação e comunicação na gestão escolar; a formação continuada como condição de construção permanente das competências que qualificam a prática dos profissionais que atuam na escola. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - Lei n.º 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei Federal 8069/90. Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Cubatão. CNE - Conselho Nacional de Educação.

Indicação Bibliográfica para Diretor de Escola e Assistente de Direção Legislação: Constituição da República Federativa do Brasil, 05/10/1988 (artigos 5º, 37 ao 41, 205 a 214; 226 a 230); Lei Estadual n.º 9143/95, de 09/03/1995 (dispõe sobre a criação dos conselhos municipais de Educação); Lei Municipal n.º 2386/96, de 16/12/1996 (dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação de Cubatão); Lei Municipal n.º 2937/04, de 29/07/2004 (cria o Sistema Municipal de Ensino de Cubatão); Lei Municipal n.º 2961/2004, de 17/12/2004 (aprova o Plano Municipal de Educação); Lei Federal n.º 9394/96 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal n.º 8.069/90 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Parecer CNE/CEB n.º 04/98 e Resolução CNE/CEB n.º 02/98 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Parecer CNE/CEB n.º 15/98 Resolução CNE/CEB n.º 03/98 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 e Resolução CNE/CEB n.º 1/00- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB n.º 17/2001 e Resolução CNE/CEB n.º 2/01 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial. Parecer CNE/CEB n.º 14/99 e Resolução CNE/CEB n.º 03/99 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Parecer CNE/CP n.º 03/04 e Resolução CNE/CP n.º 01/04 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Observação: na legislação indicada, devem ser incorporadas as alterações supervenientes. Publicações Institucionais: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental - Introdução dos Parâmetros Curriculares. Brasília: MEC/SEF, 1997. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental - Introdução dos Parâmetros Curriculares. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio; bases legais. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005. p. 11-53 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Integração das Tecnologias na Educação. Brasília, MEC/SEED, 2005. cap. 1, 2 e 3.

Livros e Artigos:

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 1, 2 e 4. BONETI, Lindomar Wessler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, Naura Syria Carapetto; AGUIAR, Márcia Ângela da S.(Org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 213-241. DOWBOR, Ladislau. Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação. Petrópolis: Vozes, 2001. FERREIRA, Naura Syria Carapetto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapetto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 295-317. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. HARGREAVES, Andy. O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004. HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998. IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. São Paulo: Cortez, 2000. LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 1ª parte, Cap. 2 e 4ª parte, Cap. 1, 2, 3, 4. LUCK, Heloisa. A aplicação do planejamento estratégico na escola. Gestão em Rede, Brasília: CONSED, n.19, p. 8-13, abr. 2000. LUCK, Heloisa. O desenvolvimento de redes escolares. Gestão em Rede, Brasília: CONSED, n. 23, p. 18-21, set. 2000. MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. Em Aberto, Brasília: MEC/INEP, v. 17, n. 72, p. 97-112, jun. 2000. MENEZES, Luís Carlos. O novo público e a nova natureza do ensino médio. Estudos avançados, São Paulo: USP, v. 15, n. 42, p. 201-208, maio/ago. 2001. MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000. PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. Cap. 1 a 5. PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens; entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999. Cap. 3, 7 e 9. RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001. RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. Educação e Sociedade, Campinas: Cedes, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001. SANDER, Benno. Políticas públicas e gestão democrática da educação. Brasília: Liber Livro, 2005. Cap. 4 e 5. SCHNECKENBERG, Marisa. A relação entre política pública de reforma educacional e a gestão do cotidiano escolar. Em Aberto, Brasília: MEC/INEP, v. 17, n. 72, p. 113-124, jun. 2000. VIEIRA, Sofia Lercher (Org.). Gestão da escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. VIEIRA, Alexandre Thoma; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes. Gestão educacional e tecnologia. São Paulo: Avercamp, 2003. THURLER, Monica Gather. Inovar no interior da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS - SUPERVISOR DE ENSINO Sociedade e educação: pressupostos para um novo tipo de escola Planejamento e gestão educacional; O papel da supervisão no desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola: orientação ou controle; A ação supervisora, a prática pedagógica e a avaliação da aprendizagem; A ação supervisora e a relação escola/comunidade. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - Lei n.º 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei Federal 8069/90. Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Cubatão. CNE - Conselho Nacional de Educação.

Indicação Bibliográfica para Supervisor de Ensino

ARAÚJO, Ulisses F. & Aquino, Júlio Groppa. Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

CANDAU, Vera Maria (org.) Reinventar a escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. CEMPEC - Raízes e Asas - 1994. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.. FERREIRA, Naura Syria Carapetto (org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. São Paulo: Editora Cortez. (Capítulos 1, 3, 7 e 10). FULLAN, M.; HARGREAVES, A. A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed. LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2000. SANTOS, Clóvis Roberto. O gestor educacional em uma escola em mudança. São Paulo: Thomson/Pioneira, 2002. RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001. HOFFMANN, Jussara. Avaliação mito & desafio - Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

PERRENOUD, Jean. A pedagogia na escola das diferenças - fragmentos de uma sociologia do fracasso. Guimarães, A.A.et.al.. O coordenador Pedagógico e a educação continuada. Ed. Loyola. SP. 4ª ed. 2001. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal 9394/96. LUCKESI, C. C.. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2002.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991. Decretos e Leis: Constituição da República Federativa do Brasil, 05/10/1988 (artigos 5º, 37 ao 41, 205 a 214; 226 a 230); Lei Estadual nº 9143/95, de 09/03/1995 (dispõe sobre a criação dos conselhos municipais de Educação); Lei Municipal nº 2386/96, de 16/12/1996 (dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação de Cubatão); Lei Municipal nº 2937/04, de 29/07/2004 (cria o Sistema Municipal de Ensino de Cubatão); Lei Municipal nº 2961/2004, de 17/12/2004 (aprova o Plano Municipal de Educação); Constituição. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 22. Parecer CNE/CEB Nº 22/1998. 22.1 - Resolução CNE/CEB Nº 01/1999 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. - Parecer CNE/CEB Nº 11/2000- Resolução CNE/CEB Nº 01/2000 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

ANEXO III - FORMULÁRIO PARA ENTREGA DE TÍTULOS

ATENÇÃO: Este formulário estará disponível para impressão no site: www.cetroconcursos.com.br

FORMULÁRIO RESUMO DE ENTREGA DE TÍTULOS

Nome do Candidato: _____

Número de Inscrição no Concurso: _____

Nº Documento de Identidade: _____

Cargo: _____

RELAÇÃO DE TÍTULOS ENTREGUES

Nº de Ordem	Tipo de Título Entregue	Para uso do Instituto Cetro (não preencher)			
		Validação		Pontuação	Anotações
1		Sim	Não		
2		Sim	Não		
3		Sim	Não		
4		Sim	Não		
5		Sim	Não		
6		Sim	Não		
7		Sim	Não		
8		Sim	Não		
9		Sim	Não		
10		Sim	Não		
11		Sim	Não		
12		Sim	Não		
13		Sim	Não		
Observações Gerais:		Total de Pontos:			-
		Revisado por:			

Declaro que os documentos apresentados para serem avaliados na prova de títulos correspondem à minha participação pessoal em eventos educacionais nos quais obtive êxito de aprovação.

Declaro, ainda, que ao encaminhar a documentação listada na relação acima para avaliação da prova de títulos, estou ciente que assumo todos os efeitos previstos no edital do concurso público quanto à plena autenticidade e validade dos mesmos, inclusive no que toca às sanções e efeitos legais.

_____, _____ de _____ de 2007.

Assinatura _____

ANEXO II – Reportagem sobre o projeto Jornal Mural

O projeto recebeu prêmio de incentivo a leitura, PROLER 2011, em 26 de outubro de 2011.

Premiado pelo jornal A Tribuna, Comunidade em Ação, em 2012.

Premiado com a medalha Educador do Ano, pelo Conselho Municipal de Educação, de Cubatão, em 13 de dezembro de 2012

A-8 **Local** ATRIBUNA www.tribuna.com.br Quarta-feira 27 Junho de 2012

premiocomunidade@atribuna.com.br

Comunidade em ação

Educação vira notícia em Cubatão

UME Estado do Mato Grosso ensina de forma lúdica com Jornal Mural. Crianças retratam em textos cotidiano da escola e da comunidade

LIDIANE DINIZ
DA REDAÇÃO

Exercer o jornalismo não é tarefa fácil. Após anos nos bancos escolares, cursando Ensino Fundamental e Médio, o aspirante a profissão de imagem não glamorosa e com função tão importante para o exercício da democracia normalmente passa mais tempo assistindo aulas, enriquecendo seus conhecimentos gerais e conhecendo as peculiaridades da carreira.

Entretanto, na Vila São José, em Cubatão, crianças com idade entre 4 e 6 anos têm a oportunidade quase única (ainda que de uma forma muito mais lúdica e educativa, claro) de ensaiar o que muitos estudantes de Jornalismo gostariam de exercer.

Sub orientação das professoras e da direção, 200 alunos da UME Estado do Mato Grosso elaboram reportagens, discutem temas, registram imagens, com base nos principais acontecimentos escolares e da comunidade que estão inseridos.

Chamado de Jornal Mural, o projeto tem proposta aparentemente simples, que com o passar dos anos se revelou fundamental no processo de alfabetização dos pequenos: as retículas, letras, palavras e frases são conhecidas e primarizadas utilizando o jornal como instrumento.

Deu tão certo que o Jornal Mural é hoje a identidade da escola. "Todos conhecem a UME Mato Grosso como escola do Jornal Mural. O projeto cresceu tanto que transcendeu nossos muros", avalia a coordenadora pedagógica Simone Nogueira.

Projeto 'Jornal Mural'

Que é: Painel produzido por alunos do Ensino Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental da UME Estado do Mato Grosso, em Cubatão, com informações da escola e da comunidade da Vila São José, com o objetivo de identificar e familiarizar as crianças com os gêneros textuais.

Desde quando: 2009

Endereço: Avenida Marginal Anchieta, 575, Vila São José, Cubatão.
Telefones: 3272-5473.

A professora de Matemática é a responsável pela introdução da ideia na unidade. Ela explica que sempre foi uso do jornal diário em sala. Apesar de muito aplicado às disciplinas como Português e História, foi para retratar pela escrita os fatos de todo dia, o veículo de comunicação também é usado em outras disciplinas: reportagens com números, como percentuais e previsão do tempo, exemplificam na aula a importância dos algarismos. "O primeiro jornal foi um experimento, um ensaio", aponta.

O aperfeiçoamento veio no ano seguinte, em 2010, com a chegada da docente Rosana Aparecida Ferreira Pontes à direção da escola. Formada em Letras, ela aprimorou a proposta existente, promovendo um estudo sobre os gêneros textuais junto com as professoras e estimulando um programa pedagógico que trabalhasse os tipos de textos com os pequenos. "Tivemos de entender o que é frase, o que é uma reportagem, o significado da carta do leitor e das tirinhas. Essa análise aprofundada do texto, do formato e da disposição do jornal, enriqueceu nosso trabalho com as crianças. Ela profissionalizou a proposta inicial".

Trabalho coletivo

Para tornar-se realidade e fazer parte da rotina escolar, o Jornal Mural passou a ser o projeto central das atividades. Produzidas por professores e alunos, as edições retratam encontros e eventos escolares e intervenções comunitárias, como passeios pelo bairro e entrevistas com personagens da Vila São José. Tudo sob uma ótica única, guiada por um eixo central. "A cada edição elegemos um tema diferente para ser trabalhado de diversas formas por todas as disciplinas. Confirmamos as atividades ocorrem, nós registramos e depois elegemos as que entrarão na edição".

A mais recente, lançada sexta-feira, tem o tema *A Vila da gente: conhecendo nossa cultura* e traz um balanço das atividades do primeiro semestre. A proposta é evidenciar o processo do aprendizado já que, segundo explica Rosana, a criança começa a aprender conhecendo primeiro a si mesma, passando a se emergir na família, na escola e, só depois, no contexto social em que está inserida. "Isso possibilita trabalhar a questão da família e da comunidade da Vila São José, assim como sua história e costumes".

Além dos muros

"O projeto cresceu tanto que transcendeu nossos muros".

Simone Nogueira, coordenadora pedagógica

Sub orientação dos professores, alunos fazem reportagens, registram imagens e montam o informativo

Em 2011 o Jornal Mural ganhou o Prêmio Proler na categoria escola. Também no ano passado, o trabalho foi divulgado e teve boa aceitação no Educare, encontro que é promovido pela Secretaria de Educação de Cubatão. O projeto é um dos comarcantes ao Prêmio Comunidade em Ação *A Tribuna* 2012, que tem patrocínio da Ultracargo.

Lançamento é comemorado

A última edição do Jornal Mural foi lançada dia 22, com festa que reuniu alunos, professores, moradores do bairro e autoridades da rede municipal de ensino. Os alunos falaram sobre a produção dos textos e das imagens para o jornal e como as atividades desenvolvidas tornaram interessantes a rotina na escola.

Os maiores desempenharam papéis fundamentais na produção. Em idade de alfabetização, foram os grandes colaboradores do mural, com entrevistas de dois nomes importantes da Vila São José: Lourmar Vieira, fundador do Teatro do Kaos, e José Fernandes de Jesus, presidente da Sociedade de Melhoramentos do bairro.

"Como o projeto, a comunidade passou a estar mais reunida e os pais mais participantes da vida dos filhos. Agora ajudamos, prestigiamos e fazem o que for preciso para colaborar", diz a diretora, apontando que essa postura é fundamental para o desempenho.

Durante a apresentação, Rosana explicou a importância do trabalho no planejamento das tarefas e a função no aprendizado.

A diretora aproveitou a data para brincar um pouco com as diferenças da produção do jornal feito pela escola e pelas empresas de comunicação: "Aqui não temos computador, colamos as notícias à mão. Também não temos diagramadores, mas contamos com a ajuda e o capricho de nossa inspetora", ressalta ela, em referência a Geni Ramos dos Santos, que atua há seis anos na rede municipal.

"É dela a ideia e a execução do painel da festa junina. Uma releitura da obra de Alfredo Volpe", explica. A colagem remete a um cenário azul com janelinhas e bandeirinhas vermelhas montado no pátio da unidade, local do tradicional evento que encerrará as atividades do semestre.

Alunos, professores, moradores do bairro e autoridades participam da festa que marca a nova edição

Ação estreita laços com as famílias

A inauguração da 5ª edição do Jornal Mural foi marcada pela presença das famílias. Pelas fotos, também foi possível conferir que a participação e o apoio dos moradores é grande nos eventos promovidos pelo colégio, como o sara e a tradicional festa de Dia das Mães.

Clécio Cristóvão Santos Silva foi uma delas. Mãe do pequeno Paulo Henrique, 5 anos, aproveitou para tirar várias fotos do menino e, claro, dos trabalhos do filho expostos no Jornal Mural. "Sou sempre aqui, faço questão de participar de tudo, de acompanhar meu filho de perto", ressalta. Ela conta que o comportamento do menino melhorou muito com as atividades.

A opinião é compartilhada por Roberta dos Santos, que tem dois filhos matriculados na unidade. Kezia, 6 anos, e João Pedro, 4 anos, um em cada período. "Eles (profissionais da escola) incentivam muito. A produção do Jornal Mural tem sido importante para que a gente se relacione. Tudo que meus filhos fazem aqui, me contam e eu acompanho, perguntando sobre cada detalhe. Acho importante participar".

O pai de Laiza, 4 anos, também revelou comprometimento com o trabalho desenvolvido na escola. Ele está sempre na unidade colaborando com a criação das tiragens. "Minha mulher trabalha, mas eu estou por aqui cuidando da Laiza, participando". Enquanto explica, aponta uma foto em que aparece, no sara da escola.

"Acho que o projeto tem ajudado minha pequena a se soltar. Em casa, antes ela era muito calada, quase não falava; agora, consegue se expressar melhor".

Roberta, com Kezia, vindo do mural: "Acho importante participar"

O prêmio Comunidade em Ação 2012 é uma iniciativa da A Tribuna em parceria com a Ultracargo, que visa divulgar reportagens que tenham impacto social nos leitores da região. Os trabalhos serão publicados todos os quartos-bis e a data de setembro. Todos concorrerão ao prêmio em outubro.

ULTRACARGO

COMO PARTICIPAR

Se você faz parte de alguma escola ou gostaria de ver alguma ação mais exposta, basta escrever e mandar o trabalho desenvolvido, assinado, para: A Tribuna, Comunidade em Ação, Rua João Pinheiro, 153 - Centro - Santos - CEP 13013-900, aos cuidados da redação. Avise para: www.tribuna.com.br/comunidadeemacao e veja regulamento.