



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CHARMÊNIA FREITAS DE SÁTIRO**

**O SER E O DEVER SER DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM ESCOLAS  
PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA (CE):  
UMA ANÁLISE DA DIMENSÃO ÉTICA DO SEU TRABALHO A PARTIR DOS  
PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS DO FILÓSOFO GYÖRGY LUKÁCS**

**FORTALEZA**

**2023**

CHARMÊNIA FREITAS DE SÁTIRO

O SER E O DEVER SER DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM ESCOLAS  
PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA (CE):  
UMA ANÁLISE DA DIMENSÃO ÉTICA DO SEU TRABALHO A PARTIR DOS  
PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS DO FILÓSOFO GYÖRGY LUKÁCS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: História e Memória da Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Maria Nobre Lopes.

Coorientador: Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S265s Sátilo, Charmênia Freitas de.  
O ser e o dever ser do coordenador pedagógico em escolas públicas municipais de Fortaleza (CE) : uma análise da dimensão ética do seu trabalho a partir dos pressupostos ontológicos do filósofo György Lukács / Charmênia Freitas de Sátilo. – 2023.  
273 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.  
Orientação: Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes.  
Coorientação: Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho.
1. Ética. 2. Trabalho. 3. Coordenador pedagógico. 4. Ser. 5. Dever-ser. I. Título.

CDD 370

---

CHARMÊNIA FREITAS DE SÁTIRO

O SER E O DEVER SER DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM ESCOLAS  
PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA (CE):  
UMA ANÁLISE DA DIMENSÃO ÉTICA DO SEU TRABALHO A PARTIR DOS  
PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS DO FILÓSOFO GYÖRGY LUKÁCS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: História e Memória da Educação.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Maria Nobre Lopes (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Elcimar Simão Martins  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Márcia Melo de Castro Martins  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Marina Dias Cavalcante  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Margarida de Sátiro, que foi mãe solo e, embora nunca tenha tido a oportunidade de ler e escrever, ensinou-me desde cedo que estava no estudo a oportunidade de um futuro melhor. Minha base, minhas raízes, meu incentivo.

## AGRADECIMENTOS

À vida, por possibilitar altos e baixos no percurso da existência e, assim, ensinar-me desde cedo a importância de lutar diariamente, buscar conhecimento e ser resistente, com a garra de uma mulher negra e periférica.

À escola, à universidade pública e seus professores, pelas vivências, conhecimentos construídos e aprendizados cotidianos.

À minha esposa, Schirley Reges Araújo, que partilhou comigo os bons e os péssimos momentos deste percurso, principalmente no momento da pandemia e no da cirurgia por que passei, estando comigo na busca do sonho de ser doutora em educação, dando-me apoio incondicional e incentivando-me quando a vida me fez pensar em desistir.

À minha orientadora, professora Fátima Maria Nobre Lopes, e ao meu coorientador, professor Aduino Lopes da Silva Filho, por me proporcionarem a oportunidade de reflexão no mundo da Filosofia e por me acolherem de forma afetiva nesta jornada do doutorado. Mesmo diante de problemas de saúde, mantiveram-se presentes e deram-me o suporte para a conclusão deste estudo. Por eles guardo toda a admiração, o respeito e o agradecimento.

À minha eterna orientadora, professora Socorro Lucena, que entrou para minha história de vida e me ensinou a humildade de ser um eterno aprendiz na universidade. Que foi minha mãe acadêmica, um ser humano incrível, que partilhou comigo saberes para além da universidade e me acolheu em momentos de vulnerabilidade social.

À professora Marina Dias Cavalcante, que me apoiou e incentivou na busca do sonho de ser doutora.

À minha amiga, irmã da vida, Maria Márcia Melo de Castro Martins, que esteve no percurso da minha vida me apoiando e me incentivando na busca por melhores condições de vida e de trabalho e que partilhou e vivenciou comigo os momentos bons e ruins neste percurso de dúvidas, buscas de conhecimentos e inquietações.

À minha amiga, Ana Maria de Sousa Ribeiro, pelas horas de escuta e partilhas e pelas vivências nos grupos de estudo e pesquisas, ensinando-me a importância do amor de um amigo em todos os momentos da existência.

Aos membros da banca, pelas valiosas contribuições e pelo aceite ao convite de participarem desta construção.

## RESUMO

A pesquisa tem como eixo condutor de análise a reflexão sobre o Ser e o Dever-Ser do Coordenador Pedagógico na Cotidianidade de Escolas Públicas Municipais de Fortaleza (CE), tomando como referência básica os pressupostos ontológicos do filósofo György Lukács a partir da sua obra *Ontologia do ser social*, na qual ele discorre sobre questões relacionadas ao trabalho e à ética na sociabilidade humana. Nessa discussão, inserimos outros autores para o entendimento de conceitos. Deste modo, podemos refletir, a partir dos conceitos desta obra, acerca da especificidade do trabalho do Coordenador Pedagógico no ambiente da escola pública. Nessa perspectiva, destacamos o trabalho em dois horizontes: como gênese da vida social e profissional, constituindo-se condição da existência social e humana, considerado como categoria ontológica universal; e como substância que ampara a lógica do capitalismo, com suas particularidades, dinâmicas e condições objetivas. Nessa articulação, destacamos a questão da ética como elemento essencial da práxis humana e, portanto, como elevação da generidade humana. Conforme essas considerações, o objetivo geral desta pesquisa é investigar o Ser e o Dever-Ser do Coordenador Pedagógico, identificando quais ações cotidianas, habilidades, formações e condições objetivas são necessárias para desempenhar, de forma ética e competente, suas atribuições enquanto trabalhador no ambiente escolar. A partir desse objetivo geral, surgem os específicos, quais sejam: explicitar a dimensão sócio-histórica do ser social, destacando a sua dimensão ética; dissertar acerca das bases ontológica e ética do trabalho do Coordenador Pedagógico; evidenciar a práxis do Coordenador Pedagógico, identificando a sua dimensão ética entre o Ser e o Dever-Ser. Tendo por fundamento esses objetivos, partimos do pressuposto de que, embora possamos identificar ações éticas no trabalho do Coordenador Pedagógico, ele não consegue desempenhar, de forma plenamente ética, as suas funções, seja por questões subjetivas, seja por questões objetivas, principalmente no que se refere às condições concretas necessárias para o exercício do seu trabalho. Portanto, faz-se mister compreender as possibilidades e os limites entre o Ser e o Dever-Ser do Coordenador Pedagógico. Na conexão dessa problemática, refletimos sobre o legado de György Lukács acerca da ética ao considerar o homem sujeito da sua própria história, os conceitos presentes na sua obra supracitada, o Ser e o Dever-Ser dos homens, bem como ao considerar a constituição ontológica dos seus valores éticos no cotidiano do seu trabalho e o movimento dialético dessa práxis humana. Para isso, partimos dos fundamentos do materialismo histórico-dialético escolhendo como instrumento para a coleta de dados questionários semiabertos com 10 coordenadores municipais de Fortaleza, por meio dos quais se procedeu à análise das respostas

dos questionários, de documentos oficiais que estipulam a ética profissional, tais como o Código de Ética no Serviço Público de Fortaleza, assim como as diretrizes para a ocupação e atribuições do citado cargo. Nas conclusões desta pesquisa, consideramos a ética como mediação central na elevação da generidade humana, portanto, passível de mudança, visto que o ser social é racional e responsável pelas suas ações com capacidade de refletir e de mudar as suas ações quando estas não atendem, de forma ética, o coletivo do seu trabalho e da sua vida social. Assim, a mediação ética constitui a dimensão mais importante das contradições do cargo, possibilitando a superação do em si, em direção ao para-si. Nessa superação, está a possibilidade de elevação da generidade humana. No caso particular do Coordenador Pedagógico, na materialidade do trabalho escolar em escolas públicas municipais de Fortaleza, confirmamos a tese inicial: o trabalho do coordenador pedagógico é constituído por múltiplas determinações, sejam elas políticas, partidárias, sejam de gênero e formativas, o que bloqueia, em certo sentido, o exercício do seu trabalho de uma forma plenamente ética; existe, porém, a possibilidade de superação dessas barreiras e contradições, próprias do cargo, o que exige uma luta constante de resistência, de formação, de estudos e de ações voltadas para o agir ético profissional. Porque, como confirmou a pesquisa, ainda não existe sequer um código de ética prescritivo para a área da educação, apesar de apenas um código de ética não ser suficiente para um agir ético pleno. Este estudo revelou ainda contradições entre o Ser e o Dever-Ser desses Coordenadores, ao mesmo tempo que aponta para a possibilidade de superação desse estado de coisas pela dimensão ética.

**Palavras-chave:** ética; trabalho; coordenador pedagógico; ser; dever-ser.



## ABSTRACT

The research's guiding axis of analysis is reflection on the Being and Duty-Being of the Pedagogical Coordinator in the Daily Life of Municipal Public Schools in Fortaleza (CE), taking as a basic reference the ontological assumptions of the philosopher György Lukács from his work *Ontologia of the social being*, in which he discusses issues related to work and ethics in human sociability. In this discussion, we included other authors to understand concepts. In this way, it is possible to reflect, based on the concepts of this work, about the specificity of the Pedagogical Coordinator's work in the public-school environment. From this perspective, work stands out in two horizons: as the genesis of social and professional life, constituting a condition of social and human existence, considered as a universal ontological category; and as a substance that supports the logic of capitalism, with its particularities, dynamics and objective conditions. In this articulation, the issue of ethics stands out as an essential element of human praxis and, therefore, as an elevation of human generosity. According to these considerations, the general objective of this research is to investigate the Being and Duty-Being of the Pedagogical Coordinator, identifying which daily actions, skills, training and objective conditions are necessary to carry out, in an ethical and competent manner, their duties as a worker in the environment school. From this general objective, specific ones emerge, namely: explaining the socio-historical dimension of social being, highlighting its ethical dimension; lecture about the ontological and ethical bases of the Pedagogical Coordinator's work; highlight the Pedagogical Coordinator's praxis, identifying its ethical dimension between Being and Should-Be. Based on these objectives, we assume that, although we can identify ethical actions in the work of the Pedagogical Coordinator, he is unable to perform his functions in a fully ethical manner, whether for subjective or objective reasons, mainly with regard to the concrete conditions necessary to carry out their work. Therefore, it is necessary to understand the possibilities and limits between the Being and the Should-Be of the Pedagogical Coordinator. In connection with this issue, György Lukács' legacy on ethics is considered when considering man as the subject of his own history, the concepts present in his aforementioned work, the Being and Duty-Being of men, as well as when considering the ontological constitution of his ethical values in his daily work and the dialectical movement of this human praxis. To this end, we started from the foundations of historical-dialectical materialism, choosing as an instrument for data collection semi-open questionnaires with 10 municipal coordinators from Fortaleza, through which we proceeded to analyze the responses of the questionnaires, official documents that stipulate professional ethics, such as the Code of Ethics in the Public Service of Fortaleza,

as well as the guidelines for the occupation and responsibilities of the aforementioned position. In the conclusions of this research, ethics was considered as a central mediation in the elevation of human humanity, therefore, capable of change, since the social being is rational and responsible for its actions with the capacity to reflect and change its actions when they are not. They ethically serve the collective in their work and social life. Thus, ethical mediation constitutes the most important dimension of the contradictions of the position, making it possible to overcome what is in itself, towards the for-itself. In this overcoming lies the possibility of elevating human humanity. In the particular case of the Pedagogical Coordinator, in the materiality of school work in municipal public schools in Fortaleza, the initial thesis was confirmed: the work of the pedagogical coordinator is made up of multiple determinations, be they political, partisan, gender and formative, the which blocks, in a certain sense, the exercise of your work in a fully ethical way; There is, however, the possibility of overcoming these barriers and contradictions, typical of the position, which requires a constant struggle of resistance, training, studies and actions aimed at professional ethical action. Because, as the research confirmed, there is still no prescriptive code of ethics for the area of education, although just one code of ethics is not enough for full ethical action. This study also revealed contradictions between the Being and the Should-Be of these Coordinators, at the same time as it points to the possibility of overcoming this state of affairs through the ethical dimension.

**Keywords:** ethic; work; pedagogical coordinator; to be; should be.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Gênero dos professores da rede municipal de ensino e de seus Coordenadores Pedagógicos .....	93
--	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Gênero do Coordenador Pedagógico .....	91
Gráfico 2	– Relação de trabalho do Coordenador Pedagógico: efetivo ou substituto .....	101
Gráfico 3	– Formação acadêmica dos Coordenadores Pedagógicos e o seu “lugar de fala” .....	104
Gráfico 4	– Níveis de Formação dos Coordenadores Pedagógicos e o que é necessário para desempenhar bem a sua função .....	109
Gráfico 5	– Anos de docência .....	112
Gráfico 6	– Anos na função de Coordenador Pedagógico .....	113
Gráfico 7	– Distrito onde exerce a função de coordenação .....	114
Gráfico 8	– Nível de ensino em que atuam os sujeitos da pesquisa .....	115
Gráfico 9	– Formação para ocupar o cargo de coordenação .....	116
Gráfico 10	– Formação para uma ação ética na função e a posição dos pesquisados .....	118

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Para você, o que significa “ser” Coordenador Pedagógico no contexto atual da Educação? .....	121
Quadro 2	– O que você entende por ética profissional? .....	122
Quadro 3	– O que é necessário para desempenhar com ética e competência o papel de Coordenador Pedagógico? .....	125
Quadro 4	– Como você concebe o Ser (o que é atualmente) e o Dever-Ser (como deveria ser) do Coordenador Pedagógico na atualidade, incluindo as condições objetivas de sua ação? .....	130
Quadro 5	– Existe para você uma separação entre o Ser e o Dever-Ser do Coordenador Pedagógico? Quais as suas sugestões para possíveis mudanças na sociedade, na educação e no ensino, para que o Coordenador Pedagógico possa exercer suas funções de forma competente, humana e ética? .....	132

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1	Relação do pesquisador com a pesquisa: percursos e vivências na construção do objeto de estudo .....	14
1.2	Objetivos da pesquisa e os questionamentos que norteiam o objeto de estudo .....	21
1.3	Percurso metodológico: sujeitos, procedimentos para a coleta de dados sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético .....	24
1.4	O conhecimento produzido no campo acadêmico e científico sobre a ética no trabalho do coordenador pedagógico: o que nos revelam as pesquisas no âmbito nacional .....	30
1.5	Estrutura do trabalho .....	33
<b>2</b>	<b>A DIMENSÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO SER SOCIAL E SUA AÇÃO ÉTICA</b> .....	<b>35</b>
2.1	A reprodução como complexo sócio-histórico da ontologia do ser social em Lukács .....	35
2.2	A ética e seus fundamentos sócio-históricos .....	46
2.3	Ética individual e ética profissional: como são refletidas na coordenação pedagógica .....	53
<b>3</b>	<b>AS BASES ONTOLÓGICO-MATERIAIS DA ÉTICA: FUNDAMENTOS DA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL E O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO</b> .....	<b>59</b>
3.1	O trabalho como gênese da vida social e profissional: condição da existência humana e a particularidade do trabalho escolar na sociedade capitalista .....	59
3.2	O advento do capitalismo e a posição da mulher: do fator biológico ao fator social .....	64
3.3	Os estranhamentos em Lukács: a visão materialista da subjetividade humana e os processos de dominação das mulheres nas diferentes sociabilidades .....	68
3.4	A educação como processo social: mediação para desenvolvimento da generidade humana .....	72
3.5	O percurso histórico da coordenação pedagógica na educação formal da escola pública .....	79

3.6	As funções do Coordenador Pedagógico no contexto escolar: o que dizem os documentos .....	85
4	<b>A PRÁXIS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PERMEADA PELA ÉTICA: EXIGÊNCIAS ENTRE O SER E O DEVER-SER NA COTIDIANIDADE DO SEU TRABALHO .....</b>	<b>89</b>
4.1	Questões de gênero na função de Coordenador Pedagógico: o perfil dos sujeitos investigados e a feminização estrutural apontada pelo seu trabalho ...	91
4.2	Relação de trabalho referente ao perfil dos sujeitos investigados: categoria, formação acadêmica, tempo de docência e na função, distrito e nível de ensino onde atua .....	101
4.3	Formação, ética e saberes: o que dizem sobre a sua formação para ser Coordenador Pedagógico, se esta foi orientada por uma dimensão ética e os saberes necessários para o exercício da função .....	115
4.4	A multidimensionalidade do ser Coordenador Pedagógico: ética profissional, as dimensões da competência e a política de resultados .....	120
4.5	O Ser e o Dever-Ser do Coordenador Pedagógico: o que dizem os sujeitos da pesquisa .....	129
4.6	A possibilidade da práxis revolucionária na sociedade oriunda da ação ética e competente do coordenador pedagógico .....	135
5	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>139</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>145</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SUJEITOS DA PESQUISA .....</b>	<b>151</b>
	<b>ANEXO A – LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 .....</b>	<b>153</b>
	<b>ANEXO B – LEI COMPLEMENTAR Nº 169, DE 12 DE SETEMBRO DE 2014 .....</b>	<b>181</b>
	<b>ANEXO C – LEI ORDINÁRIA Nº 11.360, DE 3 DE MAIO DE 2023 .....</b>	<b>199</b>
	<b>ANEXO D – PROJETO DE LEI Nº 142/1995 .....</b>	<b>207</b>
	<b>ANEXO E – EDITAL Nº 61/2023 .....</b>	<b>238</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

Apresentaremos neste tópico o percurso vivenciado por mim até a escrita acadêmica deste estudo, expondo como os questionamentos da tese foram surgindo e tomando forma no decorrer da vida pessoal e profissional, identificando a relação entre objetivos, a problemática da pesquisa de doutorado com a subjetividade da história de vida e formação, a relevância de tal estudo e a metodologia escolhida para analisar o objeto da pesquisa.

### **1.1 Relação do pesquisador com a pesquisa: percursos e vivências na construção do objeto de estudo**

Vivenciamos, na conjuntura do capitalismo, várias contradições humanas, dentre estas o imenso avanço das ciências e das tecnologias; contraditoriamente, ao mesmo tempo que se perpetuam o aumento das desigualdades de acesso a essa evolução e a falta do mínimo para a sobrevivência da maioria das pessoas. Sabemos que, nesse tipo de sociabilidade humana, é comum esse paradoxo, uma vez que, na base do capitalismo, estão presentes as desigualdades econômicas de uns sobre os outros. Para justificar socialmente essa divisão de classes, surgem outros discursos que reforçam outras desigualdades de acesso aos bens produzidos pela humanidade. Vivenciar essa estrutura social e sofrer todas essas violências presentes no cotidiano dessa sociabilidade faz-nos refletir sobre a possibilidade de o ser humano ser realmente ético dentro de um estado de coisas em que é explorado e é condicionado por funções sociais a negar sua própria espécie.

Sabemos que essas desigualdades não são recentes, estão na formação da sociedade humana desde os primórdios e, na história do Brasil, estão na base de nossa construção social. Enfrentamos no capitalismo desigualdades de diferentes dimensões, sejam elas econômicas, culturais, educacionais, sociais, sejam elas étnicas, de identidade racial, de sexualidade, ou ainda de gênero. Isso porque no Brasil desde o início de sua formação enquanto sociedade, como colônia de exploração de Portugal, consolidou-se um ideário de classe, tendo essa divisão como gênese ou base dessa formação social, promovendo assim a exploração de um povo sobre outro, por exemplo, por sua cor da pele, como foi o caso da escravidão, que colocou os que tinham cor da pele branca como superiores socialmente sobre os que tinham a cor da pele retinta.

Enfrentamos até os dias atuais resquícios dessa diferenciação por classe econômica, identidade racial, preconceitos sobre a cor da pele, sexualidade e/ou gênero. Essas



desigualdades constituem a base ideológica da sociedade capitalista, que fragmenta, segrega a humanidade, para enfraquecer a resistência que nasce dessa violência racista e colonial, mantendo sua estrutura social desigual pela exclusão da maioria da população, mantendo essa parcela da sociedade presa a ideários neoliberais e políticas excludentes, permanecendo sempre os excluídos da história como o povo explorado pela força de trabalho e todos aqueles que não seguem o padrão desse tipo de sociabilidade – trabalhadores, índios, negros, mulheres, transexuais, homossexuais –, que ficam à margem dessa sociedade.

Historicamente, modificaram-se as formas de exclusão e as correntes que escravizam o ideário do povo excluído. Na atualidade, essas formas são outras, os antes navios negreiros se transformaram em ônibus superlotados, moradias em favelas sem infraestrutura e saneamento básico, as correntes agora são ideológicas, materiais, objetivas, condições sub-humanas de sobrevivência.

A escrita desta tese tem a subjetividade de uma mulher preta, de origem e permanência na classe trabalhadora, professora de uma rede de ensino pública, militante e partidária, que sofreu em sua história de vida todas as cicatrizes históricas e sociais dessa realidade imposta pelo sistema capitalista. E buscou num doutorado a formação contínua para refletir sobre o seu ser docente e procurar respostas para suas várias indagações de vida e trabalho. A fim de contextualizarmos de forma significativa tal investigação, realçando sua relevância, seguimos esta exposição, recuperando um pouco nossa história de vida e formação, desde a graduação até os desdobramentos da vida cotidiana profissional atual, perpassando igualmente os lugares de fala, cargos e funções que assumimos no decorrer do tempo, com seus principais questionamentos, até optarmos pela investigação da ética no trabalho do Coordenador Pedagógico.

Em 2004, quando fomos aprovada no vestibular para o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), iniciava a realização do sonho de ser professora. A nossa origem é da periferia de Fortaleza, cidadã da comunidade Alto da Coruja, favela localizada nas imediações da UECE, espaço de moradia bastante precário, no qual, em tempos de chuva, o rio transbordava e inundava todas as casas. Por outro lado, morar próximo à universidade positivamente nos proporcionou facilidades de acesso à academia, em virtude da proximidade da UECE, possibilitando-nos frequentar o curso sem pagar passagem de ida e volta.

Na UECE encontramos algumas políticas de assistência estudantil que nos ajudaram na permanência no curso. Nessa época houve seleção para bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), mais especificamente para

uma pesquisa que investigava o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura do Ceará. Aprovada, iniciamos o percurso como pesquisadora/aprendiz nesse grupo de estudo que investigava a formação de professores na Educação Básica, o que contribuiu para muitas reflexões sobre o ser docente, vínculo esse (de bolsista de iniciação científica) que permaneceu durante todo o período da graduação. Em 2008, concluímos a Licenciatura em Pedagogia, com o trabalho monográfico intitulado *A formação do pedagogo na sociedade contemporânea: limites e possibilidades nas universidades do Ceará* (Sátiro; Lima, 2008). Esta pesquisa revelou a necessidade de mudanças na estrutura curricular dos cursos de Pedagogia no estado do Ceará. Objetivou superar sua formação fragmentada, que, na visão dos seus discentes, desconectava a prática docente das disciplinas cursadas no decorrer do curso.

Nesse mesmo período, a experiência como monitora da disciplina de Didática em algumas licenciaturas e no Curso de Pedagogia da UECE contribuiu ainda mais para a reflexão sobre a formação docente, especificamente a Didática, por ser, no curso de formação de professores, uma disciplina central que proporciona contato inicial dos graduandos com os saberes pedagógicos necessários ao exercício da docência e que também insere o ensino com suas concepções no contexto social, político, cultural, discutindo e refletindo a teoria/prática docente. Reflexões estas que me proporcionaram a construção de um projeto de pesquisa sobre a referida disciplina, para concorrer a uma vaga no Mestrado Acadêmico em Educação Brasileira.

Perguntas e descobertas sobre a disciplina Didática nos cursos de licenciaturas proporcionaram uma aproximação com os projetos que a investigavam, possibilitando-nos continuar nosso percurso como pesquisadora-aprendiz no eixo Formação de Professores no Mestrado Acadêmico em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), o qual foi concluído no ano de 2013.

A Especialização em Formação de Formadores, não concluída por questões financeiras, e a Especialização em Gestão Pública Municipal, gratuita, concluída em 2013, proporcionaram-nos certa aproximação das discussões referentes à gestão democrática na escola pública; porém, mesmo nesse período, havia a necessidade existencial de ter a experiência profissional, a tão falada “prática da sala de aula” para refletir sobre outras questões.

A inserção na docência como professora do município de Fortaleza em 2010, através de concurso público para cargo efetivo, possibilitou-nos a experiência de vivenciar uma sala de aula, mesmo que, anteriormente, nós tivéssemos vivenciado a fase da prática docente como professora substituta, função que, em um mês, tínhamos de adentrar salas e escolas diferentes. O lugar de fala nesse momento continuou precarizado, mas não na mesma proporção

anterior; melhorou a relação de trabalho, embora as condições estruturais da escola permanecessem inalteradas. Isso fez com que questionamentos sobre a formação docente se renovassem por meio das reflexões que fazíamos diariamente na sala de aula, nas horas de planejamento e reuniões sindicais, em que se discutia coletivamente, com os colegas professores, uma forma de lutar por uma maior valorização profissional, melhores condições de trabalho e formação contínua.

Da precarização vivenciada no Ensino Público e do enfrentamento das violências vividas cotidianamente, veio a decisão de filiação a um partido político de esquerda, como forma de organização coletiva da luta de classes. Ser partidária para nós era participar de uma rede de proteção e de resistência, ao mesmo tempo que nos aproximava das discussões políticas do cenário nacional.

Essas vivências despertavam a vontade de pesquisar sobre a escola pública, o contexto de ensino na Prefeitura de Fortaleza e os sujeitos responsáveis pela gestão do processo de ensino e aprendizagem: os Coordenadores Pedagógicos. A esperança por uma escola pública de qualidade, mesmo no sistema capitalista, se renovava porque acreditávamos no importante papel da formação docente crítica proporcionada na universidade pública para a construção de possibilidades de superação dos desafios da realidade.

Os anos de experiência na Educação Básica da Escola Pública foram nos ensinando que o ato de refletir sobre a prática em sala de aula era uma necessidade existencial e formativa da docência. A vivência mostrava que, a cada ano, mudava o perfil do alunado, embora, na mesma seriação, as condições objetivas de sua existência faziam com que as mudanças fossem significativas. O conhecimento em relação ao mundo vivido ou a falta dele, a distorção aluno/série, o convívio desde muito cedo com uma realidade social cruel, de drogas e muita violência, a dificuldade no processo de aprendizagem de conhecimentos básicos em relação à escrita e à leitura, a convivência em família ou a falta efetiva dela no acompanhamento da aprendizagem, as desigualdades econômicas e sociais, de vida, alimentação, sobrevivência são alguns fatores que faziam e fazem com que todos os profissionais da Escola Pública sejam profissionais multifacetados, pois, além de terem as suas funções específicas, cada um no seu cargo e função, hierarquicamente definidos, realizam igualmente outras atividades. A prática evidencia que o fazer na escola exige esse aspecto multifacetado.

Mesmo sabendo que a responsabilidade social da escola é ensinar, como instituição formal do saber, sendo essa dimensão sua essência, todos são encorajados a ver as subjetividades individuais de cada aluno na dimensão social, política, afetiva, psicológica, cognitiva e interpessoal, mesmo que a função principal da escola seja o processo de ensinar,

outras dimensões e responsabilidades surgem para todos os sujeitos envolvidos, o que, ao nosso ver, fragmenta o trabalho e retira a especificidade dos profissionais da escola, multiplicando funções e não especificando a responsabilidade de cada sujeito nesses processos. Podemos afirmar que a escola se constitui em um mundo repleto de subjetividades, além das objetividades impostas pelas condições concretas que permeiam o sistema e o processo de ensinar.

Nesse cenário, a conjuntura atual do Brasil em nada nos tem ajudado, visto que a realidade evidencia o aumento das desigualdades sociais, da fome, das taxas de desemprego e consequentemente a miséria da maioria da população. A última pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019 explicitou dados levantados pelo módulo Rendimento de Todas as Fontes, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Nesse ano, por exemplo, o rendimento médio mensal real do trabalho da parcela da população com rendimentos mais elevados totalizava 1%, ou seja, o equivalente a R\$ 28.659. Em contraponto, 50% da população com menor rendimento ganha R\$ 850, valor mais de 33 vezes menor que o valor recebido por 1% da população citada, comprovando a desigualdade de renda existente. Juntamente com o avanço do discurso de extrema direita, que, no cenário brasileiro, tem retirado direitos historicamente conquistados de todos os trabalhadores, inclusive os profissionais da educação. Nessa conjuntura, vivenciamos uma constante crise, seja pelos cortes de verbas, incentivos, congelamento de salários, seja pelas reformas administrativas dos governos de extrema direita e/ou pela não valorização de seus profissionais, os quais enfrentam um cenário de precarização de sua vida e de seu trabalho, perdendo direitos, tendo até cortes de salários, ao mesmo tempo que enfrentam a disseminação do ódio ao serviço público.

Não sabemos até o momento o motivo de a educação ser alvo de tantos ataques e o porquê de os docentes e gestores serem publicamente responsabilizados pelo fracasso escolar de seus alunos, perdendo inclusive seus cargos e funções na escola por uma lógica de produção de resultados. Sem considerar todas as questões que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem, sejam elas subjetivas, sejam objetivas. Porém, entendemos que a Educação, como prática social, é um eixo de conscientização sobre a realidade concreta. Talvez, por isso, sofram tantos ataques os sujeitos que escolhem a docência, de um modo geral, como profissão. Na escola, por exemplo, ser gestor e/ou coordenador é um desafio. Estes são cobrados diariamente por metas quantitativas, sendo avaliados pelos índices de aprendizagem que alcançam os discentes de sua escola.

Treze anos como professora efetiva da rede pública municipal de Fortaleza, adicionados a três de contrato como substituta e na rede privada de ensino, fizeram-nos entender

que, por mais esforçado e competente que seja o docente, o seu esforço particular será insuficiente para transformar práticas enraizadas estrutural e historicamente na escola. A realidade objetiva é cruel, e as atitudes necessitam ser coletivas para um maior alcance da totalidade. Sempre acreditamos que a visão de um professor não pode ser restrita a uma sala de aula. Consideramos relevante ocuparmos os diferentes espaços da educação para entendermos a sua totalidade e construirmos alternativas de enfrentamento do cenário.

Em decorrência dessas considerações, concretizou-se em nós a necessidade de adentrar outros espaços para exercer as funções de Pedagoga. Num processo seletivo em 2013 para Coordenadora Pedagógica, fomos aprovada, nomeada e empossada nesse cargo durante os cinco anos seguintes ininterruptos. Houve uma quebra, porém, no início de 2018, quando assumimos um cargo técnico no Distrito de Educação 1, núcleo responsável pela formação de professores. Em julho de 2018, fomos aprovada no Doutorado em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC) e ficamos afastada das atividades laborais. Posteriormente, após a conclusão do curso, retornamos para a gestão escolar, como diretora na Escola Municipal Manoel Rodrigues.

Esses anos como gestora nos ensinaram na prática que o pensamento que tinha no início da carreira docente era válido, isto é, adentrar outros espaços e ocupar diferentes cargos comissionados ampliou nossa visão como educadora, permitindo-nos olhares sob diferentes prismas. A visão entre o micro e o macro era mais próxima de uma perspectiva de totalidade sobre a educação e os espaços constitutivos dessa prática.

Dessa experiência, outros olhares sobre o cenário da educação surgiram, assim como outros questionamentos e vivências. Desse lugar de fala, surgiu o interesse de pensar o Coordenador Pedagógico na Escola Pública, afinal este era o agente escolar que tinha mais propriedade de falar, maior tempo de vivência no cargo, encantamento afetivo da função. Continuamos acreditando que ele é o agente fundamental para mediar a reflexão cotidiana das práticas coletivas da escola e tem, no seu agir positivo moral, possibilidades de mudança, mesmo no cenário contraditório do capitalismo.

Nossa função de diretora escolar iniciou em abril de 2022. Vale salientar que somos oriunda dos movimentos sociais, com uma história de luta pela sobrevivência. Foram vários os questionamentos desde o aceite para exercer tal cargo na escola, alguns julgamentos, como se fosse impossível ser ético ocupando a direção, como se a vestimenta do Estado ou do cargo apagasse toda a construção social de vida, de trabalho e respeito à categoria docente, toda uma subjetividade.

Além das vivências desse percurso como professora e gestora, nossa caminhada acadêmica nos grupos que discutiam a formação de professores levou-nos a optar por esse objeto na continuidade da formação acadêmica do doutorado, buscando maior aprofundamento, maturidade para a reflexão e análise dos processos de intervenção desse profissional na escola. O Doutorado em Educação não era apenas um sonho, mas uma necessidade de refletir o nosso lugar na Prefeitura de Fortaleza. Os anos em que ficamos como aluna especial do Doutorado na Universidade Estadual do Ceará (UECE) contribuíram para o amadurecimento de posicionamentos, leituras e para o processo de pensar sobre esse objeto de pesquisa.

Durante o mestrado, nossas reflexões limitaram-se ao âmbito da universidade pública; no doutorado, a retomada para a escola foi uma necessidade existencial, subjetiva e objetiva, considerando a necessidade material e de vida/trabalho. Quando, em 2018, fomos aprovada na Universidade Federal do Ceará (UFC) para cursar Doutorado em Educação Brasileira, tínhamos definido o objeto de estudo: *O ser e o dever-ser do coordenador pedagógico no município de Fortaleza.*

Por estarmos inserida em dois grupos de estudos com perspectiva filosófica – Grupo de Estudo e Pesquisa em Ontologia do Ser Social, Ética e Formação Humana (GEPOS) e no Grupo Teoria Crítica, Filosofia e Educação –, esse objeto se consolidou. Surgiu a oportunidade de nos debruçarmos sobre a perspectiva marxiana, em especial sobre o pensamento de György Lukács (filósofo húngaro da escola de Budapeste), assim como de outros filósofos, como Theodor Adorno e Herbert Marcuse. Embora tenha sido uma inserção tardia, tornou-se significativa e imprescindível para o entendimento teórico tanto pessoal quanto profissional – o amadurecimento reflexivo foi significativo. Neste momento, fizemos a escolha de dedicação à perspectiva da ontologia marxiana, debruçando-nos sobre a obra de Lukács, a *Ontologia do ser social*, para investigar questões que proporcionassem fundamentos de um agir ético, a fim de relacionar com o trabalho do Coordenador Pedagógico na esfera da escola pública.

Tendo como base uma investigação e uma análise fundamentadas no materialismo histórico-dialético, esta pesquisa pretende focar o profissional que por vezes é esquecido por estar na mediação entre o professorado e a gestão/diretor. Embora seja considerado como gestor pedagógico, o vivido mostra que o Coordenador enfrenta diariamente disputas de poder para estipular seu lugar na escola enquanto gestor, mesmo subordinado ao diretor escolar e, por vezes, influenciado pela cotidianidade a negar a si mesmo e os seus colegas professores pela questão do “cargo” que ocupa e pela falácia de uma suposta hierarquia. Por conseguinte, esta pesquisa pretende investigar o ser Coordenador Pedagógico, suas atribuições e deveres, investigando sua dimensão ética no desvelar de sua função no âmbito da escola pública e a

possibilidade de elevação na perspectiva da generidade humana, buscando consolidar, através de suas ações, o dever ético.

## **1.2 Objetivos da pesquisa e os questionamentos que norteiam o objeto de estudo**

Apresentaremos neste tópico os objetivos gerais e específicos e a problemática que embasa esta pesquisa.

Temos neste estudo a intenção de debruçar-nos entre o Ser e o Dever-Ser do Coordenador Pedagógico no município de Fortaleza, partindo de uma reflexão filosófica sobre a dimensão ética nessa função, tendo como objetivo geral investigar o Ser e o Dever ser do Coordenador Pedagógico identificando quais ações cotidianas, habilidades, formações e condições objetivas são necessárias para desempenhar, de forma ética e competente, suas atribuições enquanto trabalhador no ambiente escolar. Desse objetivo geral, surgem os específicos, quais sejam: explicitar a dimensão sócio-histórica do ser social, destacando a sua dimensão ética; dissertar acerca das bases ontológica e ética do trabalho do Coordenador Pedagógico; evidenciar a práxis do Coordenador Pedagógico, identificando a sua dimensão ética entre o Ser e o Dever-Ser. Com base nesses objetivos, partimos do pressuposto de que, embora possamos identificar ações éticas no trabalho do Coordenador Pedagógico, ele não consegue desempenhar, de forma plenamente ética, as suas funções, seja por questões subjetivas, seja por questões objetivas, principalmente no que se refere às condições concretas necessárias para o exercício do seu trabalho. Portanto, faz-se necessário compreender as possibilidades e os limites entre o Ser e o Dever-Ser do Coordenador Pedagógico. Na conexão dessa problemática, salientamos o legado de György Lukács sobre ética ao considerar o homem como sujeito da sua própria história e os demais conceitos presentes na sua obra *Ontologia do ser social* referentes ao tema em pauta.

Para atingir esses objetivos, partimos de uma grande pergunta: como o Coordenador Pedagógico pode exercer suas funções de forma competente, humana e ética? Qual a base ontológica e fundamental de uma ética profissional? O que é necessário para desempenhar com ética e competência o papel de Coordenador Pedagógico de uma escola pública? Como se apresenta a questão do Ser e do Dever-Ser na práxis do Coordenador Pedagógico?

Sabemos que todo Coordenador Pedagógico é também um educador. Importante frisar que no Coordenador está embutida a figura do professor que ocupa um cargo comissionado de supervisão dos seus colegas. Essa escolha de permanência no cargo traz consigo uma função hierárquica na escola, tendo inclusive um incentivo financeiro para a

ocupação da referente função. Portanto, é necessário o estabelecimento de um círculo de respeito no olhar desse profissional, que é também um professor, sem julgamentos pela escolha de permanência no cargo, mas na busca de compreender para além do aspecto econômico e hierárquico, ou seja, compreender o seu Ser e o seu Dever-Ser.

Deste modo, buscaremos compreender como se consolida em ações o agir ético na coordenação pedagógica, indagando sobre a estrutura hierárquica da escola pública, buscando especular as bases ontológicas do trabalho desse profissional e examinando suas funções, sua identidade, seu território de trabalho e seu discurso. Buscaremos ainda entender quem é o “ser” coordenador: enquanto gênero, classe, categoria; identificando a sua formação e os problemas que enfrenta cotidianamente na sua realidade objetiva, no seu agir moral e onde germina a possibilidade de práxis reflexiva e transformadora do trabalho desse ser, desvelando a sua possibilidade de resistência mesmo no cenário da escola pública do sistema neoliberal, repleto de contradições, desafios, impasses, diferenças e conflitos.

Para esta pesquisa, escolhemos como base teórica e reflexiva para análise da nossa problemática a obra de Lukács, *Ontologia do ser social*, que deixou um legado para pensarmos o ser social e seus fundamentos ontológicos, destacando, principalmente, quatro categorias centrais de análises, quais sejam: o trabalho, a reprodução, o ideal e a ideologia, e o estranhamento. Na conexão dessas categorias, Lukács reflete sobre o processo de formação do ser social e aponta a possibilidade de superação do em-si, na elevação ao para-si, surgindo um outro tipo de sociabilidade, tendo o trabalho como categoria fundante desse ser e a ética constituída como mediação dessa elevação do humano-genérico. Outrossim, inserimos nessa discussão outros autores para o entendimento de conceitos categóricos da tese.

Nossa pesquisa tem como eixo condutor de análise, a referida obra do filósofo húngaro, refletindo sobre a dimensão ética no trabalho do Coordenador Pedagógico. Nessa perspectiva, destacamos o trabalho em dois horizontes: como gênese da vida social e profissional, constituindo-se condição da existência social e humana, considerado como categoria ontológica universal; e, por outro lado, como substância que ampara a lógica do capitalismo, com suas particularidades, dinâmicas e condições objetivas. Porém, refletimos nesta pesquisa a possibilidade de resistência no ser ético, mesmo na materialidade do trabalho do coordenador, considerando a particularidade de, no seu ambiente, haver sujeitos reflexivos, que desempenham um trabalho intelectualizado, que carregam em si a racionalidade do seu agir e do poder de escolha nas suas ações.

Consideramos para esse entendimento a possibilidade do agir ético por parte do Coordenador Pedagógico como elevação do humano genérico, mesmo no cenário contraditório



do capitalismo. Situamos nesta pesquisa o Coordenador Pedagógico como ser particular e genérico, explicitando o contexto social, político e ideológico no qual este ser está inserido, a sociedade brasileira marcada por desigualdades consolidadas na divisão em classes, a base de todas as crises desse tipo de sociabilidade e a possibilidade de resistência pela dimensão ética.

Temos uma tese inicial: o trabalho do Coordenador Pedagógico é constituído por múltiplas determinações que levam claramente a uma distinção ente o Ser e o Dever-Ser desse Coordenador, e, como falamos inicialmente no nosso pressuposto, embora o Coordenador se esforce para agir de forma ética, ele não consegue exercitar o seu trabalho de modo plenamente ético devido aos bloqueios externos, e até mesmo internos; existindo, porém, a possibilidade de superação desses bloqueios por meio de estudos, qualificações, ações voltadas ao para-si, luta e resistência ao que está posto. Assim, neste estudo, contestamos o pretense determinismo que assola a humanidade e, desse modo, afirmamos o seguinte: existe a possibilidade de escolha no agir moral positivo do Coordenador Pedagógico, evidenciada pela força dos valores éticos exteriorizados pelo seu trabalho na superação das determinações intrínsecas e objetivas ao cargo que ocupa.

Acreditamos na importância da educação e da formação humana, que constitui uma mediação na elevação da consciência sensível, enfrentando o imediatismo das reflexões cotidianas e proporcionando a possibilidade da evolução do em si nas ações humanas. Acreditamos que a escola pública é um local de trabalho com características próprias e, mesmo inserida numa lógica do capital, existe nela a possibilidade de resistência pelo nível de consciência e de conhecimento dos seus sujeitos. Nessa conexão emerge o legado da produção de Lukács sobre ética e os conceitos presentes na sua obra; considerando o Ser e o Dever-ser dos homens, a constituição ontológica de seus valores morais positivos no cotidiano do seu trabalho e o movimento dialético da práxis humana.

A contribuição de Lukács está no entendimento do homem como ser social e histórico, com um sujeito de sua própria história e a ética como escolha de vida na elevação do humano-genérico; portanto, passível de mudança, visto que o ser é responsável por decidir entre ações éticas ou não, quais valores morais estão representados, qual classe e interesses estão intrínsecos nesse agir.

Destarte, a mediação ética constitui a dimensão mais importante das contradições do cargo do Coordenador Pedagógico, possibilitando a superação do pensar somente em si, para o pensar no todo; aí está a possibilidade da elevação ao para-si da sociabilidade humana, no caso particular do Coordenador Pedagógico, na materialidade do trabalho escolar em escolas públicas municipais de Fortaleza.

### **1.3 Percurso metodológico: sujeitos, procedimentos para a coleta de dados sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético**

Apresentaremos nesse tópico a questão do método escolhido para a análise do objeto de estudo dessa tese, explicando os procedimentos para a coleta de dados.

A perspectiva deste estudo está fundamentada na teoria marxiana e lukacsiana, tendo como base ontológica principalmente a contribuição do filósofo húngaro György Lukács, que se propôs a escrever o projeto de uma ética fundamentada nas concepções marxianas, sendo considerado um dos principais pensadores dessa perspectiva no século XX. Ele funda as suas reflexões sobre a ética no desenvolvimento e na especificidade do gênero humano, considerando as determinações históricas, sociais e concretas desse modo de ser e de reproduzir-se na materialidade da vida. Para Lukács (2010, p. 22), “o ser é compreendido como totalidade concreta dialeticamente articulada em totalidades parciais”. Na especificidade da estrutura constitutiva desse gênero, articula a coexistência de três esferas para o seu entendimento: orgânica, inorgânica e social, fundando uma ontologia que encontra “[...] na realidade objetiva da natureza a base real do ser social que seja, ao mesmo tempo, capaz de apresentar o ser social em sua simultânea identidade e diferença com a ontologia da natureza [...]” (Lukács, 1979, p. 64) e considerando esta como processo infinito e inesgotável, ao mesmo tempo que histórico, dialético e contraditório.

Enquanto ser biológico, o ser humano é um produto da evolução natural. Com sua autorrealização, que, naturalmente, também nele mesmo pode significar um retrocesso dos limites naturais, mas nunca o desaparecimento, a plena superação desses limites, o ser humano ingressa num novo ser e por ele mesmo fundado: o ser social (Lukács, 2004, p. 102).

O materialismo histórico-dialético é base para uma reflexão sobre a realidade de forma concreta, para a compreensão do ser social, considerando a totalidade em que este está inserido e da qual faz parte. Essa concepção da realidade compreende o ser em constante movimento, oriundo de um campo de tensões, de jogos de forças, contradições e, por isso, dinâmico. O conhecimento, assim, é compreendido ontologicamente, tendo a materialidade da vida como ponto de partida e de chegada, e a sua constitutiva processualidade. Para Lukács o materialismo histórico serviu ao proletariado como instrumento mais poderoso de luta contra a sua opressão, “[...] temos de tentar fazer do materialismo histórico o método de pesquisa científico concreto, o método da ciência histórica” (Lukács, 2003, p. 414).

Um método para compreender os acontecimentos do passado em sua essência verdadeira. Mas, em oposição aos métodos de história da burguesia, ele nos permite, ao mesmo tempo, considerar o presente sob o ponto de vista da história, ou seja, cientificamente, e visualizar nela não apenas os fenômenos da superfície, mas também aquelas forças motrizes mais profundas da história que, na realidade, movem os acontecimentos (Lukács, 2003, p. 414).

Para compreender a materialidade da vida, precisamos entender a substância da história contida nos fatos, sabendo que os homens movem os acontecimentos no decorrer da sua existência, interpretando o conhecimento histórico como autoconhecimento e o fenômeno histórico como transitório e passível de mudança. Para Lukács (2003), a função mais nobre desse método é o fato de ser um ato, e não apenas conhecimento científico “puro”. “A essência da luta de classe proletária pode ser definida justamente pelo fato de que nela teoria e práxis convergem, de que, nesse caso, o conhecimento conduz à ação, sem transição” (Lukács, 2003, p. 416).

O universo da pesquisa compreende esse fundamento teórico, com o estudo das categorias trabalho e reprodução. Portanto, para alcançarmos os objetivos de investigar o Ser e o Dever-Ser do Coordenador Pedagógico e sua dimensão ética, escolhemos como método para a análise desta pesquisa o materialismo histórico e dialético fundamentado por Marx e Engels, e reafirmado por Lukács. Essa parte da compreensão ontológica da realidade objetiva conduz a uma reflexão sobre o conhecimento a partir do real e da sua processualidade, posto que toda atividade humana é histórica. Nas palavras de Martins (2008, p. 118), “[...] o marxismo dispensa adoção das chamadas abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação, pois dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico, qual seja, a epistemologia materialista histórico-dialética”.

Dentre outros métodos, o materialismo constitui-se um dos únicos que possui uma concepção filosófica da realidade, em que é possível compreender o social e sua relação dialética com a história construída pelos sujeitos sociais e a sua materialidade objetiva, a base estrutural. Para Marx e Engels (2010), a totalidade das relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, base essa que sustenta uma superestrutura jurídica e política, na qual se consolidam determinadas formas de consciência sobre a sociedade. Dessa maneira, “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser que determina sua consciência” (Marx; Engels, 2010, p. 97). “Portanto, as formas da economia sob as quais os homens produzem, consomem e fazem suas trocas são *transitórias e históricas*” (Marx; Engels, 2010, p. 101). Nesse sentido, Lukács (2004, p. 117) considera que

[...] todas as representações ontológicas dos seres humanos, independentemente do grau de consciência em que isso ocorre, são amplamente influenciadas pela sociedade, e não vem ao caso se o componente dominante é o da vida cotidiana, o da fé religiosa etc. Essas representações cumprem um papel extremamente influente na práxis social dos seres humanos, condensando-se com frequência em um poder social real.

A existência social determina a consciência, porém a consciência também determina o social, trata-se de uma determinação dialética indivíduo e sociedade e vice-versa. Marx e Engels (2010, p. 98) afirmam que “a consciência não pode ser nunca outra coisa que o ser consciente e o ser dos homens é o processo real de sua vida”. Para Lukács (2013) a continuidade no âmbito do ser social não pode surgir sem consciência, somente com a nova forma de ser na elevação da consciência, é possível alcançar um novo ser-para-si. Dessa forma, “[...] a consciência deve se desenvolver continuamente [...]” (Lukács, 2013, p. 208), vinculando-se, ao mesmo tempo, com o presente, o passado e o futuro, compreendendo “[...] ao fazer isso, também os seus limites, as suas incompletudes, as suas limitações etc. constituem momentos de sustentação, momentos indispensáveis daquela nova continuidade que surge no âmbito do ser social” (Lukács, 2013, p. 208). Portanto, a consciência não é passiva, como afirma Nobre Lopes (2006, p. 33): “Trata-se aqui do papel ativo da consciência. Nesse sentido podemos afirmar, com Marx e Lukács, que ela tem um papel decisivo no devir do ser social”. Nesse aspecto a consciência não é simplesmente um epifenômeno, passando “[...] a integrar o seu devir histórico, pois ela define o fim, escolhe os meios e realiza a ação e, nesses atos, ela se apresenta como órgão de decisão, sendo esta função ontológica que a torna algo além de um epifenômeno” (Nobre Lopes, 2006, p. 33). O homem produz e reproduz o seu ser, transformando sempre a sua realidade.

Para esclarecer ainda mais esse ponto essencial do materialismo histórico-dialético, podemos citar Marx, ao afirmar que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 2003, p. 7). Desse trecho, compreendemos que a história é feita pelos homens, em circunstâncias já encontradas, porém eles vão transformando a realidade social, por isso Marx e Lukács consideram o homem como sujeito histórico, mas dentro de condicionamentos herdados do passado, porém transformando e reproduzindo novos processos sociais. Nessa concepção materialista da história, fundamentada principalmente por Marx, as mudanças sociais que ocorrem no decorrer da história humana estão baseadas na condição material dos indivíduos de uma época, ou seja, o modo de produção da vida material que condiciona os processos da vida social, política e estrutural. Numa dimensão dialética, por meio da qual emerge sempre o novo, emergem as

possibilidades de transformações, sendo o homem consciente do seu papel social: “Ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes [...] E assim, se abre uma época de revolução social” (Marx; Engels, 2010, p. 97).

Em defesa ao método, Marx e Engels (2010, p. 103) elaboram uma carta contra a vulgarização do materialismo histórico e afirmam que, “[...] De acordo com a concepção materialista da história, o fator que em *última instância* determina a história é a produção e a reprodução da vida real”. Portanto, Marx e Engels se defendem da acusação de um suposto economicismo, pois, se alguém colocasse o fator econômico como *único* determinante da sociabilidade humana, essa seria uma falácia. “A situação econômica é a base, mas os diversos fatores da superestrutura que se erguem sobre ela [...] exercem também sua influência sobre o curso das lutas históricas e determinam a sua forma predominante” (Marx; Engels, 2010, p. 104).

Essa posição vem ao encontro da nossa tese de que para o Coordenador Pedagógico, mesmo estando inserido num contexto social em que o modo de produção e sua vida material o condicionam, existe a possibilidade dialética de superação do estado de coisas pela mediação ética e elevação do humano-genérico.

Partindo desse fundamento do materialismo histórico-dialético para investigar o trabalho do Coordenador Pedagógico e sua dimensão ética, decidimos escolher como instrumento para a coleta de dados, questionários semiabertos, aplicados a 10 coordenadores municipais de Fortaleza, sendo uma amostra de cada Regional do município de Fortaleza e também a análise dos documentos oficiais que estipulam a ética profissional, tais como o Código de Ética no Serviço Público do município de Fortaleza, assim como as diretrizes para a ocupação e atribuições do citado cargo. No decorrer deste estudo, esses procedimentos se encaixaram na nossa problemática e nos objetivos propostos em nossa pesquisa.

Fortaleza é uma das capitais brasileiras com maior índice de desigualdade social e uma das maiores do país, por isso foi dividida em seis Regionais ou Distritos, embora tramite na Câmara um projeto de lei para duplicar esse quantitativo, através do Decreto n.º 14.498/2019; na prática, porém, continua atualmente a divisão em seis Distritos.

O desequilíbrio social dessa cidade é retratado não somente nas oportunidades da vida cotidiana, mas nas objetividades da vida material, biológica, social e na história de vida dos trabalhadores. Uma pesquisa realizada no ano de 2020, pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), afirma que Fortaleza é a nona cidade com maior desigualdade de acesso ao emprego. Essa pesquisa, realizada nas vinte maiores cidades do Brasil, apontou

também que a população negra e de baixa renda tem menos acesso a oportunidades de trabalho, saúde e educação.

Por isso, nesta pesquisa, buscamos descentralizar o estudo, tentando abranger todas as regionais, cada uma com suas peculiaridades de estrutura, localização, clientela, professorado, espaços físicos (estrutura), níveis de pobreza e concentração de renda. Embora saibamos que é uma rede de ensino, nas quais os distritos são regidos pela mesma Secretaria de Educação, as escolas estão situadas em Regionais, por vezes bem diversas em suas especificidades.

Decidimos igualmente não restringir modalidades de ensino, pretendíamos ter uma visão de totalidade, abrangendo todos os níveis de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. Inserimos, inclusive, os coordenadores que não tinham a licenciatura em Pedagogia, alguns professores, outros supervisores ocupando o cargo de coordenação, um dos recortes para escolha dos referidos sujeitos. Na pesquisa decidimos colocar os nomes de deusas e deuses gregos às pessoas pesquisadas, para simbolizar a batalha aguerrida de ser um trabalhador da educação no cenário geopolítico do Brasil, com as atribuições de um Coordenador Pedagógico no contexto social da escola pública hoje, na qual sabemos que os desafios são constantes.

Escolhemos os questionários do tipo semiestruturado, porque acreditamos que estes abrem espaço maior para a subjetividade do sujeito. Mesmo seguindo um roteiro elaborado pelo pesquisador, estes direcionam o tema a ser abordado, deixando espaço para posicionamentos pessoais, concepções de vida expostos nas respostas dos sujeitos, descritos na sua interpretação e na escrita da linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como estes interpretam as indagações e a dimensão de totalidade nos aspectos. O tipo semiestruturado deixa o Coordenador sentindo-se mais livre para responder às perguntas de uma forma mais ampla, abrindo espaço para que ele compreenda aquilo que foi exposto.

Ao mesmo tempo que o pesquisador conduz o roteiro, ele abre espaço para o subjetivo, o que foi interpretado por quem responde, deixando claro seu posicionamento. Os questionários estão repletos de expressões que revelam perspectivas dos sujeitos.

Geralmente, quem escreve, pensa e organiza a estrutura do escrito procura deixar os sujeitos pesquisados mais livres na escrita. Para isso, estipulamos o anonimato, direcionando os sujeitos para uma escrita mais aberta, informal, deixando mais evidente suas concepções, por vezes palavras que não seriam utilizadas na escrita com nome e sobrenome.

O anonimato deixou espaço para uma suposta “verdade”, tentando negar as opressões externas próprias do cargo ou possíveis perseguições em virtude do que o profissional pensa e explicita. Deixou também lugar para a subjetividade do sujeito pesquisado, proporcionando respostas com profundidade teórico-prática, liberdade de pensamento e posicionamento, sendo estes expostos na escrita, deixando seus traços também individuais, pessoais, sua identidade e personalidade.

Dos questionários respondidos, delimitamos um perfil para compor o grupo de análise do presente estudo. Desse momento em diante, tivemos a necessidade de delimitar a abrangência da pesquisa, criando um perfil para a composição do citado grupo em análise. Sabíamos da carência pedagógica dos Coordenadores Pedagógicos lotados no Ensino Fundamental II, visto que, em sua maioria (de acordo com dados quantitativos da própria rede), não tinham o curso de Pedagogia como graduação, eram licenciados em diversas áreas, assim como estipulavam os últimos editais de seleção. Foi este um primeiro recorte para o perfil, analisar questionários de Coordenadores Pedagógicos que exerciam a função nessa etapa de ensino e que não eram pedagogos. Para um segundo recorte, refletimos sobre a questão dos resultados das escolas, visto que, nos últimos anos, os resultados quantitativos na rede municipal definiam verbas, projetos e incentivos financeiros, inclusive com premiações para as escolas. Observamos que os Coordenadores Pedagógicos dessas escolas ranqueadas entre as que mais alfabetizavam ou que eram responsáveis pelos melhores resultados nas avaliações externas (Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE) eram tidos como exemplos perante os outros e continuavam no cargo por mais tempo, visto que sua permanência é associada aos resultados da escola que atua na função. Dentre os questionários, escolhemos professores e/ou supervisores com vasta experiência na Coordenação e outros iniciantes (de escolas com bons resultados e outras com resultados tão ruins que exigiram a troca de seus gestores).

Delimitamos os questionários enviados aos vários Distritos com no mínimo duas escolas de cada Regional, escolhidas de forma aleatória, por ordem de recebimento, e ao seu respectivo Coordenador Pedagógico para responder alguns questionamentos e refletir sobre a dimensão ética do seu trabalho. Assim, o grupo era composto por sujeitos, professores e/ou supervisores escolares, que acompanhavam as séries avaliadas no SPAECE, ciclo de alfabetização e letramento, Educação Infantil e Ensino Fundamental II, verificando quais não tinham o curso de Pedagogia; se não, de que licenciatura que eram oriundos. A diversidade do grupo nos aproximou das diferentes realidades dos sujeitos investigados e da forma mais

subjetiva, afetiva e objetiva do enfrentamento de cada vivência, criando espaços de reflexão e abertura para uma confiabilidade discursiva.

Para complementar as informações obtidas nos questionários com os Coordenadores Pedagógicos, realizaremos a análise documental que estipula, de forma escrita, a ética profissional no serviço público e as diretrizes para a ocupação e as atribuições do citado cargo. Esses documentos analisados fundamentaram as narrativas dos Coordenadores. Ludke e André (1986, p. 38) afirmam que,

embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se instituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

O que está escrito nos questionários dos coordenadores pode ser identificado nos decretos de suas atribuições, ou não. Caulley (*apud* Lüdke; André, 1986, p. 38) destaca que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse”. Conforme Cellard (2008, p. 295),

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Acreditamos que, quando um pesquisador decide ir a campo, ele precisa aproveitar todos os objetos de análises, inclusive os escritos, por isso concordamos com Lüdke e André (1986, p. 38), quando afirmam que “uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”. Assim, adentramos a realidade do Coordenador Pedagógico no município de Fortaleza.

#### **1.4 O conhecimento produzido no campo acadêmico e científico sobre a ética no trabalho do coordenador pedagógico: o que nos revelam as pesquisas no âmbito nacional**

Na fase inicial deste estudo, no passo da construção ainda do esboço de um projeto, tivemos dificuldades em encontrar trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e/ou monografias), artigos e até livros que trabalhassem, de forma específica, a ética na gestão escolar para referenciar junto ao nosso objeto, demonstrando na prática a falta de uma reflexão científica



que fundamente um código de ética na particularidade do gestor escolar, que os oriente tanto no âmbito municipal, estadual, quanto no plano nacional. Na especificidade do município de Fortaleza, tivemos como base um código de ética no serviço público. Tratando de forma generalizada essa dimensão, encontramos também um código de ética para o serviço social, aprovado desde os anos 1940, que reflete sobre o fortalecimento do projeto ético-político na formação e no trabalho do assistente social. Questionamos o motivo da não existência de um para a especificidade do exercício na escola. É importante, antes da exposição, deixar claro que não temos o objetivo de esgotar tal discussão, nem pretendemos inicialmente a materialização deste Código neste estudo, apenas começamos discussões para possíveis construções materiais e científicas dessa temática.

Com o objetivo de reconhecer a importância da discussão do nosso objeto de pesquisa e tentando situar essa pesquisa no âmbito nacional, expondo sua originalidade enquanto método de análise e a perspectiva ontológica de György Lukács para a reflexão sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico, decidimos realizar uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos GTs da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED-NACIONAL), no repositório institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC) e no da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fizemos isso com o intuito de conhecer as produções acadêmico-científicas relacionadas ao ser e ao dever ser do Coordenador Pedagógico, baseado nos pressupostos ontológicos desse filósofo húngaro.

Esse encontro e desencontro com outras pesquisas proporcionou aproximações temáticas, afunilou as reflexões sobre o nosso objeto e demonstrou a escassez de análises específicas para o Coordenador Pedagógico nessa perspectiva ontológica.

Ao utilizar as combinações das palavras-chave “Coordenador Pedagógico” e “Lukács” no banco de teses e dissertações da CAPES – utilizando, como filtros, publicações dos últimos 5 anos (a partir de 2015), independentemente de autores, orientadores e bancas, tendo como grande área de conhecimento as *ciências humanas*, e como área de conhecimento e avaliação a *educação*, e de concentração *educação, formação de professores, educação brasileira, formação de professores e gestores, formação de formadores/formação pedagógica e avaliação, independente do programa, instituição e biblioteca* –, encontramos 132 resultados, mas nenhum com a especificidade do nosso trabalho sobre a análise da obra de Lukács, tendo como objeto de análise o trabalho do Coordenador Pedagógico. Com os mesmos filtros, mas com “apenas” a palavra “Coordenador Pedagógico”, encontramos 39 trabalhos, mas nenhum com a categoria ética nem com referencial em György Lukács.

Em uma nova busca realizada no *site* da Reunião Nacional da ANPED, no ano de 2015, com o mesmo descritor, “Coordenador Pedagógico”, encontramos dois trabalhos no GT – Formação de Professores; mas nenhum com o referencial em Lukács nem tendo como foco a sua dimensão ética. Utilizando “Lukács” como palavra-chave, não encontramos nenhum trabalho.

No ano de 2017, acessando os anais da mesma reunião, e tendo como palavra na busca por título “Coordenador Pedagógico”, não delimitando o GT, encontramos 6 trabalhos: um no GT 7 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos), um no GT 9 (Trabalho e Educação), um no GT 11 (GT11 – Política da Educação Superior), um no GT 13 (Educação Fundamental), um no GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) e um no GT 22 (Educação Ambiental). Após a leitura dos resumos dessas produções, não identificamos nenhum com suporte teórico em Lukács nem tendo as dimensões ética e trabalho como suas especificidades.

Ainda sobre a busca por estudos específicos, iniciamos nossa busca no repositório institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC), especificando a Faculdade de Educação (FACED), especificando o ano a partir de 2015 e colocando o título contendo a palavra “Coordenador Pedagógico”. Identificamos 30 trabalhos, mas nenhum incluía uma análise baseada e/ou que tivesse suporte nas produções desse filósofo húngaro. Dessas publicações, 6 eram teses, 10 dissertações, 9 artigos de periódicos, 1 artigo de evento, 7 capítulos de livro.

Quando adicionamos a palavra “Lukács” como componente do título da pesquisa, nenhum estudo foi encontrado. Isso não significa afirmar que não existem produções com essa temática na referida instituição, mas, com o pressuposto ontológico de György Lukács, esse estudo é pioneiro.

Continuamos a busca no repositório de teses e dissertações da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e colocamos como palavras para a pesquisa “Coordenador Pedagógico”, não especificando o *campus* nem filtrando a biblioteca. Nossa busca nesse repositório encontrou 66 registros; mas nenhum com análise em Lukács nem tendo como foco a sua dimensão ética.

No repositório institucional da Universidade Federal do Ceará, buscamos, sem delimitar a biblioteca, por “A ética na coordenação pedagógica”, adicionamos o filtro “título contém: ética coordenador pedagógico”. Com isso, encontramos 105 trabalhos a partir de 2010, apenas 9 na área da educação, inclusive uma com a mesma orientação, intitulada *Lukács: estranhamento, ética e formação humana*, mas nenhum especificando o trabalho na coordenação pedagógica; são análises da educação e da ética numa perspectiva filosófica e não tendo a materialidade da escola pública.

O que nos qualifica dizer que nosso estudo é inédito, especificamente pela análise filosófica do estudo na especificidade do trabalho do Coordenador Pedagógico e sua dimensão ética.

### **1.5 Estrutura do trabalho**

Com o intuito de apresentar as informações e reflexões oriundas da pesquisa realizada com os Coordenadores Pedagógicos do município de Fortaleza, estruturamos este trabalho em quatro capítulos, cujos títulos decorrem dos eixos que nortearam a investigação.

O *primeiro capítulo* é constituído pela *Introdução*. Nela justificamos a relevância do estudo, os seus objetivos e questionamentos e relatamos como adentramos a temática da pesquisa, fazendo um recorte histórico da formação pessoal e profissional do pesquisador. Apresentamos os objetivos e os questionamentos que norteiam o objeto de estudo. Adentramos o percurso metodológico, os sujeitos, procedimentos e método escolhido para a análise do objeto de estudo, assim como a estrutura do trabalho.

O *segundo capítulo*, *A dimensão sócio-histórica do ser social e sua ação ética*, tem como objetivo refletir os processos constitutivos do ser social na materialidade da vida, compreendendo-o como sujeito de sua história, que carrega consigo a possibilidade de mudar suas próprias ações e assim transformar sua realidade objetiva. Apresentamos, inicialmente, os fundamentos ontológicos da relação homem/natureza e o processo de reprodução social na perspectiva marxiana. Dessa forma, situamos a ação ética na sociabilidade capitalista e sua dimensão histórico-social, evidenciando que as ações humanas, inclusive as ações éticas, são idealizadas pelo próprio homem em determinada sociedade e num tempo histórico.

No terceiro capítulo, *As bases ontológico-materiais da ética: fundamentos da ontologia do ser social e o trabalho do coordenador pedagógico*, analisamos as bases ontológico-materiais da ética e do trabalho na sociabilidade humana, trazendo uma interpretação da gênese ontológica da ética a partir de uma ontologia materialista do ser social defendida por Lukács em sua obra *Para uma ontologia do ser social*, expondo o trabalho como condição da existência e sociabilidade humana e a especificidade do Coordenador Pedagógico na escola. Ademais, refletimos sobre a educação como processo social e a posição da mulher na ordem capitalista. Apresentando o perfil dos Coordenadores Pedagógicos no município de Fortaleza e a questão da feminização estrutural deste trabalho, refletimos sobre o gênero dominante nessa função, assim como acerca das consequências das razões históricas da constituição do trabalho docente no Brasil, especificamente no estado do Ceará. Falamos

também, nesse capítulo, sobre a questão do estranhamento em Lukács, refletindo sobre a questão da subjetividade humana e os processos de dominação da mulher nas diferentes sociabilidades. Esse capítulo também revela os dados encontrados referentes à categoria trabalho na referida pesquisa de campo, realizada com os coordenadores pedagógicos do município de Fortaleza, evidenciando o que consideram seu trabalho e suas funções no contexto da escola e como realizá-los com a melhor qualidade possível e empreendendo uma análise de como os documentos oficiais estipulam suas atribuições.

O quarto capítulo, *A práxis do coordenador pedagógico permeada pela ética: o ser e o dever ser na cotidianidade do seu trabalho*, tem como objetivo revelar os dados encontrados na pesquisa de campo dos questionários e o agir ético dos coordenadores, evidenciando o Ser do Coordenador Pedagógico, ou seja, revelando o que é e como ocorre de fato o seu trabalho no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, tentando desvelar o Dever-Ser, isto é, como deveria ser o trabalho do Coordenador Pedagógico para ser plenamente ético. Nesse capítulo inserimos na discussão outros autores para o entendimento de conceitos categóricos da tese. Revelando os achados dessas análises, do que os sujeitos dizem da sua realidade objetiva, a partir de seus posicionamentos, desvelamos o alcance do “dever ser” na coordenação pedagógica, refletindo sobre a classe, a categoria e o discurso do coordenador, suas competências, saberes, várias facetas, sua formação e o que a sua cotidianidade revela sobre a possibilidade de práxis moral e superação do estado de coisas da sua função.

Por fim, na *Conclusão*, apresentamos as nossas considerações e afirmamos o nosso pressuposto, ou seja, a nossa hipótese inicial e os nossos achados.

## 2 A DIMENSÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO SER SOCIAL E SUA AÇÃO ÉTICA

Este capítulo tem o objetivo de refletir sobre o ser social, considerando o homem como sujeito de sua história, que tem, nas suas escolhas, a possibilidade de agir de forma ética na cotidianidade, mudando ações, carregando, assim, a possibilidade de germinar transformações na sua realidade objetiva. Apresentamos, inicialmente, a reprodução como complexo sócio-histórico da ontologia do ser social em Lukács para, assim, situar a ação ética no trabalho do Coordenador Pedagógico e sua dimensão histórico-social. Em seguida traçamos os elementos conceituais de uma ética fundamental, evidenciando, posteriormente, questões sobre ética individual, profissional e como estas se refletem na Coordenação Pedagógica. Nessas articulações, evidenciamos que as ações humanas, inclusive a ética, são idealizadas, construídas e efetivadas pelo próprio homem em uma determinada sociedade e num tempo histórico e, por isso, podem e devem ser modificadas pelo próprio homem. Apresentamos o perfil dos Coordenadores Pedagógicos no município de Fortaleza e a questão da feminização estrutural deste trabalho, refletimos sobre o gênero dominante nessa função, assim como acerca das consequências, de razões históricas, da constituição do trabalho docente no Brasil, mais especificamente no estado do Ceará.

### 2.1 A reprodução como complexo sócio-histórico da ontologia do ser social em Lukács

Para essa análise tomamos o pensamento do filósofo György Lukács, idealizador de um projeto de ética marxista, com seus pressupostos delineados na sua obra *Ontologia do ser social*. Essa obra, no Brasil, está dividida em duas partes pela editora Boitempo: *Para uma ontologia do ser social I*; e *Para uma ontologia do ser social II*. Essa última está dividida em quatro categorias de análise: o trabalho, a reprodução, a ideologia e o estranhamento. Temos como objetivo desta pesquisa partir de tais categorias para a compreensão de uma concepção da ética na perspectiva dos pressupostos marxistas. Tomaremos também como auxílio a tese de doutorado de Fátima Maria Nobre Lopes (2006), intitulada *Lukács: estranhamento, ética e formação humana*.

A *Ontologia do ser social*, originalmente, seria uma introdução a uma produção futura sobre a ética, que não foi concluída em vida por Lukács. Nobre Lopes (2006), pesquisadora que empreendeu um estudo pela versão italiana, expõe como desafio a sistematização e o estudo sobre a ética em Lukács, pelo fato de esta não ter sido totalmente finalizada, não passando de um projeto. Nas suas palavras, a autora diz que pretende

[...] resgatar o que Lukács deixou sobre ética, de forma esparsa, na sua ontologia. Em realidade essa obra seria uma simples introdução à Ética que ele pretendia escrever, não chegando a realizar esse seu intento. No entanto, a *Ontologia do Ser Social* tornou-se uma vasta obra com mais de oitocentas páginas, oferecendo uma brilhante teoria do desenvolvimento do gênero humano, ou seja, da formação social dos homens com suas elevações e bloqueios (Nobre Lopes, 2006, p. 14).

Iniciamos nossas reflexões sobre a categoria da Reprodução em Lukács, para compreender o homem em sua totalidade, como ser orgânico, inorgânico e social. Lukács (2013, p. 14) defende “[...] que o homem, como ente que desde o começo reage à sua realidade primeira, ineliminavelmente objetiva, é um ‘ente objetivo ativo’, produtor de objetivações”. O homem, portanto, é sujeito biológico, histórico, concreto, racional e moral, que ultrapassa o metafísico e transforma em realidade objetiva o seu habitat natural, construindo um mundo humano, utilizando a natureza para suprir suas necessidades e sobreviver, vivenciando e construindo relações sociais e de trabalho. Lukács (2013, p. 14) afirma ainda que o homem é “[...] um ente que trabalha; que, em suma, a objetividade forma a propriedade originária não somente de todos os seres e de suas relações, mas também do resultado do seu trabalho, dos seus atos de objetivação”.

Como ser biológico, ele é um produto do desenvolvimento natural. Com a sua autorrealização, que também implica, obviamente, nele mesmo um afastamento das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser, autofundado: o ser social (Lukács, 2013, p. 82).

O homem, enquanto ser biológico, também tem uma dimensão social. Na dimensão biológica, nascemos com as mesmas características de nossa espécie humana e naturalmente nos desenvolvemos, convivendo com outros homens e buscando a sobrevivência. Nesse processo nos transformamos em um novo ser, o ser social. Sabemos que esse entendimento de Lukács sobre a humanidade teve sua base no materialismo histórico e dialético de Karl Marx, corrente da Filosofia que investiga os processos sociais a partir de uma perspectiva histórica, que adentramos, de forma genérica, na introdução ao método dessa pesquisa (item 1.4).

O homem, compreendido em sua totalidade como ser social, se reproduz de forma processual e contínua, mas, no decorrer do tempo histórico, biológica e socialmente, ocorrem mudanças tanto externas como internas. A existência do ser social está condicionada à existência do trabalho, e este, como complexo fundante, só pode ser compreendido em sua existência dentro do complexo social de reprodução. Por isso, Lukács (2013, p. 160) a define como uma das quatro categorias para a compreensão do ser social: “[...] a reprodução no âmbito do ser social está, por princípio, regulada pela mudança interna e externa [...] verificam-se

mudanças constantes, embora mínimas, nas ferramentas, no processo do trabalho etc.”. A esse respeito Marx (2011, p. 25) afirma que

[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.

Mas, mesmo em circunstâncias que não são de sua escolha, ele carrega, na sua generidade humana, a racionalidade e, por isso, a possibilidade de escolher agir na sua práxis e de empreender ações na realidade objetiva, mesmo que tal realidade seja repleta de contradições.

Partimos, nesta pesquisa de reflexão teórico-prática, da possibilidade de interpretação da realidade objetiva dos coordenadores no município de Fortaleza, para compreender como se constitui esse movimento, bem como o pensar e o agir na materialidade da história, na vida desses homens e na sua sociabilidade na escola. Marx (2009, p. 84) salienta

[...] que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza. Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha o homem o gênero [humano]. Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada.

Existe uma relação intrínseca entre o homem e a natureza. O homem, como ser racional, modifica-a, utilizando-a para a sua sobrevivência, constituindo uma troca recíproca, orgânica entre ambos. A humanidade, com suas necessidades imediatas para sua existência, põe a natureza à sua disposição, extraíndo dela as condições materiais para existir e sobreviver. Marx (1985, p. 149) afirma que “[...] o trabalho é, em primeiro lugar, um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza”. Neste item não iremos adentrar a discussão referente à categoria trabalho, estamos apenas nos remetendo, de uma forma introdutória, a esse estudo. Lukács (1981, p. 38) retrata o homem como sujeito biológico, histórico e social; nas suas palavras,

[...] o homem enquanto ser vivente já não biológico, mas membro trabalhador de um grupo social, não mais está em relação imediata com a natureza orgânica e inorgânica que o circunda, aliás, nem consigo próprio enquanto ser vivente biológico, ao contrário, todas estas interações inevitáveis passam pelo médium da sociedade; e já que a sociabilidade do homem quer dizer comportamento ativo, prático, voltado ao seu ambiente como um todo, ele não acolhe simplesmente o mundo circundante e as suas mudanças se adaptando a elas, mas reage ativamente, contrapõe às transformações do mundo externo uma práxis peculiar dele, na qual a adaptação à insuprimível realidade objetiva e às novas posições teleológicas que lhe correspondem formam uma indissolúvel unidade.

Lukács deixa explícito que a historicidade e sociabilidade caminham juntas e são indissociáveis na compreensão da humanidade. Dessa forma, não podemos compreender o homem em sua totalidade, se não compreendermos seus aspectos orgânicos, inorgânicos e sociais.

Para o filósofo húngaro a continuidade da sociabilidade humana não se restringe à esfera natural, mas se origina de uma totalidade real posta. Por isso, escolhemos a categoria reprodução como inicial nessa compreensão, por ser a categoria que explica a continuidade social posta aos homens em sua sociabilidade histórica. Partindo desse conceito e da centralidade ontológica do trabalho na constituição do ser social, decidimos investigar o homem numa perspectiva marxiana e ontológica e a ética como ação humana historicamente situada.

Na *Ontologia*, Lukács (2013) divide a categoria reprodução em cinco pontos distintos e complementares, assim denominados: a) problemas gerais da reprodução; b) complexo de complexos; c) problemas da prioridade ontológica; d) a reprodução do homem na sociedade; e) a reprodução da sociedade enquanto totalidade.

A seguir, apresentamos as principais ideias desses pontos, explanando os conceitos fundamentais para o entendimento da referida categoria de análise.

O pensador húngaro ressalta inicialmente a categoria trabalho e enfatiza o “[...] trabalho enquanto categoria desdobrada do ser social que só pode atingir sua verdadeira e adequada existência no âmbito de um complexo social processual e que se reproduz processualmente” (Lukács, 2013, p.159).

Então, a existência do ser social está condicionada à existência do trabalho, e este como complexo fundante só pode ser compreendido em sua existência dentro do complexo social de reprodução. Por isso, Lukács (2013, p. 160) define esta como uma das quatro categorias para a compreensão desse ser ontologicamente social: “[...] a reprodução no âmbito do ser social está, por princípio, regulada pela mudança interna e externa [...] verificam-se mudanças constantes, embora mínimas, nas ferramentas, no processo do trabalho etc.”.



Fica evidente, assim, que o ser social se reproduz de forma processual e contínua, mas, no decorrer do tempo histórico, biológica e socialmente, ocorrem mudanças tanto externas como internas.

De acordo com Lukács (2013, p. 160), a divisão do trabalho é uma necessidade orgânica, “[...] posto de modo telelogicamente consciente desde o princípio, comporta em si a possibilidade (*dýnamis*) de produzir mais que o necessário para a simples reprodução da vida daquele que efetua o processo do trabalho”.

Por isso, o trabalho se torna, no decorrer da evolução da humanidade, necessário e imprescindível para a compreensão do ser social em sua totalidade, visto que, através dessa categoria fundante, o homem mantém a sua existência ou sobrevivência.

Como complexo social, evolui em comum acordo com a evolução das práticas sociais do homem. Os homens, convivendo em comunhão, desenvolvem outros complexos. Como exemplo disso, podemos citar a linguagem, que Lukács (2013, p. 225) afirma ser “[...] um autêntico complexo social dinâmico”, que tem um desenvolvimento legal próprio, naturalmente de caráter histórico-social mutável. Nas palavras de Lukács (2013, p. 225), “A linguagem, portanto, é profundamente dependente de todas as mudanças que ocorrem na vida social e, simultaneamente, passa por um desenvolvimento que é determinado de modo decisivo por sua legalidade própria”. Continua Lukács (2013, p. 161) afirmando que

[...] a linguagem [...] constitui um instrumento para a fixação daquilo que já se conhece e para a expressão da essência dos objetos existentes numa multiplicidade cada vez mais evidente, um instrumento para a comunicação de comportamentos humanos múltiplos e cambiantes em relação a esses objetos.

A compreensão da linguagem enquanto meio de comunicação entre os homens, situados historicamente em distintas sociabilidades, constitui-se num complexo determinante para a divisão social do trabalho, visto que, na história da humanidade, foi utilizada como forma de controle em massa. Um exemplo é a linguagem jurídica, de difícil compreensão, com o objetivo de ter sentido apenas para quem a domina, ficando o entendimento restrito às classes dominantes da sociedade. Nas palavras de Lukács (2013, p. 161), “[...] toda palavra só terá algum sentido comunicável no contexto da linguagem a que pertence, constituindo um som sem sentido para quem não conhece a linguagem em questão”.

Com a linguagem dominada por alguns, a divisão técnica do trabalho perpetua-se juntamente com a mudança social da função do trabalho em que os homens começam a produzir para além das suas necessidades. São produzidos, socialmente, “[...] determinados valores de uso para além da necessidade imediata de seus produtores e, por outro lado, [...] estes têm

necessidade de produtos que eles mesmos não são capazes de produzir com o próprio trabalho” (Lukács, 2013, p.165). Surge assim a necessidade de troca de produtos, definindo valores pela necessidade imediata.

Lukács ressalta sempre a categoria trabalho por defender a sua gênese de um modo ontologicamente necessário e indispensável para a compreensão do ser social. Da sua análise, compreendemos que o valor de troca nas relações do trabalho é uma categoria puramente social. Para esclarecer como socialmente surgiram as desigualdades sociais, baseado na “mais-valia”, aponta o caráter social do valor de troca e do tempo de trabalho (sua universalização) determinado pelo processo de produção na sociedade.

Quanto mais universal a disseminação do valor de troca, tanto mais clara e nitidamente o tempo de trabalho socialmente necessário ocupa o lugar central enquanto fundamento econômico de sua respectiva magnitude[...] Só num determinado grau de processo de produção e intercâmbio surgirá como categoria social própria o tempo de trabalho socialmente necessário (Lukács, 2013, p.167).

O valor de troca está interligado à quantidade de tempo exigido pelo trabalho socialmente necessário. Assim, surgem socialmente as desigualdades sociais impostas pela sociedade mercantil, que explora uma maioria esmagadora em detrimento de uma minoria privilegiada, que possui linguagem, técnicas e máquinas para controlar os seus iguais biologicamente. Por meio desse instrumento, põe em prática um processo de alienação para inserir ideologias que representam a classe dominante e pensante.

Portanto, se quisermos apreender a reprodução do ser social de modo ontologicamente correto, devemos, por um lado, ter em conta que o fundamento irrevogável é o homem em sua constituição biológica; por outro lado, devemos ter sempre em mente que a reprodução se dá num entorno, cuja base é a natureza, a qual, contudo, é modificada de modo crescente pelo trabalho, pela atividade humana; desse modo, também a sociedade, na qual o processo de reprodução do homem transcorre realmente, cada vez mais deixa de encontrar as condições de sua reprodução “prontas” na natureza, criando-as ela própria através da práxis social humana (Lukács, 2013, p.171).

O ser biológico tem como base a natureza que também sofre mudanças no decorrer do tempo pela ação humana. Essas ações sobre o inorgânico o modificam de tal forma que, na continuidade da vida dos homens, estes deixam de encontrar nessa esfera condições naturais de se reproduzir e começam a criar socialmente novas formas de ser, agir e conviver. Assim, a reprodução na perspectiva da ontologia do ser social ocorre em duas formas de entendimento, complementares e indispensáveis: o homem em sua constituição biológica, o que permite sua racionalidade, consciência na esfera genética e sua constituição social, com suas desigualdades, linguagens, máquinas e formas de estranhamento e alienação.

Dando continuidade às categorias de análise do ser social, o nosso entendimento é que Lukács considera a educação ora como possibilidade consciente de transformação do real, ora como perpetuação do social, quando esta é utilizada como apropriação e disseminação do universal. Prossegue Lukács (2013, p. 178) asseverando que

a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado. O fato de essa intenção se realizar – parcialmente – de modo ininterrupto ajuda a manter a continuidade na mudança da reprodução do ser social; que ela, a longo prazo, fracasse – parcialmente – do modo igualmente ininterrupto constitui o reflexo psíquico não só do fato de essa reprodução se efetuar de modo desigual, de ela produzir constantemente momentos novos e contraditórios para os quais a educação mais consciente possível de seus fins só consegue preparar insatisfatoriamente, mas também do fato de que, nesses momentos, ganha expressão – de modo desigual e contraditório – o desenvolvimento objetivo em que o ser social se eleva a um patamar superior em sua reprodução.

A educação prepara os homens para o agir social intencionado. A forma em que a educação será disseminada socialmente, dependendo da sociabilidade e das objetivações postas, irá distinguir as duas formas de sua essência e existência: a possibilidade de mudança ou a perpetuação do estado de coisas.

Vimos anteriormente que Lukács polariza a reprodução do ser social em dois complexos dinâmicos: o do homem singular e o da própria sociedade, surgindo assim a incontestável necessidade do ser biologicamente reproduzir-se, mas para além da reprodução biológica existe um ser formado pela totalidade da sociedade em que está inserido.

O homem certamente permanece irrevogavelmente um ser vivo biologicamente determinado, compartilhando o ciclo necessário de tal ser (nascimento, crescimento, morte), mas modifica radicalmente o caráter da sua inter-relação com o meio ambiente, pelo fato de surgir, através do pôr teleológico no trabalho, uma interferência ativa no meio ambiente, pelo fato de, através desse pôr, o meio ambiente ser submetido a transformações de modo consciente e intencional (Lukács, 2013, p.203).

Através do trabalho, o homem modifica radicalmente a sua relação com a natureza. O homem nasce biologicamente da espécie humana, mas transforma a si mesmo e os outros quando em relação com os iguais de sua espécie. A relação dialética de mudança perpassa o orgânico, o inorgânico e o social, quando, no ambiente em que está inserido, o homem modifica a natureza para a sua sobrevivência. A continuidade do ser social está interligada a outros complexos, desde a racionalidade própria da espécie até a linguagem falada na tradição oral.

A possibilidade ilimitada de desenvolvimento desse jogo dialético de pergunta e resposta funda-se no fato de que a atividade dos homens não só contém respostas ao entorno natural, mas também que ela, por sua vez, ao criar coisas novas, necessariamente levanta novas perguntas que não se originam mais diretamente do entorno imediato, da natureza, mas constituem tijolos na construção de um entorno criado pelo próprio homem, o ser social (Lukács, 2013, p. 303).

As necessidades são históricas e naturais para a existência e sobrevivência do ser biológico, mas elas são modificadas pelos homens na sua sociabilidade. Por isso, para Lukács, é impossível compreender a reprodução de forma dissociada da realidade social. Os complexos totais são constituídos de complexos singulares, assim se torna imprescindível compreender os singulares como partes de uma totalidade, mantendo um movimento constante e dialético entre eles.

Lukács expõe sua perspectiva em relação ao ser social, comparando-a com a insuficiência prática da teoria de Hegel. Recorre à questão do espírito absoluto, em sua condição não material, não sendo capaz de compreender a história dos homens como práxis humana. Nas palavras de Lukács (2013, p. 308): “O espelhamento da realidade conforme a consciência (incluindo o filosófico) não é nenhum acompanhante impotente da história material, e a reflexão filosófica sobre ela tampouco possui um caráter puramente *post festum*”.

De acordo com Lukács, a humanidade precisa conscientemente compreender que as categorias sociais são reproduzidas socialmente, tendo como princípio para uma liberdade real o controle do trabalho, de suas linguagens, leis e técnicas, por ser a categoria fundante, na qual surge a possibilidade de transformar a existência humana.

Para compreender, de forma ontológica, o ser social, é necessário reconhecer o caráter fundante da categoria trabalho na gênese e em toda complexidade do ser social, além de refletir sobre as outras categorias, sejam biológicas, sejam históricas e/ou sociais, desde a racionalidade dos homens até sua linguagem como forma de dominação do homem sobre o homem, que são repassadas de geração a geração pelos outros complexos sociais, dentre eles a cultura e a educação.

Lukács (2013) afirma que a sociedade é um complexo que abrange vários complexos. Por isso, é impossível sua compreensão de forma plena, porque existe uma dinâmica de funcionamento do real e de sua reprodução. Esta está em constante movimento e mudança. Nas palavras de Lukács (2013, p. 253), “[...] o princípio da sociabilidade enquanto momento predominante na interação das diferentes formas de ser”.

Há para o filósofo húngaro uma relação ontológica essencial entre a natureza orgânica e o ser social. O ser social se eleva da natureza orgânica, todo ser social é um ser biológico. “A reprodução física do homem enquanto ser vivo biológico é e permanece o

fundamento ontológico de todo e qualquer ser social” (Lukács, 2013, p. 254). Lukács (2013, p. 257) ainda salienta que

toda reprodução filogenética tem a reprodução ontogenética como fundamento do seu ser. Desse ponto de extrema importância, entre natureza orgânica e ser social, a reprodução filogenética pode dar-se na forma de constância e mudança das espécies e categorias, ela pode inclusive criar para seu suporte um ambiente de complexo de complexos, mas sem a reprodução ontogenética dos exemplares singulares, que corporificam no sentido imediato o existente, não há como ocorrer nenhuma espécie de reprodução filogenética.

Para o ser social se tornar realidade, é necessária a sua existência através de sua reprodução biológica, a reprodução biológica da vida constitui o fundamento ontológico de todas as manifestações vitais (Lukács, 2013, p. 258).

O pensador húngaro afirma que existem atividades humanas que possuem um fundamento no caráter biológico, que para sua realização precisam de características naturais para desempenhar o exercício. “O biológico constitui apenas a base sobre a qual se constrói algo inteiramente diferente” (Lukács, 2013, p. 265).

Na especificidade do sistema capitalista, o trabalho ganha formas de opressão social. O homem produz constantemente novas formas de impor para outros homens mais trabalho, surgindo novas formas de apropriação da força de trabalho do homem pelo homem. O que nos faz refletir que as desigualdades sociais dessa sociabilidade são criadas pelo próprio homem e não determinadas de forma biológica. Exemplificando isso, Lukács (2013, p. 269) cita o socialismo:

O socialismo se diferencia das demais formas de sociedade “só” pelo fato de que nele a sociedade como tal, a sociedade em sua totalidade, torna-se o sujeito único dessa apropriação, de que esta, por conseguinte, deixa de ser um princípio diferenciador das relações entre um homem singular e outro, entre um grupo social singular e outro.

Dessa forma, quanto mais o ser social afasta as barreiras naturais, quanto mais são desenvolvidas suas classes no sentido social, mais se fazem necessárias atitudes que pensem na dimensão de totalidade do ser, em detrimento do individualismo de interesses. De acordo com Lukács (2013, p. 271), “Quanto mais o seu ser social faz afastar as barreiras naturais, tanto mais relevante o papel desempenhado em suas lutas pelo fator subjetivo, pela transformação da classe em si numa classe para si”.

Lukács finaliza afirmando que todo processo de trabalho é determinado ao mesmo tempo pelas leis da natureza como também pela economia. Assim, o processo de trabalho e sua exploração do homem pelo homem são sociais. O homem como sujeito histórico tem a possibilidade de, na sua existência, modificar relações em si em relações para si. A própria

história expõe o seguinte conjunto de fatos extremamente simples, fundamental em termos ontológicos: a) o trabalho é capaz de despertar novas capacidades e necessidades no homem; b) as consequências do trabalho ultrapassam aquilo que nele foi posto de modo imediato e consciente; c) essas consequências trazem ao mundo novas necessidades e novas capacidades para a satisfação delas; d) e não estão pré-traçados, dentro das possibilidades objetivas de cada formação bem determinada, quaisquer limites apriorísticos para esse crescimento na “[...] natureza humana [...]” (Lukács, 2013 p. 302).

Temos, aqui, a existência do jogo dialético de pergunta e resposta que envolve as relações do homem com a natureza e o seu trabalho. O homem reage às situações do seu meio, porém o homem trabalhador, além de reagir, articula resposta de forma prática a essas perguntas. Com isso, a estrutura de pergunta e resposta se torna, paulatinamente, mais complexa, e as perguntas surgem cada vez menos da natureza e mais da própria prática do homem, enquanto transformadora de si mesmo e da sociedade. Logo, os homens fazem a sua própria história; entretanto, sob circunstâncias que eles não escolhem, mesmo que, aparentemente, eles escolham, pois outros homens já escolheram por ele, permitindo a ele uma pequena parcela na “escolha” de uma resposta ao meio social.

Segundo Lukács (2013), para compreender a totalidade da sociedade, é necessário analisar os complexos parciais de forma específica em suas posições e funções dentro da totalidade, sem sobrepor um complexo acima dos outros, porquanto isso pode causar uma errada compreensão da totalidade. Como exemplo, o autor menciona o complexo “condução de guerra” e os seus complexos tática e estratégia. Por mais que, pelo senso comum, algum destes complexos possa ser mais relevante e útil que o outro, é necessário entendê-los corretamente segundo duas especificidades, para que o entendimento deste complexo “condução de guerra” seja o mais completo possível. Lukács (2013, p. 306) afirma que “a heterogeneidade ontológica dessas duas categorias, originada do comportamento da parte para com o todo, constitui o único fundamento real para compreender essa relação corretamente, tanto na teoria como na prática”. É justamente a diferença desses dois complexos, em suas posições e funções, que torna imprescindível a análise de suas características individuais em relação à totalidade.

Citando a fenomenologia de Hegel, mencionando o espírito absoluto, o ser objetivo, a interiorização, a exteriorização e o estranhamento, com a crítica de Marx na impotência que surge da dualidade inorgânica do sistema de Hegel, o filósofo húngaro invalida algumas informações sobre o espelhamento, afirmando que

[...] o espelhamento da realidade conforme a consciência (incluindo o filosófico) não é nenhum acompanhante da história material, e a reflexão filosófica sobre ela tampouco possui um caráter puramente *post festum*, como mostra já o exemplo de Marx (Lukács, 2013, p. 308).

Com isso, defende a concepção de Marx, que para ele é mais autenticamente ontológica do que a de Hegel, porque ele separa, de forma direta, questões referentes ao ser de questões referentes ao valor, pois a intenção de Marx era compreender e descrever as tendências de desenvolvimento que o ser social cria em si e a partir de si.

Essa discussão é baseada no processo de surgimento da sociabilidade mais complexa de uma forma inicialmente mais simples, como a gênese humana, que surge de uma matéria inorgânica. Esse ser transforma-se futuramente em membro da sociedade. O seu objetivo é analisar como os elementos categoriais da construção dessa sociabilidade multiplicam-se, tornam-se cada vez mais mediados e, pela interação com outros complexos peculiares, originam sociedades em estágios bem determinados.

Para Lukács (2013, p. 310), “[...] pode-se dizer aqui que o ser social sempre representa uma refuncionalização das categorias do ser orgânico e do ser inorgânico, que ele jamais estará em condições de se soltar dessa base”. O que é importante entender é que todos os movimentos que ocorrem no trabalho partem, inicialmente, do ser biológico e que ele e o ser social possuem uma relação de dependência. Todas as manifestações vitais e sociais complexas do homem derivam de sua reprodução mais simples e individual. E até mesmo essas manifestações mais simples são gradativamente socializadas no curso da história. Logo, para a compreensão correta das especificidades do ser social e do desenvolvimento de sua práxis, devemos manter totalmente afastado todo tipo de juízo de valor sobre elas.

Lukács afirma que devemos iniciar examinando o crescimento das forças produtivas e como elas atuam sobre a estrutura da sociedade como um todo. A partir deste momento, o autor discorre sobre vários tipos de modos de produção, como coletividade tribal (ou gregarismo), modo de produção asiático, desenvolvimento chinês, comunismo primitivo na Grécia e em Roma, feudalismo, desenvolvimento europeu e, por fim, o capitalismo. Lukács (2004, p. 117) ainda indica que

[...] todas as representações ontológicas dos seres humanos, independentemente do grau de consciência em que isso ocorre, são amplamente influenciadas pela sociedade, e não vem ao caso se o componente dominante é o da vida cotidiana, o da fé religiosa etc. Essas representações cumprem um papel extremamente influente na práxis social dos seres humanos, condensando-se com frequência em um poder social real.

A sociedade influencia o homem em todas as suas ações cotidianas. De acordo com Marx (1985), o processo de trabalho possui elementos constitutivos: a atividade que tem um

objetivo final, os objetos e os meios de trabalho. Lukács (1981) conceitua essa atividade orientada por uma finalidade, ou seja, por uma teleologia. Para ele, a consciência estabelece um objetivo, originando um processo teleológico. Dessa forma, a teleologia é uma “categoria posta”, precedida pela consciência que dá início a um processo de objetivações. Assim, o pôr tem, neste caso, um ineliminável caráter ontológico. Em consequência, conceber teleologicamente a natureza e a história implica não somente que estas tenham um fim, estão voltadas para um objetivo, mas também que a sua existência e o seu movimento no conjunto e nos detalhes devem ter um autor consciente (Lukács, 1981). Nesse sentido, podemos falar do “[...] indissolúvel entrelaçamento dos polos individual e social, cuja ação centraliza-se, em última instância, nos indivíduos, isto é, na síntese das suas múltiplas determinações. É aqui que podemos encontrar o caminho para uma ética [...]” (Nobre Lopes, 2006, p. 62) e os seus fundamentos sócio-históricos.

## **2.2 A ética e seus fundamentos sócio-históricos**

Para iniciar nossas reflexões sobre ética, é importante frisar o seu caráter eminentemente social e histórico, como afirma Nobre Lopes (2006) ao destacar a relação entre o individual e o social da qual falamos anteriormente. Referindo-se à questão da ética, Nobre Lopes (2006, p. 62) salienta que “[...] não se pode esquecer que a sua determinação é histórica e social, e não natural e/ou sobrenatural”. Referindo-se à ética lukacsiana, a autora afirma que “[...] a sua direção [...] refere-se ao seu caráter sócio-histórico e ao sentido humano e consciente que Lukács busca atribuir ao desenvolvimento do gênero humano” (Nobre Lopes, 2006, p. 62).

Partindo para considerações semelhantes sobre a ética enquanto ciência da moral, decidimos visitar escritos de alguns filósofos clássicos sobre essa temática. Estes teorizaram uma oposição ao pensamento hegemônico e distorcido da história e da individualidade do agir particular dos homens nas estruturas sociais do capitalismo e argumentaram contra versões estruturalistas da filosofia da práxis, criando um lugar para pensar a ética na teoria marxista, tendo assim como suporte o materialismo histórico-dialético.

Nesse pensamento, Trotsky (2006) afirma que o idealismo filosófico clássico tendia a secularizar a moral, isto é, a emancipá-la da sanção religiosa. Isso foi um “[...] imenso progresso. Mas, exilada para o céu, a moral passou a necessitar de raízes terrenas. A descoberta dessas raízes foi uma das tarefas do materialismo” (Trotsky, 2006, p. 18). De acordo com a tradução de Coutinho e Konder da obra *O cotidiano e a história* (Heller, 2014), esse método



presente na perspectiva da Escola de Budapeste situa, de modo concreto, as estruturas e suas mudanças no processo histórico. Nesse sentido, Agnes Heller (2014, p. 9), discípula de Lukács, afirma que,

partindo da concepção do marxismo como uma ontologia do ser social (concepção que se desenvolve nas obras do último Lukács), a escola de Budapeste opõe-se tanto ao historicismo subjetivista (que dissolve as objetivações humanas em sua gênese social imediata) quanto às versões “estruturalistas” do marxismo (que substituem a dimensão ontológico-social por um epistemologismo formalista e anti-histórico).

Sabemos que os indivíduos carregam na sua existência todas as objetividades da sociedade, cabendo-lhes, de forma exclusiva, o processo de construir e transmitir cada estrutura social da realidade de um homem para outro. Seguindo a compreensão no materialismo histórico-dialético, Heller (2014, p. 12) nos ensina que “[...] a história é a substância da sociedade [...]”, por meio dela compreendemos a essência e a continuidade da existência humana. A autora prossegue declarando que

a história é, entre outras coisas, história da explicação da essência humana, mas sem identificar-se com esse processo. A substância não contém apenas o essencial, mas também a continuidade de toda a heterogênea estrutura social, a continuidade dos valores. Por conseguinte, a substância da sociedade só pode ser a própria história. Essa substância é estruturada e amplamente heterogênea (Heller, 2014, p. 12).

A história, sendo a substância da sociedade, pode dar continuidade ou romper com o que está posto na práxis humana. Estruturando-se nas esferas heterogêneas, independentemente da sociabilidade, encontramos um tipo de educação, de arte, de ciência, da moral e vários outros complexos que compõem as forças ideais de qualquer sociedade. No decorrer da história, os homens constroem e, ao mesmo tempo, desconstroem valores ligados à generidade humana, contribuindo para explicar a sua sociabilidade e a sua práxis social.

Trotsky (2006, p. 64), quando vai refletir sobre os preceitos morais universalmente válidos, afirma que

quem não quiser voltar a Moisés, Cristo ou Maomé, nem satisfazer-se com um ecletismo arlequinesco, deve reconhecer que a moral é um produto do desenvolvimento social; que ela não tem nada de imutável; que serve aos interesses da sociedade; que esses interesses são contraditórios; que, mais que qualquer outra forma ideológica, a moral tem um caráter de classes.

Ou seja, a moral é um produto da sociabilidade humana, é mutável e tem um caráter social e histórico. Porém, geralmente representa os interesses dos dominantes na sociabilidade em que está inserida. No capitalismo, a moral é burguesa, ficando, assim, distante de uma verdadeira ética, uma vez que atende a valores na perspectiva de interesses dominantes.

Para Heller (2014, p. 15), a essência da humanidade “[...] não é o que esteve sempre presente [...]” nos homens, “[...] mas a realização gradual e contínua das possibilidades imanentes à humanidade, ao gênero humano”. Assim,

o valor, portanto, é uma categoria ontológico-social; como tal, é algo objetivo; mas não tem objetividade natural (apenas pressupostos ou condições naturais) e sim objetividade social. É independente das avaliações dos indivíduos, mas não da atividade dos homens, pois é expressão e resultante de relações e situações sociais (Heller, 2014, p. 17).

Ou seja, a moral além de ser histórica, é social, pois os valores que existem são repassados no âmbito da sociabilidade humana, estão presentes na vida de todos, inclusive daqueles que neles não acreditam. Quando esses valores são morais, ocorre uma relação entre as atividades humanas, as quais Heller (2014, p. 16) conceitua como “[...] conexão da particularidade com a universalidade genericamente humana”. Dessa forma, podemos afirmar que existe uma relação intrínseca entre o indivíduo, as circunstâncias objetivas e as possibilidades concretas, inclusive em relação aos valores morais.

A ética para a filósofa húngara constitui uma elevação desses valores, presentes na particularidade de cada indivíduo, para a sociedade e para o humano genérico. Por isso, a liberdade é parte integrante e central dela e significa “crescimento axiológico” da humanidade. Nas palavras de Heller (2014, p. 22),

nem um só valor conquistado pela humanidade se perde de modo absoluto; tem havido, continua a haver e haverá sempre ressurreição. Chamaria a isso de invencibilidade da substância humana, a qual só pode sucumbir com a própria humanidade, com a história. Enquanto houver humanidade, enquanto houver história, haverá também desenvolvimento axiológico, no sentido acima descrito.

O movimento dialético da história é intrínseco à substância humana. A sociedade é assim, um complexo social, que, mesmo determinado, com um sistema de produção representado por classes, camadas e valores, carrega em si conteúdos axiológicos relativos, não são únicos ou absolutos. Visto sua heterogeneidade, portam outras possibilidades, porque dependem da escolha da ação humana e do tempo histórico que são socialmente construídos. Conforme Heller (2014, p. 26), “[...] na realidade, nenhum juízo acerca da sociedade existe em um tal isolamento. Todo juízo funciona sempre, explícita ou implicitamente, como parte da totalidade de uma teoria, de uma concepção de mundo, de uma imagem do mundo”. Dessa forma, o agir humano está sempre ligado a atitudes de escolher o que para ele é correto e possui juízo de valor. Existem sempre as alternativas históricas que “[...] são sempre reais: sempre é possível decidir, em face delas, de um modo diverso daquele em que realmente se decide”

(Heller, 2014, p. 28). No cotidiano, portanto, estamos sempre decidindo, mesmo nas ações imediatas.

Nesse contexto, perguntamo-nos sobre a ética e os seus fundamentos sócio-históricos e a contribuição de Lukács no rompimento de uma ética tradicional. Sabemos que, no ideário neoliberal, existe uma dissolvida ideologia de classe, como nos apontam as teorias crítico-reprodutivistas, após a década de 1970. O surgimento de uma ética que contradiz esses ideais se perpetua com o pensamento humano-genérico de Lukács, que considera o ser de forma histórica, no seu primado ontológico, como apontam seus escritos na sua obra *Ontologia do ser social*. Neste estudo, questionamos o seguinte: existe uma moral, no seu aspecto ético, no sistema capitalista? É possível falar de ética, mesmo numa sociedade de classes em que a moral representa interesses que não são comuns para todos os homens?

Para responder a tais questionamentos, decidimos expor o que no cotidiano tratamos de forma igual, mas que apresenta conceitos diferentes entre os termos ética e moral. Sánchez Vázquez (1970, p. 11) afirma que a ética é uma teoria que investiga e explica alguma experiência da humanidade ou como os homens se comportam, considerando a moral na sua “[...] totalidade, diversidade e variedade”. Para este, a moral não é criada pela ética; em suas palavras: “A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade” (Sánchez Vázquez, 1970, p. 12). Já a moral está relacionada com o agir, com esse comportamento. A ética se preocupa com esse objeto específico, tentando compreender a realidade humana que denominamos de moral. Sánchez Vázquez (1970, p. 69) define a moral como o sistema do agir humano que se caracteriza como um

[...] sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal.

Podemos sintetizar esses conceitos tomando as considerações de Nobre Lopes e Silva Filho (2018, p. 17), ao dizer que “[...] a *ética* é a *teoria* da moral, e a *moral* é a prática da ação humana”. Em outro trecho, os autores afirmam o seguinte:

O que queremos destacar aqui é o caráter reflexivo da ética que está presente em qualquer das suas várias definições e, portanto, o seu aspecto eminentemente teórico, ainda que esteja na estreita relação com a prática, com o agir dos homens, que é a instância da moral (Nobre Lopes; Silva Filho, 2018, p. 17).

Desse modo, a moral capitalista teria uma especificidade para tornar-se ideologicamente mecânica, externa e impessoal. Para Sánchez Vázquez (1970, p. 195), “O

indivíduo, enquanto ser social faz parte de diversos grupos sociais. O primeiro ao qual pertence e cuja influência sente, sobretudo na primeira fase da sua vida (infância e adolescência), é a família”. Sabemos que, na vida adulta, já construímos formas concretas de interpretar a realidade e fazer nossas próprias escolhas. Sánchez Vázquez (1970, p. 18) prossegue indicando que

através de seu objeto – uma forma específica do comportamento humano – a ética se relaciona com outras ciências que, sob ângulos diversos, estudam as relações e o comportamento dos homens na sociedade e proporcionam dados e conclusões que contribuem para esclarecer o tipo peculiar de comportamento humano que é o moral. Os agentes morais, em primeiro lugar, são indivíduos concretos que fazem parte de sua comunidade.

O indivíduo da realidade concreta é um ser social que se constitui nesse sujeito do comportamento da moral. Abstraindo o seu nível de consciência sobre o seu real vivido, ele surge de uma estrutura social que é determinada, sendo inserido pelo seu nascimento em um contexto de relações sociais nas quais o seu comportamento não é biológico nem unicamente individual, visto que é o resultado de uma sociabilidade humana, portanto, com uma dimensão social inegável. Para Sánchez Vázquez (1970, p. 27), a moral apenas pode surgir quando “[...] o homem supera a sua natureza puramente natural, instintiva, e possui já uma natureza social: isto é, quando já é membro de uma coletividade (*gens*), várias famílias aparentadas entre si, ou tribo, constituída por várias *gens*”.

Sabemos que o agir humano é perpassado por valores que são construídos socialmente. Então, não podemos negar o caráter social e histórico da moral. Em cada tempo histórico e em cada sociedade, são estipulados os valores que são nela determinados e/ou hierarquizados. No caso da sociedade capitalista, os que são tomados como hegemônicos e representantes da classe pensante burguesa são inculcados através do processo de alienação. Mas, na genericidade humana, o homem, como sujeito de sua história, cria os sistemas morais, elaborando suas normas de conduta, construindo, de forma coletiva, sua realidade objetiva e a reproduzindo.

No capitalismo, a criação do hábito significa, assim, um processo geral de obscurecimento. Os homens concebem a espontaneidade como natural e normal, e aprendem a reagir às suas manifestações tal como se reage a um temporal ou ao calor intenso, isto é, a eventos naturais que podem certamente ser desagradáveis, e que podemos eventualmente detestar, mas que devem ser considerados tais como são (Lukács, 2010, p. 118).

Mesmo tendo a moral um caráter social e histórico, o indivíduo tem representatividade na sua manifestação concreta de seu comportamento, porque, como nos

ensina Sánchez Vázquez (1970), para a interiorização das normas e deveres, torna-se uma exigência a sua adesão íntima ou reconhecimento interior das normas estabelecidas. Essa é exatamente a diferença entre os homens e os animais em relação ao mundo exterior – o homem pode transformar, não está determinado a seguir apenas instintos.

Deixando as abstrações do meio social em que é inserida, Oliveira (1993) nos ensina que desde os gregos, a ética significa o esforço do ser humano em atingir a sua humanidade. Nesse sentido, não é possível existir ética no sistema capitalista porque o sistema boicota as ações voltadas para o bem comum. Então, para ele, no sistema em que vivemos, econômica e socialmente, não existe ética agora; mas sim uma “[...] desordem estrutural onde a liberdade não pode ser reconhecida enquanto tal, pois a grande maioria é reduzida a meio para a realização dos fins egoísticos da minoria” (Oliveira, 1993, p. 108). A esse respeito afirma Lévinas (2005, p. 269) que

esta inversão humana do em-si e do para-si, do “cada um por si”, em um eu ético, em prioridade do para-outro, esta substituição ao para-si da obstinação ontológica de um eu doravante decerto único, mas único por sua eleição a uma responsabilidade pelo outro homem – irrecusável e incessível – esta reviravolta radical produzir-se-ia no que chamo de encontro do rosto de outrem.

A inversão de valores, ou a apropriação indevida dos valores morais, constituem contradições sociais na totalidade social do homem enquanto ser genérico.

Durante muito tempo na história humana, as questões da sociedade foram justificadas por questões morais. Quando, por exemplo, Sánchez Vázquez (1970) nos expõe as mudanças histórico-sociais da moral, ele afirma que existia, na sociedade antiga, uma moral que justificava socialmente o ato do homem livre escravizar outros homens (os escravos).

A moral dos homens livres não só era uma moral efetiva, vivida, mas tinha também seu fundamento e sua justificação teórica nas grandes doutrinas éticas dos filósofos da antiguidade, especialmente em Sócrates, Platão e Aristóteles. A moral dos escravos nunca conseguiu alçar-se a um nível teórico, embora – como testemunham alguns autores antigos – alcançasse algumas formulações conceituais (Sánchez Vázquez, 1970, p. 31).

Essa diferenciação entre os homens era justificada por filósofos como Aristóteles, que, oriundo de uma classe social abastada, opinava quanto a essa distinção, defendendo que era justa e útil essa diferença entre a humanidade, apoiando totalmente o regime escravocrata do qual fazia parte e se beneficiava enquanto homem.

Sobre isso, Singer (2002, p. 14) afirma que, na moralidade de uma sociedade dividida em classes, a moralidade dominante será a da classe dominante:

Quem quer que já se tenha debruçado sobre uma questão ética difícil sabe muito bem que o fato de nos dizerem o que é que a sociedade acha que devemos fazer não ajuda ninguém a se resolver por essa ou aquela solução. Precisamos tomar a nossa própria decisão. As crenças e os costumes dentro dos quais fomos criados podem exercer grande influência sobre nós, mas, ao refletirmos sobre eles, podemos resolver agir de acordo com o que nos sugerem, mas também podemos fazer-lhes uma franca oposição.

A elevação do homem no sentido humano genérico seria possível mesmo estando em uma realidade objetiva determinada, possibilitando-lhe refletir sobre a moralidade existente e fazer sua opção, concordando ou não com o que está posto. Nas palavras de Lukács (1981, p. 580), “[...] a consciência do ser-homem, enquanto generalidade humana para-si, se apresenta já como um fato social não cancelável: o homem alienado tem de conservar, também na alienação, a sua genericidade humana para-si”.

O homem, por ser racional, tem a opção do agir na realidade objetiva. O filósofo húngaro afirma que é uma escolha ou decisão do indivíduo, colocada na sua particularidade de reconhecer como dever dele, intrínseco à sua personalidade, mas, quando elevada essa reflexão para o gênero humano, esse indivíduo supera a própria particularidade. Lukács (2013, p. 150) destaca que

[...] certamente os processos, as situações etc. sociais são, em última análise, gerados por decisões alternativas dos homens, mas não se deve esquecer que eles só podem tornar-se socialmente relevantes quando põem em marcha séries causais que se movem mais ou menos independentemente dos propósitos de seu ser posto, de acordo com suas legalidades próprias e imanentes.

Ou seja, mesmo determinados socialmente, os valores passam por aceitações individuais e também coletivas. Por isso, o homem, no seu agir social, carrega a possibilidade de

[...] transformar o curso das coisas, que é independente de sua consciência, num fato posto por ele, deve, depois de ter-lhe conhecido a essência, imprimir-lhe a marca da sua vontade. Isso é, no mínimo, o que toda práxis social razoável tem de extrair da estrutura originária do trabalho (Lukács, 2013, p. 150).

No processo dessa práxis social, deparamo-nos com a ética no seu sentido mais restrito, a saber, a ética individual e a ética profissional, embora estejam intrinsecamente relacionadas entre si, sem esquecer também a dimensão de uma ética social.

### 2.3 Ética individual e ética profissional: como são refletidas na coordenação pedagógica

A ética normativa ou prescritiva descreve e estipula a forma aceitável socialmente de como as pessoas “devem agir”, dependendo da perspectiva de análise e da visão que pressupõe o julgamento de valor considerado na sociedade num determinado período histórico. Na perspectiva teleológica, a ética teria uma finalidade: priorizar os valores voltados para o bem comum, o bem coletivo. Nesse estudo, porém, analisamos a questão da ética na perspectiva ontológica, na materialidade da vida e na dialeticidade da construção humana desses valores, interpretando-a em duas dimensões: na primeira, abstraindo a sociabilidade dominante, como no caso do capitalismo, que retira do homem o ato voluntário e livre de uma ação ética; na segunda, situando nessa sociabilidade o trabalho desempenhado pelo Coordenador Pedagógico e a possibilidade de suspensão do estado de coisas nessa conjuntura do capitalismo.

Para adentrar a especificidade do trabalho do Coordenador Pedagógico, pretendemos refletir sobre o processo identitário destes, na caminhada do serviço público, com alguns questionamentos: que ética profissional está presente na cotidianidade da coordenação? Como assumir essa função com responsabilidade nesta prática específica? Quais os direitos e deveres desse profissional no serviço público? Existe um código de posturas e condutas para ser Coordenador Pedagógico no município de Fortaleza?

Em termos gerais, a ética no âmbito individual constitui valores e crenças que são construídos socialmente e internalizados em nossas subjetividades desde a infância. A ética, no âmbito social, está contextualizada na sociabilidade da qual fazemos parte historicamente, numa busca por uma coletividade compartilhada, valores e crenças aceitáveis nessa construção. Dessas normas são criados os deveres e os direitos de cada pessoa humana oriunda da sociabilidade em que vive, que na cotidianidade são colocadas constantemente em conflitos, através dos mais diversos pensamentos, sentimentos, intenções, interesses, ações, funções, ações, responsabilidades e atribuições. Podemos sintetizar que a *ética individual* vai se formando no decorrer das experiências de vida do indivíduo que, “[...] ao assumir uma determinada profissão [...], o sujeito singular deve assumir com responsabilidade aquilo que escolheu” (Nobre Lopes; Silva Filho, 2018, p. 23). Temos aqui a *ética profissional* na qual “[...] incide bastante a ética individual, pois a filosofia de vida pessoal do agente influi decisivamente no seu comportamento profissional” (Nobre Lopes; Silva Filho, 2018, p. 23). A esse respeito os autores destacam que uma pessoa, que, na sua vida pessoal, seja desonesta, dificilmente será um profissional honesto. Daí a necessidade de se refletir acerca da ética profissional, mesmo na sua cotidianidade.

É nessa cotidianidade que inserimos o Coordenador Pedagógico da escola pública, tentando interpretar os conflitos éticos na especificidade do seu trabalho, identificando a subjetividade em relação às suas crenças e valores éticos e a possibilidade de escolha profissional no exercício de sua atividade.

Nos tempos atuais, enfrentamos a ética profissional numa perspectiva de compreendê-la de forma atrelada com a questão social. Sabemos que, em tempos anteriores, existia no entendimento da ética um certo idealismo, não incluindo a questão do cotidiano e da vida real, distanciamento com a prática social vivida, como se fosse possível entender a ética individual ou particular sem o contexto universal e sistêmico. Como temos como método deste estudo o materialismo histórico e dialético, entendemos que o caminho para compreender a possibilidade da ética no contexto da materialidade da vida exige que interpretemos como esse conceito foi construído no decorrer da história humana. Para adentrar a especificidade do trabalho do Coordenador Pedagógico, precisamos ainda interpretar os documentos que regulam, mesmo que de uma forma genérica, a práxis desse sujeito no serviço público no município de Fortaleza.

Sabemos que o tempo histórico da era capitalista é marcado por uma moral burguesa, em que predominam valores como o individualismo, a desigualdade social dos homens justificada pela classe, numa sociedade em que se explora a força de trabalho da maioria em favor de uma minoria privilegiada, surgindo formas de corrupção, de fetichização, alienação e exploração, tornando necessidades falsas de consumismo em necessidades “humanas”, que influenciam a manutenção do poder da elite e a fetichização do consumo pela classe trabalhadora. Valores morais como a liberdade, a emancipação, a democratização do saber, a defesa dos direitos humanos, a igualdade de oportunidades, a justiça, a fraternidade, a humanidade, a equidade e o pluralismo de ideias e pensamentos se tornam propriedades do neoliberalismo, com seus sentidos apropriados pela lógica mercantil e distorcidos em favor da moral burguesa, negando, inclusive, valores que são da generidade humana e universal.

Sabemos, nesse contexto, que a sociedade capitalista se utiliza do discurso da liberdade individual para dominar as pessoas através de uma lógica neoliberal, apropriando-se desse termo e alienando-o numa suposta liberdade individual. Mas o que realmente seria liberdade se distanciarmos e abstrairmos seu sentido dentro de uma sociedade de classes? Sobre isso nos fala Agnes Heller (1982, p. 155):



Toda pessoa tem a liberdade de não reconhecer nenhum valor moral. Mas [...] isso não a ajuda a ser livre. Hegel tinha razão quando distinguiu entre liberdade e arbítrio. A liberdade é sempre liberdade para algo, e não apenas liberdade de algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo [...] O próprio conceito de liberdade contém o conceito de dever, o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não são.

Isso significa dizer que a liberdade de fato na sociedade capitalista não existe, temos um suposto livre arbítrio, em que, individualmente, temos o poder de escolha, embora as condições objetivas nos escravizem de diferentes formas. O fato de que a moral abstrata apareça como somente realizável em parte, ou “absolutamente irrealizável”, ou seja, que não possa coincidir totalmente com nenhum costume concreto, é uma manifestação da alienação moral. Isto se revela não em outro aspecto moral, mas na estrutura moral das sociedades de classe em geral.

Tertulian (1999, p. 134) afirma que a moralidade se torna ação ética no momento em que nasce uma convergência entre o eu e a alteridade, entre a singularidade individual e a totalidade social. O campo da particularidade exprime justamente esta zona de mediações onde se inscreve a ação ética. Sobre isso, Heller (2014, p. 156), dissertando sobre as categorias interpretativas da humanidade, afirma que, “quando a moral se apresenta como uma esfera autônoma, trata-se de uma moral alienada: suas exigências se opõem rapidamente às particularidades da vida individual e a moral esmaga o indivíduo, mesmo nos casos em que este se submete voluntariamente”.

Para Heller (2014, p. 155), a moral indica a relação objetiva do indivíduo com sua espécie, a sua pertinência ao gênero humano, relação dos valores, o nível em que expressa essa relação, em que medida o indivíduo tem consciência de sua pertinência ao gênero, em que medida sua personalidade particular se combina com essa pertinência e em que medida a universalidade do gênero chega a constituir fundamentação ética das suas ações.

Sabemos que a convivência humana é regulada pelo costume, normatizações, regras, hábitos e opiniões, a maneira por meio da qual os homens se relacionam com a sociedade historicamente situada à qual estes pertencem. O agir do homem individual busca uma identificação com os homens da sociedade à qual estes pertencem. Para Heller (1982, p. 157), “essa individualidade burguesa – não a chamamos ainda de individualismo – expressava-se na dissolução das velhas hierarquias de valor, com a possibilidade de o indivíduo organizar para si uma escala de valores e de carecimentos própria”. Estamos buscando suprir nossas necessidades, mas no capitalismo estas deixam de ser apenas humanas e se tornam sociais,

originando uma insatisfação constante, porque somos impulsionados a consumir sempre, nunca alcançamos a plenitude dos anseios consumistas. Heller (1982, p. 140) destaca o seguinte:

[...] isso não significa que eu condene a particularidade. Digo que são moralmente mais elevados os que raciocinam e atuam como indivíduos e creio que a transformação socialista tornará possível que todos os homens se elevem da condição de sujeitos particulares a de sujeitos individuais. Mas se eu pretendesse hoje condenar todo sujeito particular, seria uma aristocrata. Com efeito, existem estratos sociais que vivem em condições que não permitem (ou permitem apenas os sujeitos inteiramente excepcionais) transformar-se em sujeitos individuais.

Ou seja, a individualidade no sistema capitalista é negada a partir do momento em que esse sistema não permite aos indivíduos se elevar às condições de reais sujeitos particulares no seu processo de individuação, o que, na visão de Heller, só seria possível em outra sociabilidade que permitisse uma transformação socialista.

Para Cortella (2009, p. 102), “[...] a ética é o que marca a fronteira da nossa convivência. [...] é aquela perspectiva para olharmos os nossos princípios e os nossos valores para existirmos juntos [...] é o conjunto de princípios e valores que orientam a minha conduta”. O problema é que, na sociabilidade do capitalismo, estes são apropriados pela classe dominante, que os dissemina como hegemônicos e como verdades incontestáveis e, com o tempo, se tornam tão naturais que não questionamos essas construções humanas e sociais.

Cortina (2003, p. 18) afirma que, “[...] embora a ética esteja na moda, e todo mundo fale dela, ninguém chega realmente a acreditar que ela seja importante, e mesmo essencial para viver”. Na cotidianidade, ela é tão distorcida, que deixamos de pensar na possibilidade de uma sociedade realmente ética, em que todos os homens tenham a liberdade sem condicionamentos sociais.

A concepção da ética individual está intrinsecamente ligada ao que se espera individualmente de cada ser, numa determinada sociedade, o cidadão esperado em cada contexto histórico e social em que este esteja inserido.

A universalidade significa que ele visa a todos os seres humanos, independentemente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais. A individualidade significa que esses seres humanos são pensados como pessoas concretas e não como integrantes de uma coletividade e que se atribui valor ético positivo à sua crescente individualização. A autonomia significa que esses seres humanos individualizados são aptos a pensarem por si mesmos, sem a tutela da religião ou da ideologia, a agirem no espaço público e a adquirirem pelo seu trabalho os bens e serviços necessários à sobrevivência material (Rouanet, 1993, p. 9).

O que nos faz inferir acerca da impossibilidade de uma ética real nessa sociabilidade do capitalismo, onde predomina uma falsa universalidade, que visa beneficiar uma minoria em detrimento da totalidade. A possibilidade de uma moral positiva<sup>1</sup> estaria nas abstrações cotidianas que substituem as ideologias e a moral burguesa que estão postas por ações reflexivas que elevam a generidade humana. Para Oliveira (2008), a ética deve corresponder à integridade das pessoas, não é uma questão puramente individual, nem exclusivamente política. “Sem metafísica uma ética não pode ser fundamentada; sem filosofia política ela permanece incompleta” (Oliveira, 2008, p. 31). É uma questão de totalidade social, histórica e oriunda de uma práxis.

Para adentrar essa práxis no município de Fortaleza, iniciamos uma pesquisa documental dos registros formais documentados sobre o código de ética nessa cidade, considerando que não existe um para delimitar as posturas e as condutas na especificidade da educação e dos seus gestores, tampouco do trabalho da Coordenação Pedagógica.

A Lei n.º 7.800, de 11 de outubro de 1995, institui o Código de Ética Profissional do Serviço Público Civil da Cidade de Fortaleza. Foi revogada *integralmente* pela Lei n.º 11.360, de 3 de maio de 2023, estipulando requisitos para exercer a função pública, um compromisso solene de acatamento e a observância das regras estabelecidas e de todos os princípios éticos e morais estabelecidos pela tradição e pelos bons costumes.

No seu capítulo 1.º, artigo 4.º, afirma que

A moralidade da Administração Pública não se limita à distinção entre o bem e o mal, devendo ser acrescida da ideia de que o fim é sempre o bem comum. O equilíbrio entre a legalidade e a finalidade, na conduta do servidor público, é que poderá consolidar a moralidade do ato administrativo (Fortaleza, 1995, p. 1).

No artigo subsequente, afirma ainda que a remuneração de quem é servidor público é custeada pelos tributos pagos de forma direta ou indireta por todos, inclusive, ele próprio, e por isso se exige, como contrapartida, que se perpetue a moralidade administrativa integrada ao Direito, como elemento indissociável de sua aplicação e de sua finalidade.

A assiduidade no serviço público é entendida como um valor incondicional. No seu artigo 13, afirma que “Toda ausência injustificada do servidor de seu local de trabalho é fator de desmoralização do serviço público, o que quase sempre conduz à desordem nas relações humanas” (Fortaleza, 1995, p. 3).

---

<sup>1</sup> A moralidade positiva é um conjunto de normas de conduta que dizem respeito ao que é correto ou aceito em uma determinada sociedade, estaria relacionada à conduta positiva dos indivíduos em sociedade.

Para estipular os deveres fundamentais do servidor público, o artigo 15 dessa lei diz que é função de todo profissional ser cortês, ter urbanidade, disponibilidade e atenção, respeitando a capacidade e as limitações individuais de todos os usuários do serviço público, sem qualquer espécie de preconceito ou distinção de raça, sexo, nacionalidade, cor, idade, religião, cunho político e posição social, abstendo-se, dessa forma, de causar-lhes dano moral. É função do serviço público essa imparcialidade, sendo inadmissível dar o seu concurso a qualquer instituição que atente contra a moral, a honestidade ou a dignidade da pessoa humana.

Como já dissemos, não existe um código de ética relativo ao educador e/ou ao Coordenador Pedagógico, porém o seu agir profissional parte dessas considerações mais gerais que dizem respeito principalmente ao seu compromisso com as suas tarefas, respeitando o outro e as necessidades do trabalho profissional ao qual está inserido, o que significa a aplicação do dever moral da sua profissão, não em prol do benefício pessoal, e sim do benefício coletivo. Tudo isso remete a uma ética profissional, como dizem Nobre Lopes e Silva Filho (2018, p. 20), ao interpretar o pensamento do filósofo Immanuel Kant: “[...] para que o ato possua valor moral, o indivíduo não pode ser coagido, gratificado ou impulsionado a agir de determinada maneira que não seja próprio da sua boa vontade (consciência moral)”. A boa vontade aqui não significa fazer o que se quer, mas sim o que se deve, é agir pelo dever moral, independentemente de qualquer condição externa, porém sempre levando em conta o contexto histórico e social das ações morais, tendo em mira o coletivo e o bem comum. É nesse aspecto que colocamos, aqui, as bases ontológico-materiais da ética, apontando para o trabalho do Coordenador Pedagógico.

### **3 AS BASES ONTOLÓGICO-MATERIAIS DA ÉTICA: FUNDAMENTOS DA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL E O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Este capítulo tem como objetivo expor as bases ontológico-materiais da ética, trazendo uma interpretação da sua gênese a partir de uma ontologia materialista do ser social defendida por György Lukács em sua obra *Para uma ontologia do ser social*. Nessa obra Lukács expõe o trabalho como condição da existência e da sociabilidade humana. No nosso caso, remetemos a questão do trabalho à especificidade do Coordenador Pedagógico na escola. Ainda neste capítulo refletimos sobre a educação como processo social e a posição da mulher na ordem capitalista, falando dos seus estranhamentos e da educação como mediação essencial para o desenvolvimento da generidade humana. Revelamos igualmente os dados encontrados da categoria trabalho da referida pesquisa de campo realizada com os Coordenadores Pedagógicos do Município de Fortaleza, evidenciando o que consideram sobre o seu trabalho, suas funções no contexto da escola e como desempenhá-las com qualidade, fazendo uma análise a partir do que os documentos oficiais estipulam sobre suas atribuições.

#### **3.1 O trabalho como gênese da vida social e profissional: condição da existência humana e a particularidade do trabalho escolar na sociedade capitalista**

Neste item temos como objeto de estudo o trabalho do Coordenador Pedagógico, mas, para adentrar a perspectiva da formação sócio-histórica no contexto do capitalismo, necessitamos inicialmente de uma possível abstração dessa práxis humana, para refletirmos sobre sua materialidade no ambiente da escola. Nobre Lopes (2021, p. 45-46), numa interpretação marxiana-lukacsiana, identifica os dois lados do trabalho:

a sua dimensão constitutiva do homem que diz respeito ao trabalho em geral, e a sua dimensão negativa relacionada ao trabalho estranhado que se manifesta no modo de produção capitalista sob a forma de fetichismo da mercadoria. São duas faces de um mesmo trabalho cuja dimensão negativa, predominante no capitalismo, precisa ser superada.

Esse é o movimento realizado por Marx e Lukács para conceituar o trabalho, considerando a dualidade de sentidos, refletido em duas perspectivas: como gênese da vida social e profissional, constituindo-se condição da existência humana, considerado como categoria ontológica, positiva e universal; e como substância na formação sócio-histórica do capitalismo, com suas particularidades negativas, dinâmicas e condições objetivas.

Considerando as determinações estruturantes do ser social no pensamento de Lukács (2013) em relação à totalidade da sociabilidade humana e à importância da abstração como forma de análise na compreensão do trabalho em suas múltiplas determinações, sustentamos também a teoria de Marx e Engels. Estes dividem essa categoria em três eixos de entendimento: o trabalho como pôr teleológico, o trabalho como modelo da práxis social e a relação “sujeito-objeto” no trabalho e suas consequências.

O trabalho (a práxis social) é entendido como o único complexo do ser no qual o pôr teleológico tem um papel autenticamente real e transformador da realidade, mas também porque sobre essa base – e, ademais, generalizando-a e ultrapassando, com essa generalização, a mera constatação de um fato ontológico fundamental – é evidenciada a única relação filosoficamente correta entre teleologia e causalidade (LUKÁCS, 2013, p. 89).

Para Lukács, o trabalho é práxis porque, dentre outros complexos que constituem o ser social, é o único em que, antes de existir na materialidade humana, já existia uma prévia ideação no imaginário dos homens e, quando colocado na realidade material, carrega a possibilidade de ser transformado pelo agir destes.

Sabemos que o ser social em termos ontológicos possui categorias que são específicas: trabalho, reprodução, ideologia, estranhamento, dentre outras decorrentes, como a linguagem, por exemplo. Lukács (2013, p. 41) nos ensina que nenhuma destas pode ser compreendida de forma isolada, ou seja, só podem ser entendidas de forma adequada “[...] no interior e a partir da constituição global do nível do ser de que se trata”.

Para compreender os complexos do ser social, é necessário o entendimento da totalidade da vida, compreendendo a formação da sua sociabilidade, investigando-a de forma sistemática. Partindo dessa totalidade dos complexos, recorrendo ao método marxiano, o filósofo húngaro inicia a decomposição destes, do que denomina como processo pela via analítico-abstrativa, na transição do ser orgânico ao ser social.

Para investigar o ser no sentido orgânico, começa a explorar o seu surgimento a partir da esfera inorgânica, tendo “[...] os vestígios da gênese do orgânico a partir do inorgânico” (Lukács, 2013, p. 42) e diferencia tais conceitos afirmando que “[...] a reprodução é uma categoria específica do orgânico” (Lukács, 2013, p. 42). Nesse sentido, podemos identificar os conceitos de níveis desse ser social, visto que é biológico, considerando suas características orgânicas de se reproduzir, ao mesmo tempo que possui o nível inorgânico na constituição do ser social.

Lukács (2013) para essa análise pontua de forma contundente a irreversibilidade do caráter histórico do ser social nessa transição ontologicamente necessária. Afirma que não

existe trabalho sem vida social, assim como não existe vida social sem o trabalho. Em suas palavras, “a essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produtos de sua autoatividade” (Lukács, 2013, p. 43).

Para Marx (2013, p. 120), o trabalho como criador de valores de uso, como trabalho útil, é assim “[...] uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”.

Também para o filósofo húngaro, o trabalho é uma categoria com lugar privilegiado no processo, considerando o processo e o salto da gênese do ser social, constituindo-se num complexo concreto da sociabilidade, ao mesmo tempo que forma o surgimento desta.

Lukács (2013, p. 43) afirma ainda que “todas as outras categorias dessa forma de ser têm já, em essência, um caráter puramente social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído”. Assim ocorre o salto ontológico do animal ao homem, no qual este para a sua sobrevivência transforma a natureza. Dessa forma, Lukács, assim como Marx, expõe o trabalho como categoria fundante do ser social, afirmando, em sua investigação, a sua prioridade ontológica na compreensão desse ser social. Nas suas palavras, “o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social” (Lukács, 2013, p. 44). Lukács (2013, p. 44) afirma que inicia sua análise por essa categoria “[...] uma vez que o esclarecimento de suas determinações resultará num quadro bem claro dos traços essenciais do ser social”. Assim, o filósofo húngaro coloca o trabalho como categoria de lugar privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social:

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (Lukács, 2013, p. 44).

A essência do ser ontologicamente social está assim mediado pelo trabalho na transição do ser biológico ao social. Para adentrar e explicitar tais questões, Lukács (2013) acentua o conceito de trabalho em três aspectos: o trabalho como pôr teleológico, o trabalho como modelo da práxis social e a relação “sujeito-objeto” no trabalho e suas consequências.

Sobre o trabalho como pôr teleológico, afirma que o mérito de ter colocado este no centro da humanização do homem é de Engels. Isso porque foi ele quem investigou as condições biológicas do novo papel que o trabalho adquire com o salto do animal ao homem. Importante

ressaltar, porém, que, de acordo com Lukács (2013), não existe hierarquia de nenhuma categoria, apenas o trabalho se constitui prioridade ontológica pelo fato de ser uma categoria que, quando considerada pelo método abstrato, articula a realidade com as outras categorias do ser social, tendo uma predominância determinante na produção da vida social.

Baseado em Engels, o filósofo húngaro defende que o homem, ao contrário dos animais não racionais, que se adaptam ao próprio ambiente, gera a divisão do trabalho na sociabilidade humana e cria as suas próprias condições de produção e reprodução. O seu desenvolvimento sempre será determinado pela estrutura da respectiva sociedade à qual pertence, e não pela constituição biológica dos seus membros.

Dessa forma, o salto do ser biológico ao ser social constitui-se num salto que mudou qualitativa e estruturalmente o ser, por mais que possua, na fase inicial dessa transformação, determinações e possibilidades; ocorre uma ruptura com a continuidade desse desenvolvimento, que não foi pelo nascimento biológico de sua espécie, mas pelo trabalho do qual deriva a sociabilidade e a linguagem.

Marx (2017, p. 255), no capítulo 5 do livro I de *O capital*, intitulado *O processo de trabalho e o processo de valorização*, deixa explícito que “[...] o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Pressupondo o trabalho como um processo particular e presente unicamente entre os homens, utiliza o exemplo paradoxal entre as distinções do pior arquiteto e a melhor das abelhas para demonstrar que, no caso da racionalidade humana, “[...] no final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador ‘no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente’” (Marx, 2017, p. 255-256). Lukács (2013) denomina essa representação como prévia ideação. Tomando como base o próprio Marx, afirma que o trabalho do homem se diferencia do instinto dos animais pela prévia ideação existente antes do processo de objetivação desse trabalho. A causalidade espontânea, que é natural, torna-se uma causalidade posta, considerando os dois lados do processo, “[...] por um lado, o pôr teleológico ‘simplesmente’ faz uso da atividade que é própria da natureza; por outro, a transformação dessa atividade torna-o o contrário de si mesmo” (Lukács, 2013, p. 55). Continua o autor:

é no trabalho, nos seus atos que transformam a causalidade espontânea em causalidade posta, justamente porque nele ainda temos exclusivamente uma inter-relação entre o homem e a natureza e não entre o homem e o homem ou entre o homem e a sociedade, que o puro caráter cognitivo dos atos está preservado de modo menos alterado que nos níveis superiores, nos quais é inevitável que os interesses sociais intervenham já no espelhamento dos fatos (Lukács, 2013, p. 55).



O que faz definir o trabalho como pôr teleológico é a sua capacidade, por meio da ideação e da atividade do homem, de fazer surgir uma nova objetividade, agora social. Nas palavras de Lukács (2013, p. 47), “o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas, sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material”.

Marx e Lukács consideram o trabalho em duas perspectivas, como categoria ontológica, essência da atividade do homem, condição universal e presente em todas as formações sócio-históricas da humanidade, e como condição objetiva de uma materialidade em que se apropria do mais valor extraído da mercadoria força de trabalho dos homens, no contexto do capitalismo.

Como o trabalho aparece como gênese do devir homem do homem, a sua essência, ou seja, a interação ininterrupta entre ser natural e ser social, o pôr teleológico que coloca essa interação em movimento real e, com ela, o papel condutor da consciência em atos que realizam tais conexões dinâmicas, todos esses componentes do complexo devem ter o efeito determinante também para o ser do homem. Para Lukács (2013), o ser social só pode ser racionalmente compreendido se considerarmos sua origem e diferenciarmos o seu distinguir-se da sua própria base. Nobre Lopes (2006), tomando a edição italiana da *Ontologia do ser social* de Lukács, cita esse autor ao dizer que “[...] só podemos falar racionalmente do ser social quando concebemos que a sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base, o seu tornar-se autônomo baseiam-se no trabalho, isto é, na contínua realização de pores teleológicos” (Lukács, 2013, p. 52 *apud* Nobre Lopes, 2006, p. 29).

A afirmação de que o trabalho constitui a forma originária da práxis corresponde inteiramente ao espírito das concepções de Marx e de Lukács. Por isso, o desenvolvimento do trabalho contribui para que o comportamento do homem para com o próprio ambiente e para consigo mesmo se baseie sempre mais em decisões alternativas. A superação da animalidade através do salto para a humanização por meio do trabalho e a superação do caráter epifenomênico da determinação meramente biológica da consciência alcançam, assim, com o desenvolvimento do trabalho, uma intensificação inexorável, uma tendência à universalidade dominante.

Em relação ao nosso objeto em questão, podemos afirmar que a escola é o *locus* de trabalho dos profissionais da Educação Básica. Sabemos que ela está inserida no sistema capitalista e que, por isso, não se isenta de sua lógica produtivista, mercadológica, hierárquica e vinculada ao ideário dos processos de trabalho advindos da fábrica. Podemos levantar a seguinte questão: como o trabalho está organizado na escola pública? Qual a lógica da

separação entre o fazer e o pensar do Coordenador Pedagógico? Como as relações capitalistas penetram na escola e atingem o trabalho do Coordenador Pedagógico, na sua maioria do gênero feminino? Qual a possibilidade de resistência da mulher nesse contexto social? Tentando delinear essas questões, adentramos, no item seguinte, a posição da mulher na sociedade capitalista.

### **3.2 O advento do capitalismo e a posição da mulher: do fator biológico ao fator social**

Neste item do trabalho, deparamo-nos com duas definições distintas da palavra *gênero*, uma forma *primeira* e universal retratada na obra de Lukács (2013) por *generidade humana*, no sentido do ser humano de um modo geral, e uma forma *segunda*, que é contextualizada na formação sócio-histórica em que vivemos, na conjuntura e lógica da sociedade capitalista, em que socialmente são construídos padrões comportamentais atrelados ao sexo da origem no nascimento das pessoas. Para fundamentar essa perspectiva, buscamos a contribuição da teoria dos gêneros, na qual se diferencia o fator biológico (sexo), do fator social (gênero - homem e mulher). Nesse sentido iremos refletir sobre a condição social da mulher sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético na sociedade capitalista, para adentrarmos em discussões referentes à construção social do trabalho feminino. Simone Beauvoir (2019), na sua obra clássica *O segundo sexo*, ensina-nos que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Em suas palavras:

Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um outro. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo (Beauvoir, 2019, p. 11).

Para a filósofa, gênero e sexo são distintos, sendo o sexo um fator biológico da espécie humana; enquanto o gênero, uma construção social da humanidade. No decorrer da história, os homens, de acordo com a sua cultura e valores sociais, estipularam padrões, tanto de ações (trabalho), como de comportamentos (o agir), determinando o gênero que irá seguir este e/ou aquele modelo.

Wollstonecraft (2016), refletindo sobre a reivindicação dos direitos da mulher, afirma que as distinções inaturais são estabelecidas pela sociedade e destas surgem os “efeitos perniciosos” - isso se perpetua numa sociabilidade de classes. Em suas palavras: “[...] as

absurdas distinções de classe social, que fazem da civilização uma maldição ao dividir o mundo entre tiranos voluptuosos e subordinados invejosos e astutos, corrompem quase por igual as pessoas de todas as classes” (Wollstonecraft, 2016, p. 187).

Estamos assim corrompidos por uma lógica que se torna tão natural que não percebemos seu caráter social. Para Marx e Engels, na sociedade capitalista a mulher se torna artefato mercadológico, isso porque “Para o burguês, a mulher nada mais é do que um instrumento de produção. Ouvindo dizer que os instrumentos de produção serão explorados em comum, conclui naturalmente que o destino de propriedade coletiva caberá igualmente às mulheres” (Marx; Engels, 1998, p. 55). Nas palavras de Marx (1976, p. 517),

o trabalho de mulheres e crianças foi, portanto, o primeiro resultado da aplicação capitalista da maquinaria. Essa poderosa substituta do trabalho e dos trabalhadores, a máquina, foi imediatamente transformada em um meio de aumentar o número de trabalhadores assalariados, recrutando, sob a influência direta do capital, cada membro da família do trabalhador, sem distinção de idade ou sexo. O trabalho compulsório para o capitalista usurpou o lugar, não só de diversão das crianças, mas também do trabalho independente em casa, dentro dos limites habituais, para a própria família.

O sistema capitalista, com sua lógica de produtividade, coloca em evidência as suas contradições em todas as suas dimensões, sejam elas econômicas, sociais, políticas e sexuais, elevando as desigualdades entre os homens, apropriando-se de forma privada dos meios de produção e tornando a maioria da humanidade seres explorados por meio da sua força de trabalho. O capitalismo está na base de todas as crises, intensificando a violência racista, machista e colonial, sustentada até a atualidade. Para Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019, p. 17), “o capitalismo é barbárie. Transforma tudo em mercadoria: corpos, talentos, fê, trabalho, amor, desejos, mulheres”. E complementam: “[...] um modelo que deixa de fora diversas faces e sujeitos, em especial as mulheres” (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 16).

Para essas autoras, “muitas pessoas sabem que as sociedades capitalistas são, por definição, sociedade de classes que permitem a uma pequena minoria acumular lucros privados por meio da exploração”, mas o que não sabem sobre esse sistema é que essas sociedades “[...] também são, por definição, a origem da opressão de gênero. Longe de ser acidental, o sexismo está entranhado em sua própria estrutura” (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 51), mesmo não sendo ele o inventor da subordinação das mulheres.

Nesse mesmo pensamento, Gonçalves (2013, p. 19) afirma que “o capitalismo não criou a inferiorização social das mulheres, mas se aproveita do imenso contingente feminino acirrando a disputa e, portanto, aprofundando a desigualdade entre os sexos”. Para a autora o capitalismo “não é” e “nunca foi” e “difícilmente será” neutro em relação a sexo, raça ou etnia.

As possibilidades de integração social feminina durante anos geraram lucros aos capitalistas, visto que o trabalho das mulheres constituía mão de obra vasta e barata. Saffioti (2013, p. 61) nos ensina que “a mulher das camadas sociais diretamente ocupadas na produção de bens e serviços nunca foi alheia ao trabalho. Em todas as épocas e lugares, tem ela contribuído para a subsistência de sua família e para criar a riqueza social”. Sobre a questão da inferioridade intelectual da mulher, Lukács (2013, p. 610) afirma que,

nos últimos séculos, o desenvolvimento econômico no nível da generidade em si produz progressos imensos: as possibilidades de existência economicamente autônoma das mulheres são realizadas socialmente de modo crescente, e mulheres importantes (basta pensar em madame Curie) revelam claramente a falsidade da afirmação de sua inferioridade intelectual em relação ao homem.

Os ataques à questão do gênero perpassam inclusive a disseminação de ideários duvidando da capacidade intelectual das mulheres, tidas muitas vezes como gênero frágil. Esse último muito utilizado como justificativa para a inferiorização social da mulher, que passa a interferir, de modo positivo, na atualização da sociedade competitiva, na constituição das classes sociais. A elaboração social do fator natural gênero (fator biológico da humanidade), enquanto determinação comum que é, assume, na nova sociedade, uma feição inédita e determinada pelo sistema de produção social. Aparentemente, no entanto, são as deficiências físicas e mentais dos membros da categoria gênero feminino que determinam a imperfeição das sociedades competitivas. Para Lukács (2013) a posição social da mulher tem relação com a divisão do trabalho e carrega consequências de alcance muito amplo, pois se tornam puramente sociais e produzem ações e relações para além do econômico. Lukács (2013, p. 162) comenta que

Engels demonstra que a posição da mulher na vida social (matriarcado etc.) depende de que a multiplicação da riqueza empreste às funções econômicas do homem um peso maior que às da mulher; num estágio mais primitivo, era o inverso. Evidencia-se, portanto, o que todas as pesquisas mais recentes da etnografia confirmam, a saber, que a estrutura social surgida em cada estágio da reprodução determina, em última instância, as formas de uma relação biológica tão elementar quanto a sexual. Esse estado de coisas é evidente em todos os domínios.

Para o filósofo húngaro tem existido um estranhamento durante milênios no qual homens estranham mulheres e, ao mesmo tempo, estranham a si mesmos. Mas para Lukács existe um processo de libertação dessa realidade, e ela perpassa a questão da sexualidade. Enfatiza que o progresso “[...] meramente econômico, enquanto fundamento para a autonomia econômica na conduta de vida da mulher, enquanto implosão econômica das tradicionais formas sociais de estranhamento, até agora contribuiu bem pouco para a verdadeira solução dos

problemas” (Lukács, 2013, p. 611). Portanto, isso não é apenas uma questão oriunda da dimensão econômica, mas está interligada também à dimensão da sexualidade. Lukács (2013, p. 611) comenta que para a imposição da igualdade *de facto* das mulheres no trabalho e na vida familiar, tal “[...] igualdade deve ser conquistada sobretudo no terreno específico de sua confiscação, no terreno da própria sexualidade”.

No pensamento de Lukács, portanto, não é suficiente apenas o progresso econômico. O estranhamento é uma determinação social e histórica em que homens subjagam mulheres, e isso perpassa também a realidade sexual entre estes. Para Lukács (2013, p. 611), “a sujeição sexual da mulher certamente constitui uma das bases mais fundamentais de sua sujeição em geral, tanto mais que as atitudes humanas que lhe correspondem não só desempenham um papel importante no mundo de representações e paixões dos homens”. Comentando sobre o período de opressão e do estranhamento da mulher, o autor afirma o seguinte:

Não é aqui o lugar para nem mesmo esboçar indicativamente a história desse período de opressão da mulher, ainda hoje não superado. Do ponto de vista do nosso problema está claro que, de modo geral, vista como um todo, ela representa um estranhamento dos dois sexos: pois já sabemos que o ato de estranhar outro ser humano necessariamente acarreta também o próprio estranhamento (Lukács, 2013, p. 597).

Lukács discute assim o estranhamento entre o homem e a mulher, em que a humanidade se nega a si mesma, no sentido do humano genérico. Na perspectiva dos fundamentos ontológicos da teoria dos gêneros, é exatamente isso que ocorre. Sobre essa questão, Beauvoir (1967, p. 2) afirma que “os dois sexos são vítimas ao mesmo tempo do outro e de si. Perpetuar-se-á o inglório duelo em que se empenham, enquanto homens e mulheres não se reconhecerem como semelhantes, enquanto persistir o mito do eterno feminino”.

De acordo com a filósofa, a liberdade efetiva dessa condição só ocorrerá quando ocorrer em ambos, ou seja, “[...] libertada a mulher, libertar-se-á também o homem da opressão que para ela forjou; e entre dois adversários enfrentando-se em sua pura liberdade, fácil será encontrar um acordo” (Beauvoir, 1967, p. 2).

Para Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), a violência de gênero não é autônoma, mas estrutural, tendo suas raízes na ordem social do capitalismo, que entrelaça a subordinação das mulheres. Para elas, a superação dessa violência está na mudança estrutural, na ruptura com o sistema capitalista e no surgimento de outra forma de sociabilidade.

Lukács (2013), na sua obra *Ontologia do ser social*, afirma que essa libertação não é unicamente social, ela também perpassa a superação dos ideais de cada mulher, que são inculcados às gerações pelo patriarcado. Em suas palavras, essas lógicas penetram de forma

profunda na “[...] própria psicologia da mulher e se incrustaram ali” (Lukács, 2013, p. 611). E conclui: “a luta de libertação da mulher contra esse seu estranhamento não é, portanto, ontologicamente apenas uma luta voltada contra as aspirações de estranhamento que partem do homem, mas deve também visar à própria autolibertação interior” (Lukács, 2013, p. 611).

A partir dessa discussão do estranhamento da mulher no capitalismo, tomaremos, no item seguinte, os processos de dominação da mulher nas diferentes sociabilidades humanas, porém, antes, delineando brevemente a questão do estranhamento em Lukács.

### **3.3 Os estranhamentos em Lukács: a visão materialista da subjetividade humana e os processos de dominação das mulheres nas diferentes sociabilidades**

Lukács (2013, p. 577) nos ensina que para delinear-mos de forma nítida e compreender concretamente o que denomina como “fenômeno do estranhamento”, é necessário, “[...] antes de tudo, visualizar de modo preciso a sua posição dentro da totalidade do complexo social do ser”. Delineando esse pensamento Nobre Lopes (2006, p. 39) diz que, para Lukács, “tal fenômeno é exclusivamente histórico-social, assumindo formas diferentes a cada etapa histórica”. É por isso que para o filósofo húngaro, continua a autora, “o estranhamento manifesta-se como um fenômeno histórico superável, não correspondendo em nada à condição natural do homem” (Nobre Lopes, 2006, p. 50).

Quando apresenta em sua obra *Ontologia do ser social* quatro categorias centrais da sociabilidade humana, Lukács as denomina assim: trabalho, reprodução, ideologia, estranhamento. Definiu que as três primeiras são constitutivas do ser social, enquanto a última torna-se condição externa à generidade humana, pois é construída socialmente, assumindo formas historicamente diferentes na historicidade humana. Para conceituar o estranhamento, Lukács (2013) parte da concepção do ser, da sua constituição a partir do que não é, afirmando que essa relação estranhada do homem não corresponde à essência da humanidade, o que nos faz compreender o estranhamento como fenômeno reversível, pois é construído pelos próprios homens e surge da própria contradição dialética que se exterioriza nas relações humanas dentro da sociabilidade em que vivem.

Lukács (2013), opondo-se ao existencialismo de Heidegger, diferencia capacidades humanas individuais de desenvolvimento da personalidade humana. Inicia suas reflexões baseadas em Marx, no que toca ao estranhamento no capitalismo, afirmando que nessa sociabilidade existe uma relação dialética contraditória, que potencializa o desenvolvimento das capacidades humanas, mas não necessariamente o desenvolvimento da personalidade

humana; pelo contrário, “justamente por meio do incremento das capacidades singulares ele pode deformar, rebaixar, etc. a personalidade humana” (Lukács, 2013, p. 581), ou seja, destrói a individualidade das pessoas, ao mesmo tempo que amplia as forças produtivas, criando riquezas e proporcionando o avanço das tecnologias e a capacidade de desenvolvimento da generidade humana. Porém, não distribui esse desenvolvimento para todos os homens, ocasionando a fome e a miséria, mesmo havendo condições materiais para alimentar a todos.

O capitalismo desenvolve forças produtivas, cria sujeitos singulares com capacidades superiores; no entanto, nesse processo, sacrifica indivíduos porque produz desigualdades nesse desenvolvimento, “basta pensar em muitos dos integrantes de equipes especializadas da atualidade, nos quais as habilidades específicas cultivadas de modo sofisticado têm um efeito altamente destrutivo sobre a sua personalidade” (Lukács, 2013, p. 581), constituindo uma dupla dimensão da sociabilidade humana. Assim, existe um conflito entre o desenvolvimento das capacidades humanas e o da personalidade provocado pelas forças produtivas, pois tal desenvolvimento ao mesmo tempo pode conservar ou esfacelar a personalidade humana, provocando os diversos tipos de estranhamento.

O estranhamento é uma determinação histórica, pois são os homens que elaboram a sua sociabilidade. Portanto, a possibilidade de traços na sua subjetividade ganha materialidade nas relações. Partindo da concepção de que o processo de produção é um conjunto de pores teleológicos singulares, quando a humanidade produz, leva nos produtos traços de si mesma no mundo, construindo a sua personalidade.

Recordo o elemento ontologicamente novo que vem à tona nesse processo: enquanto os objetos naturais como tais possuem um ser-em-si, o seu devir-para-nós tem de ser elaborado pelo sujeito humano no plano cognitivo – mesmo que isso se torne rotineiro devido às muitas repetições –, a objetivação expressa imediata e materialmente o ser-para-si na existência material das objetivações; dali por diante, ele passa a fazer parte de modo imediato de sua constituição material, mesmo que as pessoas que jamais tiveram algo a ver com esse processo específico de produção não sejam capazes de percebê-lo (Lukács, 2013, p. 585).

Sabemos que a estrutura social possui suas determinações, mas cada pessoa tem sua forma de reagir individualmente diante das contradições do sistema, possuindo um modo específico de como os estranhamentos agem sobre sua personalidade. “Embora eles se expressem de modo individual no plano imediato, embora a decisão alternativa individual faça parte da essência de sua dinâmica, o ser-propriadamente-assim dessa dinâmica é um acontecimento social” (Lukács, 2013, p. 585), mesmo quando mediado por várias inter-relações.

As contradições às questões sociais surgem no cotidiano da humanidade, a ruptura ou continuidade constitui-se como escolha material e subjetiva do ser particular que mantém ou ascende como humano genérico. A luta para mudanças, ou ruptura com as determinações, ocorre na transição da vida material, porque não podemos negar sua base estrutural, ou seja, as contradições surgem na vida, acometendo as individualidades dos sujeitos, e, nesse contexto, surgem as possibilidades de enfrentamento ou não. As contradições não são um problema da essência humana, mas uma condição histórica e social frente à vida humana inclusive na sua cotidianidade. Então a ontologia da vida cotidiana “[...] repousa justamente no fato de que, nela, todas essas séries de influências recíprocas – da totalidade até as decisões singulares, destas de volta à totalidade dos complexos, à sociedade e à sua totalidade – encontram uma expressão imediata, ainda que muitas vezes primitiva ou caótica” (Lukács, 2013, p. 586).

Lukács, assim, busca uma interpretação da vida cotidiana, afirmando que esse estar no mundo sem sentido é uma determinação histórica da sociabilidade do capitalismo, mas, mesmo nessa condição, o homem precisa criar condições de superação dessa realidade objetiva, apontando assim como possibilidade para essa superação, o que remete à emancipação humana, isto é, começa por cada indivíduo, ou seja, a mudança pelo eu, na sua particularidade de ser. A revolução surge do próprio cotidiano que os indivíduos enfrentam na sua cotidianidade, ela inicia seu processo no ser-em-si.

Todavia, em épocas e situações que anunciam a proximidade da sublevação social, esses motivos também exercem influência significativa sobre as resoluções dos homens singulares no que se refere à rejeição prática de formas de vida estranhadas. Sob circunstâncias normais, contudo, o indivíduo depende só de si mesmo justamente no tocante a essas questões; se e como uma insatisfação com a própria vida estranhada, que eventualmente esteja latente ou que repentinamente aflore à consciência, se transformará em ação depende, via de regra, predominantemente de ponderações e decisões pessoais (Lukács, 2013, p. 587).

A dimensão da construção do homem inteiro perpassa a corporeidade e as escolhas cotidianas. Os sentidos são construções sociais, os indivíduos são o seu corpo, a formação dos cinco sentidos é uma formação humana, histórica e social. A construção da sensibilidade humana das artes e da ética, objeto deste estudo, perpassa a compreensão, a visão, a elevação do entendimento humano. Para Lukács (2013, p. 588), “[...] não há nenhum tipo de subjetividade que não seja social, nas raízes e determinações mais profundas do seu ser. A mais simples análise do ser do homem, do trabalho e da práxis mostra isso de modo irrefutável”. Mesmo os homens presos a uma cotidianidade são responsáveis pela escolha individual frente à realidade, decidindo frente às alternativas que são impostas na sua vida imediata.



Para Lukács (2013, p. 589), “O devir do homem enquanto homem é, como processo global, idêntico à constituição do ser social enquanto tipo particular de ser”. Portanto, a generidade em si desenvolve-se no decorrer do trabalho e da sua divisão nas diferentes sociabilidades, modificando a estrutura da formação da vida sensível dos homens.

Com a visão materialista da subjetividade humana, Lukács (2013, p. 597) identifica os processos de dominação das mulheres nas diferentes sociabilidades e afirma que, “[...] desde o declínio das formas matriarcais de vida, o domínio do homem e a opressão da mulher se convertem em fundamento permanente da convivência social dos homens”.

Citando Engels, o filósofo húngaro defende que a derrota do sexo feminino na história universal ocorreu quando o homem se tornou dirigente da casa, enquanto a mulher, inferiorizada e objetificada sexualmente, ficou responsável pela procriação, constituindo-se na sociedade como instrumento de reprodução. A grande contribuição de Lukács (2013) nesse entendimento do estranhamento homem-mulher é conseguir identificar e diferenciar as suas diversas formas no decorrer do desenvolvimento da humanidade em virtude da pluralidade dos estranhamentos na sua manifestação, de tal forma que às vezes se combate um estranhamento de um lado e se estranha de outro. Nobre Lopes (2006, p. 126-127) diz que, para Lukács, esse fato “[...] não se trata simplesmente de uma fraqueza humana, isso ocorre porque são qualitativamente diversas as dinâmicas com as quais se desenrolam nos homens o desenvolvimento das suas capacidades e o da sua personalidade”. Contudo, mesmo ocorrendo esse fato de os indivíduos combaterem alguns estranhamentos e de agir para estranhar em outros setores, “os combates que aí imperam e que têm sua gênese na vida cotidiana, contribuem fortemente para o alcance do para-si” (Nobre Lopes, 2006, p. 127).

Lukács reafirma que, em cada sociabilidade, temos os marcos históricos de opressão da mulher. Dizia que, mesmo nos tempos modernos, ainda não superamos tais estranhamentos, apenas estes ganharam formas diferentes do passado. Assim, ele denuncia essa condição da mulher e os contínuos processos de inferiorização no decurso da história humana, citando como exemplo as mulheres da Grécia Antiga, expondo que existia uma aceitação e continuidade de muitas mulheres, mas a possibilidade de transformação e ruptura não pode ser negada, surgindo do descontentamento das suas vidas cotidianas. Cita a *Ilíada* de Homero e *As troianas* de Eurípedes como exemplos da história de mulheres que tiveram sua dignidade humana violada, mas aponta a possibilidade subjetiva de resistência ou práxis individual nesse enfrentamento. A indignação que pode gerar uma escolha pelo suicídio, a possibilidade de transformação do estado de coisas estaria entre as alternativas da materialidade: a subjugação, a morte ou a superação.

Na parte da sua *Ontologia sobre a Reprodução*, Lukács (2013) nos fala das mulheres que fazem a escolha de viver pela prostituição dos seus corpos; ao mesmo tempo que conseguem a emancipação política e filosófica, elas são subjugadas na dimensão sexual. O que nos faz compreender que o estranhamento tem dimensões e níveis na condição humana, e a busca pela emancipação das mulheres não é só política, econômica e sexual, mas humana e social, a superação dessa condição de estranhada.

O fato de tais mulheres conseguirem conquistar essa sua elevação acima do seu estranhamento “normal” só através da prostituição, ou seja, através de outro autoestranhamento, mostra como naquela época eram estreitos os limites objetivos traçados para a humanidade tanto interior quanto exterior nesse campo. Ideologicamente, todavia, o desenvolvimento da tragédia grega demonstra que um direcionamento claro para a generidade para si também é capaz de passar por cima dessa realidade que na vida é intransponível (Lukács, 2013, p. 295).

Para Lukács (2013), a superação de determinado estranhamento deve, na materialidade humana, decorrer da conscientização do respectivo estranhamento, portanto, essa superação ocorre na interação subjetividade humana e objetividade social. Não é só uma insatisfação, mas a percepção sobre o mundo e ver que o fenômeno do estranhamento é histórico e social, e não biológico, perpassando uma ruptura frente ao cotidiano.

Toda essa processualidade no que diz respeito à conscientização e superação dos diversos estranhamentos, inclusive da mulher, remete a um processo educativo que deve ter em vista o desenvolvimento da generidade humana.

### **3.4 A educação como processo social: mediação para desenvolvimento da generidade humana**

A educação, aqui, é compreendida como uma construção social, um processo vivenciado numa realidade objetiva por homens e por eles modificada no decorrer do tempo. A educação tem várias funções na sociedade, mas a mais importante e necessária é a sua atribuição de contribuir para a formação e transformação dos homens nos complexos sociais decorrentes do trabalho, desenvolvendo, assim, as suas capacidades de aprender valores, conhecimentos, linguagens, para não somente suprir suas necessidades humanas imediatas de se comunicar, interagir e trabalhar na mudança do meio natural, mas desenvolver a elevação do homem como ser histórico, social e ético com o intuito de humanizar a si mesmo e os outros, pelo bem comum da sua existência e sobrevivência, aspecto esse, segundo Lukács, relacionado ao processo de reprodução.

O ser social, ao reproduzir a si mesmo, torna-se cada vez mais social, que ele constrói o seu próprio ser de modo cada vez mais forte e mais intenso a partir de categorias próprias, de categorias sociais. Esse aspecto do processo de reprodução, que de imediato parece ser de cunho ontológico-formal, é, contudo, ao mesmo tempo – sendo igualmente de cunho ontológico objetivo – um processo de integração das comunidades humanas singulares, o processo de realização de um gênero humano não mais mudo e, desse modo, da individualidade humana que se desdobra de modo cada vez mais multilateral (cada vez mais social) (Lukács, 2013, p. 178).

O homem é, por natureza, um ser social, que possui uma forma de comunicar e trocar conhecimento de uma geração para outra. Nesse mesmo pensamento, Manacorda (2007) afirma que a educação é um processo por meio do qual a humanidade elabora a si mesma, em todos os seus mais valiosos aspectos, sendo um conjunto de práticas, símbolos, técnicas e valores que são transmitidos, de geração a geração, através da existência social, pela cultura que se experimenta e vivencia no decorrer das relações, sendo estas formais ou não formais, que é o caso da família e da comunidade em que o indivíduo está socialmente inserido num tempo histórico.

Em estudos anteriores, constatamos, por meio de pesquisas, a possibilidade da educação como mediação para a conscientização e o esclarecimento. Sabemos que o estado de coisas que o homem vivencia no sistema capitalista e o poder do estranhamento frente à realidade fazem com que exista certa dificuldade no alcance desse salto ontológico. “Essa batalha ou busca de compreender a si mesmo, para travar as lutas sociais de forma autônoma e consciente é mediada também pela educação. Esta se constitui uma possibilidade para o alcance de caminhos rumo ao esclarecimento” (Sátiro; Nobre Lopes; Silva Filho, 2019, p. 41).

Embora, no nosso estudo, tenhamos como foco a interpretação do vivido na escola pública pelos Coordenadores Pedagógicos, situados em instituições formais de ensino, estas possuem um contexto social, político, ideológico e organizacional, porque as escolas estão inseridas numa estrutura por meio da qual são determinadas suas políticas, formas de educação e intervenção social.

Compreendemos a educação numa dimensão materialista, histórica e dialética, assim polarizada em dois aspectos: em um, teria o seu sentido de centralizar o poder de formar a humanidade, abstraindo-se a conjuntura social em que os homens possam estar imersos e suas contradições sistêmicas; no outro, a possibilidade de mudança advinda da sociabilidade humana, da elevação do homem, mesmo nessa conjuntura de negar o outro e a si mesmo, emergindo de suas escolhas de vida a superação do que é determinado em seu cotidiano.

A conscientização pela educação se constitui uma opção para o homem em seu aspecto racional e reflexivo. Ou seja, por meio da conscientização proporcionada pela

educação, surge nos homens a possibilidade de superar as determinações sociais estranhantes, tornando as suas ações bens comuns da humanidade. Segundo Nobre Lopes (2006, p. 20),

a educação, para Lukács, é um dos momentos fundamentais da produção e da reprodução da vida humana, pois é através dela que se conservam determinados valores e se produzem outros, cuja experiência acumulada se torna uma totalidade histórica que é expressa em normas, conhecimentos, atitudes, etc.

A referida autora nos traz uma visão de educação baseada em Lukács, no seu sentido amplo do humano-genérico. Compreendemos a educação também no seu aspecto concreto de sociabilidade humana. Nessa dimensão da realidade concreta, consideramos a sua ampla atuação na sociedade para além do contexto escolar, porque a entendemos em suas várias manifestações e espaços físicos, como nos ensina Brandão (2007, p. 7):

a educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nos envolvemos com ela, seja para aprender, para ensinar e para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o seu único praticante.

A educação é uma prática social presente em todas as esferas da sociedade humana, influenciada pela história, pela cultura, pelos indivíduos, seus valores, nas diferentes instâncias e espaços, estando intrinsecamente ligada à realidade por eles vivenciada. Pimenta (2011, p. 55) afirma que a educação é “[...] uma prática social humana, um fenômeno móvel, histórico, inconclusivo, que não pode ser captado na sua integralidade, senão na sua dialeticidade”. À medida que é transformada pelos sujeitos que a investigam, também os transforma na sua prática social.

Carlos Drummond de Andrade (2013, p. 28), no poema *Especulações em torno da palavra homem*, faz algumas indagações sobre o ser homem: “[...], mas que coisa é o homem, que há sob o nome: uma geografia? um ser metafísico? uma fábula sem signo que a desmonte? Como pode o homem sentir-se a si mesmo quando o mundo some? Como vai o homem junto de outro homem, sem perder o nome?”.

Com esses questionamentos, Drummond nos faz refletir sobre o sujeito homem, um ser concreto, racional, histórico, social e moral que ultrapassa o metafísico e transforma em realidade objetiva o seu *habitat* natural, construindo um mundo humano, utilizando a natureza, vivenciando relações sociais e de trabalho. Segundo Lukács (1981, p. 23),

[...] como ser biológico, [o homem] é um produto do desenvolvimento natural. Com a sua autorrealização, que também implica, obviamente, nele mesmo um retrocesso das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, [o homem] ingressa num novo ser, autofundado: o ser social.

O homem, sujeito histórico, carrega consigo o poder de gerar e de modificar a educação e fica à disposição, consciente ou não, de, por meio dela, também ser modificado. A educação constitui o homem, e ele é constituído pela educação em suas relações com outros homens. Pimenta (2011, p. 33) destaca que

a educação (objeto de conhecimento) constitui e é constituída pelo homem (sujeito de conhecimento). É um objeto que se modifica parcialmente, quando se tenta conhecer, assim como, à medida que é conhecido, induz a alterações naquele que o conhece. Ao investigar, o homem transforma a educação e é por ela transformado. A educação é dinâmica, é prática social histórica, que se transforma pela ação dos homens em relação.

A educação é construída pelos homens e por eles é mantida para a sua humanidade permanecer de geração a geração.

Na conjuntura do capitalismo, compreendemos sua dimensão restrita. No Brasil, a normalização que rege o ensino formal em consonância com a Constituição Federal de 1988 é a Lei n.º 9.394/1996 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação). No âmbito nacional, define e regulamenta o sistema educacional, seja ele público, seja privado. No seu artigo 1.º, estipula o seguinte: “A educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Ou seja, a educação não está presente apenas nas instituições formais de educação, pois a construção social de um determinado povo é aqui entendida também como educação. Mas essa educação está estruturada num sistema de ensino em que a lógica econômica e social que a determina nega o homem em sua genericidade humana e valoriza os interesses do capital e do lucro.

Meszáros (2008) nos ensina a refletir sobre essa educação da sociedade capitalista ao afirmar, de forma contundente, que precisamos superar essa estrutura social que carrega uma lógica desumana e que tem o individualismo, o lucro e a competição como seus fundamentos.

Também como Lukács, aponta a educação como uma alternativa no enfrentamento do determinismo neoliberal, carregando em si a possibilidade de libertar o ser humano dessas determinações advindas do modo estrutural do sistema capitalista.

Portanto, nesse sistema a educação tornou-se instrumento dos interesses de uma classe dominante, nas palavras de Meszáros (2008, p. 15): “[...] tornou-se uma peça do processo de acumulação do capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução

do injusto sistema de classes”. Tudo isso torna a educação também uma mercadoria com valor de troca, ou seja, utilizada para lucros.

Para Meszáros, devemos superar essa sociedade que subordina a educação e o trabalho a uma ordem neoliberal com sua lógica de lucros, em detrimento da emancipação humana. De acordo com esse pensador, “essa lógica exclui, com uma irreversibilidade categórica, a possibilidade de legitimar o conflito entre as *forças hegemônicas fundamentais rivais*, em uma dada ordem social, como *alternativas viáveis entre si*” (Meszáros, 2008, p. 26).

Meszáros (2008, p. 53) afirma que a concepção do capital é tendenciosa e tem como objetivo manter o proletariado “no seu lugar”, não tendo nessa conjuntura espaço para uma mudança radical que rompa essa lógica mistificadora e internalizada nos homens pela educação; então, por ela também pode ocorrer o rompimento, onde o fundamental é modificar o que é internalizado:

romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso. E, mais importante, essa relação pode e deve ser expressa também de uma forma *concreta*. Pois através de uma mudança radical no modo de *internalização* agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado.

Defende, então, um processo de “contrainternalização” pela educação, por meio dela podemos intervir, de forma consciente, no processo histórico, superando a “subversão fetichista do real estado de coisas” colocado em nossas consciências pela alienação do sistema. Assim, a educação para Meszáros (2008) se constitui um período amplo da vida humana, em que se desenvolve, de forma contínua, uma consciência socialista que se afaste, de forma radical, das práticas educacionais dominantes no sistema capitalista.

A educação na lógica do capital resgata valores estabelecidos historicamente pelo grupo social dominante, exclui uma parcela da sociedade, nega os próprios homens. Ao contrário, conforme Pimenta (1997, p. 84), defendemos a educação com o objetivo da

[...] humanização dos homens, isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens. Não há educação a não ser na sociedade humana, nas relações sociais que os homens estabelecem entre si para assegurar a sua existência.

De acordo com Pimenta (1997, p. 85), “o homem e o seu mundo são uma entidade dialética unitária e indissolúvel”. Então, a educação é um processo dialético de evolução do homem situado em uma determinada sociedade. A educação se constituiria como processo de ruptura desse estado de coisas internalizados na perspectiva do capitalismo, tornando-se mediação no salto ontológico entre a consciência sensível e o conhecimento filosófico.

Sabemos que, para compreendermos nossa realidade, precisamos mais do que esse olhar sensível do mundo, mas de conhecimentos sobre a ciência, para refletir a realidade, suas determinações e contradições na sociabilidade que está presente. Ou seja, para compreendermos o real, precisamos interpretá-lo em sua totalidade, pois a certeza ou verdade não está puramente no sujeito ou no objeto que observamos, mas no todo desse ser. A educação torna-se essa mediação reflexiva.

Lukács nos ensina que a educação é um processo unicamente advindo da coletividade social, ou seja, o formar e o ser formado na sociedade é puramente social. A educação é um ato que aponta o homem desde o momento em que transformou a sua sociabilidade por meio do trabalho, reunindo em si um agrupamento indissociável das categorias da natureza e da sociedade. Nas suas palavras, a educação pode ser compreendida num duplo aspecto:

por um lado, a educação do homem é direcionada para formar nele uma prontidão para decisões alternativas de determinado feitio; ao dizer isso, não temos em mente a educação no sentido mais estrito, conscientemente ativo, mas como a totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação. Por outro lado, a menor das crianças já reage à sua educação, tomada nesse sentido bem amplo, por seu turno igualmente com decisões alternativas, e a sua educação, a formação de seu caráter, é um processo continuado das interações que se dão entre esses dois complexos (Lukács, 2013, p. 295).

O filósofo húngaro resgata a sua concepção de educação, admitindo a capacidade de esta ser constituída por pores teleológicos e por defender que, por mais arcaica que seja, possui socialmente o objetivo eminente de inculcar padrões positivos e/ou negativos de comportamento no homem singular, mas, mesmo dentro de um sistema carregado de tradições e ideologias, ela tem, nas suas objetivações, a possibilidade de transformação social, superando a concepção vigente dos estranhamentos, por meio da consciência.

A educação, por mais “primitiva” que seja, por mais rigidamente que esteja presa à tradição, pressupõe um comportamento do indivíduo, no qual já podiam estar disponíveis os primeiros rudimentos para a formação de uma ideologia, visto que, nesse processo, necessariamente são prescritas normas sociais de cunho geral ao indivíduo quanto ao seu comportamento futuro enquanto homem singular e inculcados modelos positivos e negativos de tal comportamento. Essa socialização do comportamento individual atua diretamente como costume herdado, mas não se pode esquecer que ela tem de ser, inclusive no estágio mais primitivo do desenvolvimento da humanidade, um produto de pores teleológicos fundados em diversas formas de alienação (Lukács, 2013, p. 475).

Portanto, a educação é inseparável da história e da vivência da humanidade, por meio dela construímos socialmente ideias, concepções, valores e comportamentos. Sabemos que os homens nascem e já estão inseridos na vida cotidiana. Heller (2014, p. 31) nos ajuda a

compreender o que seria o cotidiano e a história nessa relação. Para a filósofa húngara, “A vida cotidiana é a vida de todo homem” (Heller, p. 31), todos, sem exceção, independentemente do seu cargo ou função na sociedade e na divisão do trabalho (atividade humano-genérica), seja ele intelectual, seja físico.

O cotidiano está intrinsecamente ligado à realidade humana. Sabemos que, mesmo entre os homens emersos pela vida cotidiana, nenhum deles vive apenas nela. Nas palavras de Heller (2014, p. 31): “Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade”. Afirma ainda que, ao contrário do que muitos defendem, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” (Heller, 2014, p. 31) que seja, que viva apenas na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. Mesmo a vida cotidiana sendo diferente para cada indivíduo, considerando suas partes orgânicas (seu trabalho, a família, a vida privada, os lazeres, a fé e suas crenças), os indivíduos não são apenas seres particulares, são também seres humano-genéricos. Dessa forma, os homens carregam, na sua vida cotidiana, alternativas e escolhas que apresentam a possibilidade de superar a cotidianidade. Sabemos que os homens, como seres racionais, na passagem para a vida adulta, tornam-se capazes de viver e fazer suas próprias escolhas.

Daí a necessidade de mudar a realidade da lógica do capital e transformar a escola em uma instituição democrática do saber. Frente a tudo isso, observando a realidade escolar vivenciada pela escola na atualidade, percebemos que houve avanços quantitativos em relação à educação da massa, mas ainda há distância entre a escola real e a idealizada pelos grandes pensadores críticos da área educacional. Porém acreditamos na capacidade dos professores, sujeitos sociais, contribuir para uma real transformação da escola e da universidade. Nesse sentido, concordamos com Lima (2012, p. 28) ao dizer o seguinte:

compreendemos o professor como um intelectual em processo contínuo de construção, que tem seu trabalho vinculado diretamente ao conhecimento, e à educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem, historicamente situado, entendemos, então, que este profissional precisa da teoria para iluminar sua prática, e que esta precisa ser continuamente refletida para que sua teoria seja ressignificada.

O homem pode ser educado na escola para a emancipação, e não necessariamente ser moldado de acordo com um padrão determinado. E, embora a educação ocorra nas diversas áreas sociais, não devemos desconsiderar o conhecimento escolar, que é necessário e trabalhado pelas instituições formais de educação, dentre elas, a escola, à qual todos devem ter livre acesso, isto é, acesso a uma educação pública e de qualidade com formação para o conhecimento crítico e libertador. Além disso, não podemos esquecer a subjetividade que permeia o ato de ensinar.



Os professores na sua prática deixam evidentes suas concepções, sejam elas políticas, sejam sociais, influenciando e/ou conscientizando seus educandos. Da mesma forma, os Coordenadores Pedagógicos na sua prática da escola pública expressam as suas concepções de vida, seus valores e crenças contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. É aqui que eles expressam os seus saberes no cotidiano da vida escolar. Importante, porém, conhecermos um pouco do seu percurso histórico.

### **3.5 O percurso histórico da coordenação pedagógica na educação formal da escola pública**

Existem diversas lacunas sobre a história do surgimento do que atualmente conhecemos como Coordenador Pedagógico no Brasil, isso porque a construção identitária desse profissional recebeu diferentes denominações no decorrer do tempo e das legislações vigentes. Essa identidade na historiografia da educação formal brasileira nos remonta, especificamente, a essa denominação de Coordenador Pedagógico, como cargo, após a década de 1980, quando ocorreu a substituição do até então conhecido Supervisor Escolar. Porém as funções desempenhadas por esse profissional são datadas desde o início da institucionalização do ensino em suas diferentes formas, com denominações e funções diversas. Por isso, iremos adentrar o percurso histórico desse profissional nos períodos mais remotos, identificando suas diferentes nomenclaturas e funções, inclusive na legislação.

Outro aspecto relevante para a compreensão histórica do Coordenador Pedagógico é a ligação ao processo de feminização do magistério, categoria relevante na compreensão histórica da profissão docente. Por isso, tentaremos, na nossa exposição, interligar aspectos históricos e sociais, considerando a existência da categoria gênero entrelaçada nesse contexto.

Localizamos os antecedentes dessa profissão, em nível mundial, ainda no século XII, na Idade Média, na Europa Ocidental, referindo-se aos que na época eram denominados “Inspetores Escolares”. Segundo Cristina Salvador (2000), existem três períodos que devem ser considerados no processo de evolução da inspeção escolar: o período *confessional*, o de *transição* e o período denominado *técnico-pedagógico*.

No período *denominado confessional*, era determinante o predomínio da influência religiosa nos modelos educacionais. Recuperando a memória desse agente social, Inspetor Escolar, constatamos que este era utilizado, nesse momento histórico, pelo Estado como instrumento para fiscalizar os docentes da escola paroquial, que detinha o monopólio da educação formal da época, e era controlada pelo bispo.

Na Europa Ocidental, houve as mudanças advindas do renascimento do século XII, no qual ocorreu uma série de transformações culturais, políticas, sociais e econômicas. Começou a aumentar o número das escolas nesse continente, o que também contribuiu para a institucionalização da função na época denominada “mestre-escola” ou “escolástico”, que era, nesse tempo, designada pelo bispo.

A escola surge com os burgos no século XIII e expande-se à medida que é constituído o capitalismo nos séculos V, VI, VII e VIII. Culmina, como instituição, com a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. Porém, como instituição formal de educação, é um espaço recente na história humana, e, mesmo depois de institucionalizada até o século XIX, pensava apenas na instrução da elite. Ou seja, historicamente a intenção de instruir a massa surge na Europa somente após a Revolução Francesa. A massa trabalhadora, até então, não tinha acesso à educação formal. Ela era educada somente de modo informal, sem uma educação institucionalizada. Embora saibamos que essa revolução foi burguesa, pela participação popular, evidenciou, porém, o clamor da humanidade por direitos de igualdade, refletindo sobre a expansão destes para todos os homens, não apenas brancos e europeus.

De acordo com Saviani (1994), a escola nasce na Antiguidade para atender às necessidades de uma classe que não precisava trabalhar para garantir a sua sobrevivência. Estes viviam no ócio, dependiam do trabalho dos outros. Dessa afirmação de Saviani, podemos afirmar que a escola surge em uma sociedade classista, como uma instituição elitista, voltada para atender à demanda dos nobres. Nessa época, a educação formal era voltada para as classes dominantes, que pensavam numa sociedade onde havia uma separação clara entre o *pensar* e o *fazer*.

O período de *transição*, no século XIII, é marcado por eventos mundiais catastróficos, como a Peste Negra (ou Peste bubônica) e conflitos como o início da Guerra dos Cem Anos, que abalam estruturalmente toda a sociedade europeia. Sabemos que a periodização da Idade das Trevas é dividida por alguns historiadores como alta Idade Média (do século V ao X) e baixa Idade Média (do século XI ao XV). Esse último é considerado o período em que se presenciou o auge e o declínio do feudalismo. Um século de crise, em que ocorreram mudanças sociais e nas relações de trabalho, em que surgiram, inclusive com o declínio do regime feudal, novos grupos sociais, como a burguesia. De acordo com Cristina Salvador (2000, p. 24),

o desenvolvimento da indústria e do comércio, a lenta ascensão da burguesia, o surgimento de cidades e o próprio desenvolvimento das administrações municipais geram a necessidade de novas escolas. Lentamente competências como dirigir o ensino, nomear e demitir professores deixam de ser da alçada do bispo e passam para os poderes das municipalidades.

A autora relata que, mesmo a igreja perdendo o poderio, nesse momento histórico, apelou para os seus fiéis assumirem a fiscalização das escolas. Surge, em 1521, uma comissão escolar, *Schulkuratorium*, que, de acordo com Meneses (1989), citado por Salvador (2000), foi criada com o apoio do bispo de Estrasburgo, Guilherme de Honstein. Comissão essa cuja maioria era formada por pessoas importantes ligadas ao bispado, ou seja, indicadas com o objetivo de seguir como “certo” o que o bispo estipulava. O controle escolar passou a ser exercido por uma pessoa nomeada por essa comissão, surgindo, assim, a figura do inspetor escolar público.

Após 1799, período em que findou a Revolução Francesa, surge o período *técnico-pedagógico*. Esse movimento revolucionário, mesmo com caráter burguês, tinha uma grande participação popular, com o ideário liberdade, igualdade e fraternidade. Ele trouxe para a história da humanidade vários benefícios, vozes dos que, até então, foram silenciados, inclusive, as mulheres. Constituiu-se num marco da história humana e de onde surgem os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita, estipulados na atualidade pela Constituição do Brasil. De acordo com o historiador Eric Hobsbawm (2014, p. 98),

[...] a França que fez suas revoluções e a elas deu suas ideias, a ponto de bandeiras tricolores de um tipo ou de outro terem-se tornado o emblema de todas as nações emergentes [...]. A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo. A França deu o primeiro grande exemplo, o conceito e o vocabulário do nacionalismo. [...] A ideologia do mundo moderno atingiu as antigas civilizações que tinham até então resistido às ideias europeias inicialmente através da influência francesa. Essa foi a obra da Revolução Francesa.

Após esse período, ainda no final do século XVIII, como consequência dessa revolução, ocorreu uma expansão do ideário da educação escolar, à qual todos tivessem acesso, surgindo uma expansão para a educação da massa. Destacamos que, até então, o ensino era direcionado apenas para a elite. Nesse contexto, o suíço Pestalozzi elabora uma proposta de plano escolar para todos, no qual o Estado iria atuar na inspeção, assumindo o aspecto “fiscalizador”.

Ainda nesse período, a França reconhece o poder familiar na educação e insere os pais no contexto da formação escolar de seus filhos. O que levaria à formação das Associações de Pais e Mestres, datada do ano de 1793. Estas tinham o intuito de acompanhar a vida escolar dos filhos. Fato esse que revela a contínua necessidade histórica e social de haver na escola um profissional com aspecto fiscalizador e controlador do *statu quo*. Sabemos inclusive, que, na maioria dos países, o inspetor escolar assume o papel fiscalizador do ensino, função essa

exercida por um funcionário público (ou seja, do Estado), que, no decorrer do tempo histórico, priorizou o aspecto administrativo em detrimento do cognitivo e humano.

Partindo desse contexto geral, no intuito de compreender a construção histórica da profissão do Coordenador Pedagógico no Brasil, mais especificamente no estado do Ceará, retornamos às raízes desse contexto histórico das ideias pedagógicas do nosso país. Segundo Saviani (2013), no mundo ocidental, esse ideário foi inserido por meio de um processo que envolveu três aspectos articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese. Nas suas palavras:

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (Saviani, 2013, p. 29).

A educação na época da colonização se constituiu, assim, num fenômeno de aculturação. Por meio da catequese, os gentios eram inseridos na cultura dominante dos colonizadores. Quando Saviani (2013, p. 38) relata a educação indígena, afirma que essa população vivia em condições semelhantes ao comunismo primitivo, em que “[...] os conhecimentos e técnicas sociais eram acessíveis a todos, não se notando qualquer forma de monopólio”. Podemos dizer que, de certa forma, era uma sociedade sem classes, em que predominava uma educação espontânea, o que comprova que havia educação na sociabilidade dos gentios, mas não uma Pedagogia.

Com a chegada dos colonizadores, deu-se início ao processo de colonização. Este contando com o apoio das ordens religiosas as quais conhecemos como “jesuítas”, que, apoiados pela Coroa portuguesa e pelas autoridades da colônia, detinham o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização. Assim, dominaram por completo o plano das ideias pedagógicas instauradas no Brasil nesse período histórico.

No ano de 1564, foi criado pela Coroa portuguesa um plano denominado “dízima”, o qual estipulava dez por cento de todos os impostos arrecadados na colônia para a manutenção dos colégios jesuítas. Dízimo até hoje estipulado por igrejas como contribuição à manutenção dos templos.

A missão dos jesuítas prosperava no Brasil. A Companhia de Jesus iniciou o processo de elaboração de um “plano de estudos” para implantação em todos os colégios da

ordem no mundo, dando origem ao que Saviani (2013, p. 49) define como a “[...] institucionalização da pedagogia jesuítica ou *Ratio Studiorum*”.

Com o Plano Geral do *Ratio Studiorum*, estava colocado o ideário de supervisão da educação jesuítica. Segundo Saviani (2013), o *Ratio* descreve a função que é denominada “prefeito geral de estudos”, que seria um auxiliar do reitor, a quem os professores e alunos deviam obediência. Nas suas palavras:

Explicita-se, pois, no *Ratio Studiorum* a ideia de supervisão educacional. Ou seja, a função supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representava na mente com uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado *prefeito dos estudos* (Saviani, 2013, p. 56).

Podemos perceber que o ideário pedagógico contido no plano *Ratio* tinha o caráter universalista e elitista.

Em 1759, como consequência das reformas pombalinas e da influência no ideário do iluminismo, surgem concepções de cunho libertário da perspectiva religiosa, ou que defendiam uma educação livre do monopólio jesuítico. O que ocorreu de forma gradativa após a expulsão destes das terras brasileiras. Em 1759, o alvará de 28 de junho estipulou o fechamento dos colégios e introduziu em seu lugar as aulas régias, colocando um fim no monopólio da educação na vertente religiosa no Brasil.

Esse alvará constitui a reforma dos estudos menores, ou seja, do ensino primário e secundário. Criou a figura do diretor-geral de estudos, que tinha como atribuição a supervisão do processo de ensino.

Em 1824, ocorre a dissolução da Assembleia Constituinte, momento esse em que o imperador outorga, em 25 de março, a primeira Constituição do Brasil, que, de acordo com Saviani (2013, p. 123), estipulou “[...] a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”, resultando em 1827 na criação das “Escolas de primeiras letras” e na adoção obrigatória nestas do ensino mútuo.

No Brasil Império, as ideias pedagógicas das reformas de Couto Ferraz foram realizadas através do Decreto Lei n.º 1331-A, de 17 de fevereiro 1854, que regulamentava as reformas do ensino primário e secundário, estabelecia as incumbências do inspetor-geral e enunciava o método do ensino simultâneo. Assim permaneceram vigentes até 1879, ano em que foi adotado o Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879, documento que ficou conhecido como as ideias pedagógicas da reforma Leôncio de Carvalho, que substituiu o ensino espontâneo pelo método do ensino intuitivo.

Em 1889, ocorre a Proclamação da República, o Brasil tinha um regime federativo e a instrução do povo ficou delegada às antigas províncias, transformadas nesse período em estados. Em 1920, surgem, de forma emergente, os profissionais da educação, denominados técnicos em escolarização, até que em 1925 a Reforma João Luís Alves, realizada pelo Decreto de n.º 16.782-A, cria, em rede nacional, o Departamento Nacional de Ensino e o Conselho Nacional de Ensino.

O governo provisório de Getúlio, nomeado após a Revolução de 1930, cria o Ministério da Educação, nomeando Francisco Campos, que, empossado, estipula as reformas que carregaram seu nome. Dentre elas, foi criado o Conselho Nacional de Educação (pelo Decreto n.º 19.850/1931) e organizado o ensino comercial (Decreto n.º 20.158/1931), além de estipular outras providências.

Em 1932, seguindo a política industrializante da Era Vargas, surgem reformas do ensino, estas, com viés tecnicista, estipulam o que conhecemos como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento que estipulou o processo de ensino de forma racional, tecnicista e científica. Surge legalmente o conhecido técnico ou especialista na área da educação, situando o profissional que conhecemos como supervisor escolar e, posteriormente, Coordenador Pedagógico.

De acordo com Pimenta (1988), surge no Brasil, em 1930, o que se conceituava como orientação educacional no contexto do ideário das Escolas Técnicas e Industriais. Afirma ainda que as Leis Orgânicas do Ensino, no período de 1942 a 1946, fazem alusão a esse profissional como aquele que orientava os adolescentes em suas escolhas profissionais, seguindo o modelo de orientação profissional dos Estados Unidos. Nesse período, Pimenta (1988, p. 11) afirma que não havia cursos especiais de orientação educacional, era algo recente e, por isso, os cargos foram preenchidos pelos chamados "técnicos de educação", que, segundo a autora, eram “[...] muitas vezes selecionados por critérios duvidosos”, deixando evidente a influência da dimensão política das escolhas.

Na década de 1950, o Ministério da Educação regulamenta, de forma provisória, a função do Orientador Educacional pela Portaria n.º 105, de março de 1958; efetivada pela LDB n.º 4.024/1961. Posteriormente, na Lei n.º 5.564/1968, novamente surge o debate sobre a formação integral dos adolescentes atrelada a uma percepção de Orientação Educacional.

A LDB (Lei. n.º 5.692/1971), novamente em seu artigo 10, traz à tona essa questão e afirma o seguinte: “[...] será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional em cooperação com os professores, a família e a comunidade” (BRASIL, 1971, p. 3). Nas palavras de Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), a orientação

educacional tem cumprido, na história do nosso país, papéis que dela eram esperados, por vezes, a favor de um sistema excludente e com poucas oportunidades de emancipação das camadas populares. Nesse contexto, isso se deve, principalmente, ao fato de estar ligada às políticas educacionais vigentes nos diferentes momentos históricos. Os referenciais teóricos confusos e obscuros têm contribuído para a colocação da função do orientador no "baú" do esquecimento que esteve ligado às relações de poder dentro da escola e às funções de comando, contribuindo para a divisão social do trabalho, reproduzida dentro da escola. Ou seja, traz à tona que a escola, como instituição formal de ensino, carrega, em sua prática social, os valores industriais e mercantis do sistema vigente e as necessidades mercadológicas do mundo do trabalho.

A partir da década de 1990 e da promulgação da Lei n.º 9.394/1996, a orientação educacional foi atrelada à formação propiciada pelos cursos de graduação em Pedagogia e/ou em nível de pós-graduação. Posteriormente, no Ceará, ocorreu a extinção de concursos públicos para esses cargos da educação, seguindo assim regulamentação em vigor brasileira: Orientador Educacional, Administrador Escolar e Supervisor Escolar, todos os três articulados atualmente na figura do Coordenador Pedagógico.

No caso da rede pública municipal de Fortaleza, os profissionais concursados em cargo efetivo com essas funções são lotados ou nos distritos de educação, ocupando cargo técnico, ou nas escolas, com a opção de ocupar ou não a coordenação. Se escolherem ocupar, precisam participar do processo seletivo específico da rede, com as mesmas atribuições do cargo de coordenador e com acréscimo de comissão remunerada adicionada aos seus vencimentos. Alguns de nossos sujeitos da pesquisa se enquadram nessa realidade funcional, são supervisores lotados na coordenação.

Contraopondo-se aos aspectos históricos evidenciados e aos diferentes vocábulos que, de diferentes formas e funções, conceituaram o Coordenador Pedagógico no Brasil e no mundo, inserimos algumas considerações sobre as funções e o fazer do trabalho do Coordenador Pedagógico na escola, apontando a realidade objetiva dos deveres da sua práxis na rotina escolar da Educação Básica.

### **3.6 As funções do Coordenador Pedagógico no contexto escolar: o que dizem os documentos**

Numa perspectiva de totalidade, buscamos identificar as contradições do que é estipulado nos documentos oficiais sobre as funções do Coordenador Pedagógico e como essas se concretizam na realidade das escolas. Fundamentados no método materialista histórico-

dialético, partimos do conceito de totalidade como um todo estruturado, isto é, relacionado com o nosso objeto em questão na interação dialética das suas partes. É nesse sentido que Kosik (1976, p. 44) refere-se à questão da totalidade como

[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. [...] Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si.

É nesse sentido que pretendemos verificar, aqui, os documentos legais acerca das funções do pedagogo no contexto da educação escolar.

De acordo com a Lei n.º 9.249, de 10 de julho de 2007, que institui o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Município de Fortaleza para o Ambiente de Especialidade em Educação e dá outras providências, publicada no Diário Oficial do Município de 12 de julho de 2007, n.º 13.613, p. 8, estipulam-se as atribuições do Professor Pedagogo e/ou do Professor de Área Específica em exercício nos órgãos da administração central da educação e secretarias executivas regionais e outros (apoio técnico-pedagógico à docência), que são descritas abaixo:

- participar da elaboração da proposta político-pedagógica do Sistema Municipal de Ensino, incluindo diretrizes, programas e políticas educacionais;
- participar da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação;
- orientar, acompanhar e avaliar o desempenho das escolas, à luz dos respectivos projetos político-pedagógicos;
- propor e/ou coordenar processos de avaliação institucional;
- participar de processos formativos voltados para seu aperfeiçoamento profissional;
- planejar, organizar e controlar atividades relativas à estrutura e ao funcionamento da escola;
- orientar, acompanhar e avaliar a implantação e renovação de colegiados escolares;
- oferecer suporte técnico-pedagógico à docência em todos os níveis e modalidades;
- produzir informações e dados estatísticos que alimentem estudos e pesquisas;
- analisar e emitir pareceres sobre acordos e convênios interinstitucionais e projetos educacionais;
- participar da elaboração, acompanhamento e execução de acordos, convênios e projetos educacionais;
- emitir parecer e recomendações sobre o material didático e equipamentos pedagógicos a serem adotados;
- orientar, acompanhar e controlar a escolha e a distribuição do livro didático e da alimentação escolar;
- elaborar e analisar relatórios técnico-pedagógicos;
- executar outras atividades correlatas na esfera de sua competência (Fortaleza, 2007, p. 19)



A Lei complementar n.º 169, de 12 de setembro de 2014, dispõe sobre a gestão democrática e participativa da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, institui o programa municipal de manutenção e desenvolvimento do ensino (PMDE), modifica o estatuto do magistério de Fortaleza, e dá outras providências. No artigo 1.º, inciso VII, estipula a escolha de Coordenador Pedagógico através de seleção pública, garantindo ampla publicidade. Coloca esse profissional, no capítulo VII, art. 43, como componente da equipe gestora assim composta: Diretor Escolar, Vice-Diretor Escolar (cargo atualmente extinto), Coordenador Pedagógico e Secretário Escolar.

O art. 47 do mesmo documento diz o seguinte: “Na hipótese de vacância do cargo de coordenador pedagógico e/ou secretário escolar a substituição se dará dentre os candidatos habilitados pela seleção pública em vigor” (Fortaleza, 2014, p. 8). No art. 54, para que os profissionais possam concorrer aos cargos de Coordenação Pedagógica, estipulam-se os seguintes critérios:

- I - ser profissional de nível superior na área da educação;
- II - ter experiência de no mínimo 02 (dois) anos de efetivo exercício no magistério;
- III - ter disponibilidade para o cumprimento do regime de quarenta horas semanais;
- IV - ser aprovado em seleção pública que vise assegurar a capacidade técnica desses profissionais (Fortaleza, 2014, p. 10).

No art. 55 estipula ainda, as atribuições desse cargo:

- I - Prestar assessoria técnica pedagógica aos segmentos; da comunidade escolar na implementação e desenvolvimento de programas educacionais;
- II - Coordenar a elaboração e/ou revisão, bem como acompanhar a execução e avaliação da proposta político pedagógica da escola, sensibilizando e envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar;
- III - Elaborar e cumprir o plano de trabalho da coordenação pedagógica da escola, em articulação com a direção escolar;
- IV - Coordenar com equipe o processo ensino-aprendizagem, em sua totalidade, assegurando aos professores o suporte didático e operacional necessário, inclusive quanto à construção de novas práticas pedagógicas;
- V - Acompanhar, sistematicamente em articulação com os professores e direção escolar, os indicadores de rendimento da aprendizagem, identificando alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou defasagem idade-série, encaminhando estratégias de superação do problema;
- VI - Proceder, juntamente com professores e demais membros do conselho escolar, à análise dos indicadores de desempenho obtidos pelos alunos, em avaliações internas e externas, possibilitando o conhecimento dos avanços, bem como identificando as dificuldades e possíveis estratégias de superação;
- VII - Integrar-se às atividades de organização e gestão democrática da escola;
- VIII - Colaborar, em articulação com o Conselho Escolar, com as atividades que envolvam as famílias e a comunidade externa;
- IX - Participar dos processos formativos voltados ao seu aperfeiçoamento profissional;
- X - Participar de Processos de avaliação institucional no âmbito da escola e dos respectivos Distritos de Educação;
- XI - Participar, na esfera de sua competência, do planejamento e acompanhamento das ações formativas voltadas aos Professores;

XII - Orientar o trabalho dos professores na elaboração, execução e avaliação dos planos de ensino, referenciados no projeto político pedagógico da unidade escolar e nos programas e projetos institucionais decorrentes da política educacional vigente;

XIII - Assegurar a integração das atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho docente em níveis e modalidades existentes na unidade escolar;

XIV - Assessorar a escolha e avaliar livros e materiais didáticos solicitados e/ou produzidos pelos professores;

XV - Promover entre alunos e professores de diferentes níveis e modalidades de ensino, o uso sistemático e articulado de todos os ambientes, equipamentos e materiais de ensino-aprendizagem existentes na escola (Fortaleza, 2014, p. 10).

Podemos perceber que a função do Coordenador Pedagógico, a partir da Lei Complementar n.º 169/2014, vincula-se a uma pluralidade de atribuições, o que requer não apenas a competência técnica no que diz respeito ao saber fazer, mas também, acima de tudo, a uma competência política e ética. Isso nos remete também à necessidade de haver as condições objetivas (materiais e imateriais) para que o Coordenador Pedagógico possa exercer a sua práxis realmente permeada por uma dimensão ética. É aqui que podemos apontar um certo paradoxo: o Ser e o Dever-Ser dessa práxis, ou seja, como de fato é, como de fato ocorre a práxis do Coordenador Pedagógico e, se não for satisfatória, como deveria ser, como deveria ocorrer tal práxis.

#### **4 A PRÁXIS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PERMEADA PELA ÉTICA: EXIGÊNCIAS ENTRE O SER E O DEVER-SER NA COTIDIANIDADE DO SEU TRABALHO**

Este capítulo tem como objetivo revelar e analisar os dados encontrados na pesquisa de campo a partir dos questionários aplicados com os Coordenadores Pedagógicos do município de Fortaleza, revelando o que dizem sobre a ética no contexto escolar, suas ações, formação, as possibilidades e limites desse agir ético na cotidianidade da Coordenação Pedagógica de uma escola pública, evidenciando o que é, ou seja, como ocorre de fato o seu trabalho no ambiente escolar, e desvelando o dever ser, isto é, como deveria ser o trabalho do Coordenador Pedagógico para ser plenamente ético. Apontamos os achados dessas análises, o que os sujeitos dizem da sua realidade objetiva e, a partir dos seus posicionamentos, desvelamos o alcance do “dever ser” da coordenação pedagógica no município de Fortaleza.

Portanto, tomando a fala dos sujeitos pesquisados, tencionamos desvelar o “ser” e o “dever ser” do Coordenador Pedagógico no município de Fortaleza, partindo de uma reflexão sobre o agir ético nessa função, identificando quais habilidades e funções, considerando as condições objetivas e subjetivas necessárias para desempenhar, de forma ética e competente, suas atribuições enquanto trabalhador no ambiente escolar.

Para atingir esse intento, aplicamos algumas perguntas que pudessem nos direcionar para o nosso objeto no sentido de buscar respostas para os nossos pressupostos.

As indagações, precedidas pelos dados pessoais e profissionais dos entrevistados, nos remeteram às seguintes questões: se o Coordenador Pedagógico teve alguma formação para exercer as suas funções; se houve alguma orientação acerca do seu agir ético; o que significa ser Coordenador Pedagógico no contexto atual da educação; o que se entende por ética profissional; o que é necessário para desempenhar com ética e competência o papel do Coordenador Pedagógico; como concebe o Ser e o Dever-Ser do Coordenador Pedagógico; quais as sugestões para que o Coordenador Pedagógico possa exercer as suas funções de forma ética e competente.

Encaminhamos as perguntas de forma remota, por meio de questionários aplicados a 10 Coordenadores Pedagógicos da rede municipal de ensino. Optamos por realizar no formato *Google Forms*, para facilitar a aplicação e o retorno das respostas, agilizando o processo da pesquisa de campo. Importante destacar que, em nossa pesquisa, decidimos relacionar os nomes de deuses gregos aos pesquisados para garantir o anonimato e para simbolizar a batalha aguerrida de ser um trabalhador da educação com as atribuições de um Coordenador

Pedagógico no contexto social da escola pública hoje, na qual sabemos que os desafios são constantes. Portanto, decidimos apresentar os nossos sujeitos com os seguintes nomes: *Artemis, Atena, Gaia, Hebe, Maia, Afrodite, Íris, Metis, Zeus, Hera*.

Sabemos que, na escola pública, enfrentamos diariamente um mundo de desafios, os gestores expostos nessa realidade são confrontados a enfrentar e resolver qualquer situação adversa que apareça no cotidiano escolar, desde uma mãe passando mal de raiva na sala de espera, passando por brigas entre alunos ou entre funcionários ou professores, etc. Nesse sentido, a diversidade de situações-problemas é enorme, o que nos remete às inúmeras funções do Coordenador Pedagógico.

Na música de Zeca Pagodinho e Maria Bethânia, *Deixa a vida me levar*, a arte aponta a possibilidade de suspensão da materialidade da vida, como se fosse possível que esta nos leve, sem tomarmos decisões ou fazermos escolhas. Mas a realidade concreta da escola pública nos faz refletir até que ponto existe essa opção, pois temos necessidades humanas que precisam ser supridas. A classe trabalhadora é um exemplo disso, quando, todos os dias, trava a luta por sua sobrevivência que o ideário da sociabilidade capitalista torna contraditória, desigual e desumana. O Coordenador Pedagógico inserido nesse contexto precisa, na sua cotidianidade, escolher entre o necessário e o possível nos limites do seu trabalho no ambiente escolar.

Na condição de estatutário e professor ou supervisor ocupando a coordenação, esse profissional enfrenta um movimento diário de escolhas influenciado pela cotidianidade a negar a si mesmo e aos seus colegas professores pela questão hierárquica que ocupa. Assim, ele está imerso nas demandas desse cotidiano, no qual precisa constantemente se afirmar enquanto sujeito coordenador e pôr em prática os seus deveres, funções e orientações necessários para permanecer no cargo. Quando consciente disso, encara seu mais difícil desafio: a dureza complexa da escolha entre *o ser e o dever ser*.

Nóvoa (1992) nos ensina que o professor é uma pessoa, e parte dessa pessoa é o professor. O Coordenador Pedagógico é uma pessoa com percepções, posicionamentos, valores, com suas diversas crenças, sexualidades e condições existenciais/objetivas, mas, nesse processo de construção do seu “ser”, uma parte dele constitui o Coordenador. Uma minoria deixa de refletir sobre isso, seja pelo cansaço, seja pela capacidade de suspensão da realidade, valoração do imediato e ausência da reflexividade. Porém, a maioria tem consciência dos vários papéis que ocupa na escola, integrando funções que não lhe são próprias, ou não são atribuições do cargo, mas, por uma demanda da instituição de ensino, colocam-na diante de problemas a

serem resolvidos. É nesse momento que surge uma possibilidade de rompimento e superação do atual estado de coisas.

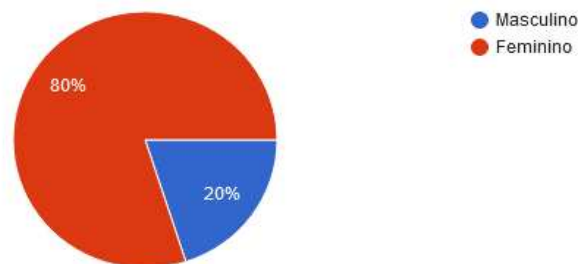
Como já mencionamos, este capítulo revela e analisa a fala sobre o vivido dos Coordenadores Pedagógicos do município de Fortaleza, partindo das suas concepções e da realidade vivenciada, para refletirmos sobre o seu agir ético presente e verificarmos o distanciamento entre o ser e o dever ser dessa função e a possibilidade da suspensão das amarras do ideário neoliberal pela singularidade e materialidade particular das decisões no ambiente escolar. Para darmos um maior destaque às questões aplicadas, decidimos colocá-las sob a forma de subitens deste capítulo, agrupando-os conforme o assunto das questões aplicadas no questionário. Dessa forma, os itens que se seguem referem-se aos dados e falas dos Coordenadores Pedagógicos pesquisados.

#### **4.1 Questões de gênero na função de Coordenador Pedagógico: o perfil dos sujeitos investigados e a feminização estrutural apontada pelo seu trabalho**

De início, destacamos aqui a questão de número 01 do questionário, que indagou sobre o gênero dos Coordenadores Pedagógicos, conforme mostra o Gráfico 1. Em seguida, tecemos os nossos comentários e análises acerca da feminização do trabalho na escola, principalmente em relação às funções na área de pedagogia e do cargo de Coordenador Pedagógico, deixando evidentes algumas questões relacionadas ao sexo, ao gênero e à orientação sexual.

Gráfico 1 – Gênero do Coordenador Pedagógico

1. Gênero?



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quando iniciamos este estudo, não tínhamos como objetivo adentrar questões relacionadas ao gênero, mas, como queríamos revelar o “*ser*” do Coordenador Pedagógico no município de Fortaleza, esse dado objetivado na realidade concreta deste município não poderia ser abstraído, até porque demonstra estruturalmente que essa questão está diretamente relacionada ao aspecto histórico da formação docente no Brasil, seu resquício na docência do estado do Ceará e a dimensão social de gênero no ideário de classe na sociedade patriarcal brasileira.

Inserimos, então, nos questionários direcionados aos Coordenadores do município de Fortaleza, a pergunta sobre qual gênero possuíam e com qual se identificavam socialmente. Adotamos para isso o sistema binário: masculino e feminino, surgindo, assim, essa categoria que consideramos constitutiva e inerente a esta pesquisa – “[...] a pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos” (Louro, 2014, p. 28) –, compreendendo este como parte social e identitária do Coordenador Pedagógico, fazendo uma análise na dimensão e perspectiva do *social*, e não apenas do *biológico*.

Dado esse esclarecimento, iremos aprofundar outras realidades objetivadas do município pesquisado. Quando encontramos esse dado na amostra da pesquisa, decidimos investigar a totalidade do município, se era algo que refletia na docência de Fortaleza; assim, fomos buscar fontes que pudessem nos referendar de forma quantitativa.

Procuramos a Coordenadoria de Gestão de Pessoas do município de Fortaleza-COGEP e realizamos uma pesquisa de cunho quantitativo, para especificar em números a questão do gênero dominante na função de PROFESSORES no município de Fortaleza, atrelando à quantidade dos que ocupam o cargo na Coordenação Pedagógica, para partir de uma análise da realidade concreta da feminização estrutural do trabalho docente. Acrescentamos a esta solicitação formal o quantitativo de professores desta rede de ensino, independentemente da relação de trabalho, ou seja, incluindo substitutos e efetivos. Solicitamos, por meio de processo, esse quantitativo e obtivemos, no dia 13 de outubro de 2020, esse dado atualizado nesse período histórico:

Tabela 1 – Gênero dos professores da rede municipal de ensino e de seus Coordenadores Pedagógicos

Rede Municipal de Ensino COGEP/SME/FORTALEZA	Total de professores	11.671	Homens	Mulheres
			2.215	9.456
Coordenadores da Educação Infantil	161		2	159
Coordenadores do Ensino Fundamental	546		89	457

Fonte: elaborada pela autora.

Esses dados quantitativos revelam que o trabalho docente neste município é ocupado, em sua maioria, por mulheres, aproximadamente, 77 % do quadro de professores é do gênero feminino. De uma totalidade de 11.671 professores, apenas 2.215 são do gênero masculino. Levando essa realidade para o cargo de coordenador, na Educação Infantil, o gênero feminino se constitui quase como a totalidade, aproximadamente 99%. Enquanto no Ensino Fundamental, não sendo possível separar este quantitativo pelos dados disponibilizados, entre o Fundamental 1 e 2, de acordo com a própria secretaria, aproximadamente 84% são do gênero feminino. Esse é um dado objetivado no município de Fortaleza. A totalidade de professores da rede equivale, na atualidade, a 11.671 docentes. A totalidade de coordenadores, por sua vez, equivale a 707 profissionais, o que corresponde aproximadamente a apenas 6% do quadro total, número que deixa a quantidade não expressiva que ocupa esse cargo; os ocupantes desses cargos são as exceções, os compreendidos líderes de um todo.

Outro dado relevante para essa análise é o quantitativo de Coordenadores da Educação Infantil, quando comparado ao do Ensino Fundamental, mais de três vezes a diferença, deixando evidente nos números o foco na educação dos maiores, em especial na alfabetização. Será que o quantitativo de instituições de Educação Infantil é tão inferior à quantidade de instituições dos anos iniciais e anos finais?

Visitando o *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), vinculado ao governo federal, expondo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2022, o número de mulheres no Brasil é superior ao de homens. A *população brasileira* é composta por 48,9% de homens e 51,1% de mulheres. Tal situação está

permanecendo, se considerarmos o censo realizado no ano de 2010. Neste município estudado, a amostra da caracterização da população identifica 971.227 mil pessoas do gênero masculino, enquanto 1.135.082 do gênero feminino, ficando expresso em números que a maioria da população da cidade de Fortaleza é do gênero feminino, aproximadamente 53%, mas a diferença não é tão alarmante como os de nossa pesquisa.

Antes de iniciarmos a análise da feminização estrutural do trabalho na escola, acreditamos na necessidade de deixar evidentes as diferenças entre definições sobre as questões relacionadas ao sexo, ao gênero e à orientação sexual nesta pesquisa. Estes termos, em muitos casos, são colocados como sinônimos, seja pelo não entendimento, seja pela compreensão social de mudanças históricas desses conceitos. Para não deixarmos ambiguidades na análise, expomos tais diferenças conceituais e como foi retratada na perspectiva do presente estudo, inclusive em nossos questionários.

Partimos inicialmente do conceito binário (perspectiva biológica), reconhecido pela ciência como feminino, masculino e/ou intersexo (hermafroditas), sendo dominante os dois primeiros pelo quantitativo e padrão de uma possível “normalidade” na sociedade. Definidas, nesta abordagem, pelos cromossomos, que determinam os órgãos sexuais com que os indivíduos nascem (fator biológico). O sexo estaria na condição de elemento instintivo *puramente* biológico, e o gênero seria o domínio social da consciência humana sobre o seu sexo e sua identidade consciente, mesmo com a imposição sistêmica atrelada ao padrão biológico.

Assim, o gênero se constitui como atribuição construída socialmente para cada sexo, são as determinações da sociedade que atribuem profissões, valores, comportamentos, vestimentas e práticas para cada sexo. Os gêneros, assim, são construções sociais e se diferenciam de acordo com a cultura em que cada indivíduo cresce e se desenvolve, ou seja, são construções humanas. Quando escolhemos, nesta pesquisa, especificar no questionário o gênero, deixamos os sujeitos livres para marcarem a opção que se identificam socialmente e não o sexo em que biologicamente são reconhecidos, consideramos uma perspectiva *social* e não apenas *biológica*. Embora, após os resultados destes questionários, acrescentados às leituras sobre a referida categoria, percebemos que deixamos evidente a concepção binária dominante de gênero, não deixando abertura para outras identidades, como, por exemplo, os não binários. O que nos faz concluir que sexo tem a ver com uma visão biológica. O gênero, por sua vez, estaria, numa condição mais ampla, relacionado à dimensão do social. Mas onde estaria a sexualidade nesses diferentes contextos e o que isso influenciaria nas relações sociais?



Lukács (2013) aponta que as grandes transformações sociais na relação entre homens e mulheres exercem “influência radical” sobre as relações entre os sexos, visto que estes modificam radicalmente o comportamento típico na vida social, nas suas palavras:

não constitui, nessa relação, uma questão social “exterior”, que modificaria a relação entre os sexos apenas “exteriormente”, apenas na superfície, mas reorganizações desse tipo originam espontaneamente comportamentos humanos tipicamente assentidos ou rejeitados que influenciam profundamente aquilo que um sexo sente como atraente ou repulsivo no outro (Lukács, 2013, p. 173).

Lukács (2013), assim, reflete que a sexualidade, aqui, remete ao que conceituamos como orientação sexual, não é uma questão social exterior, mas constitui-se numa relação externa que influencia o comportamento padrão, em que se rejeitam os que não seguem este, intervindo nas suas escolhas, internalizando padrões de aceitação social em relação à sexualidade. Lukács (2013) menciona como exemplo a atração sexual entre irmãos e irmãs, que, por padrões culturais, é compreendida pela maioria esmagadora da humanidade como extinta, ou seja, a sexualidade tem raízes sociais, culturais, morais, persuadindo comportamentos e ações na sociabilidade humana.

Ganha expressão outro correto traço essencial da reprodução social com relação à sexualidade: a atração sexual recíproca jamais perderá o seu caráter essencialmente corporal, biológico, mas com a intensificação das categorias sociais o relacionamento sexual acolhe cada vez mais conteúdos, que de fato alcançam uma síntese mais ou menos orgânica na atração física, mas que possuem em relação a esta um caráter – direta ou mediatamente – humano-social heterogêneo (Lukács, 2013, p. 174).

Lukács (2013, p. 174), quando nos lembra da homossexualidade dos cidadãos da pólis descrita por Platão, nos faz refletir sobre a duplicidade acerca da legalidade no âmbito do ser social dessa questão, em que a lei geral “[...] impele irresistivelmente no sentido de transformar as categorias desse ser em categorias sociais – criadas por homens, intencionadas para a vida humana”. Nesse sentido, a lei estipula o que é aceito socialmente, com o objetivo de afirmar para a humanidade o padrão dominante aceito, negando a existência legítima do diferente ou invisibilizando-os socialmente porque defendem discursos e práticas que fogem dos padrões tidos como morais e sociais. Então, o sexo está relacionado ao fator biológico, enquanto o gênero e a orientação sexual são construções sociais que sofrem influência do grupo social no qual estão inseridos e enfrentam jogos de força sobre a legalidade humana e padrões aceitos nessa sociabilidade particular.

Dados esses esclarecimentos conceituais, perguntamos aos nossos sujeitos sobre o seu gênero. Como resultado, a nossa pesquisa revela inicialmente um dado interessante quanto à atuação na Coordenação Pedagógica: a questão do gênero feminino como dominante no

aspecto quantitativo de rede, tanto na docência como na coordenação pedagógica, considerando a realidade e a especificidade do município de Fortaleza. Importante frisar que esse dado é uma consequência histórica acerca da docência construída na historiografia brasileira, como um trabalho *hegemonicamente feminino*.

Sabemos que a história é um processo e que, no caso da historiografia humana, durante muito tempo, esta foi escrita e propagada por homens. Entendemos que, por isso, foi construído, durante centenas de anos, um ideário social sobre a figura da mulher o qual utilizou as crenças sociais e/ou religiosas, os valores morais e éticos para disseminar e perpetuar a defesa do patriarcado no mundo.

Atribuo a causa desse florescimento estéril a um sistema de educação falso, extraído de livros sobre os assuntos escritos por homens que, ao considerar as mulheres mais como fêmeas do que como criaturas humanas, estão mais ansiosos em torná-las damas sedutoras do que esposas afetuosas e mães racionais (Wollstonecraft, 2016, p. 25).

A distorção do entendimento do gênero feminino está presente e disseminada na sociedade humana de classes, em que a generidade humana das mulheres é negada, sendo ainda atrelada, quase imediatamente, ao destino do casamento e da maternidade, considerado, durante muito tempo, como “natural”. Sabemos que “[...] através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas”, tornam-se quase naturais, ainda que sejam “fatos culturais” (Louro, 2014, p. 64).

Interpretamos a categoria gênero como elemento de entendimento sobre as discussões de Lukács. Em sua obra, o filósofo não se debruça sobre a temática específica da questão do trabalho feminino nem da diferença entre sexo e gênero, mas aponta categorias estruturais no que se refere à mulher, defendendo, inclusive, um estranhamento na relação homem-mulher na sociedade burguesa, o que nos faz refletir sobre o tema no que se tange à desconstrução do discurso sobre a feminização da docência e o seu aspecto “natural”, compreendendo a questão do gênero como algo social, cultural, histórico, pertencente a um padrão da normalidade na sociedade de classes, e não como algo estritamente biológico.

Sabemos que a desigualdade social é uma questão estrutural numa sociedade de classes, que polariza e estipula funções sociais para homens e outras para mulheres, como nos remete Bourdieu (2002, p. 12), quando afirma que somos incluídos “[...] como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos por apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina”.

O que está posto socialmente se torna tão natural em nosso cotidiano que, por vezes, não refletimos como foi inserido e/ou imposto na estrutura da sociedade. A experiência de dez anos na Coordenação Pedagógica não nos permitiu a difícil tarefa de pôr em questão o gênero dominante ocupando esse cargo na escola. O porquê disso é a primeira indagação para compreender se esse fato está interligado a algum modelo social e que lógica é essa.

Hypólito nos ensina que (1997, p. 55) “o fenômeno da feminização do magistério acompanhou o desenvolvimento da industrialização e urbanização próprias da formação social e econômica capitalista”.

Examinando a evolução histórica do trabalho docente, especialmente quando se trata da professora primária, percebe-se que a constituição dessa profissão em trabalho assalariado, o processo de funcionarização e sua transformação numa profissão exercida por mulheres são fenômenos que se apresentam como partes de um mesmo processo. Por isso, torna-se difícil analisar apenas um desses aspectos sem levar em conta os demais (Hypólito, 1997, p. 48).

No que toca à nossa pesquisa, nem todos os sujeitos são também professores, alguns são supervisores ocupando o cargo de coordenação, mas a maioria são *mulheres*. O que nos permite afirmar que “a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre essa instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (Louro, 2014, p. 93). Mesmo que nossa análise seja uma abordagem que tem como fundamentação central o materialismo histórico-dialético, e que defendamos o trabalho como categoria fundante das relações ontológicas do ser social, concordamos com Apple (1986, p. 60), quando este salienta o que segue:

Assim, mesmo que você seja um reducionista de classe, mesmo que você tenha uma posição de redução à classe na economia, você não pode ter uma teoria completamente articulada das relações de classe sem uma teoria da divisão sexual do trabalho e de suas mudanças ao longo do tempo, sem uma teoria das relações patriarcais. É simplesmente não Marxista ignorar a experiência das mulheres. E eu penso que Marx seria o primeiro a admitir isto.

Partindo do que Apple (1986) afirma, não podemos ignorar esse dado objetivado na realidade da docência nem tampouco na coordenação pedagógica, isto é, que esta é uma função desempenhada em sua maioria por mulheres. Para Apple (1986) o trabalho da classe operária é sempre submetido à lógica do capital, o que gera uma opressão quando, na docência, o trabalho se constitui majoritariamente de mão de obra feminina; constitui-se, por conseguinte, numa dupla opressão.

Portanto, é impossível compreender o Coordenador Pedagógico sem refletir sobre a divisão sexual do trabalho na escola, da mesma forma que não podemos compreender a representatividade do quantitativo feminino desses sujeitos sem relacionar essa realidade com a história da profissão docente e com a questão estrutural do capitalismo, visto que “[...] as escolas são instituições com uma base estrutural” (Apple, 1986, p. 64).

Isso implica tocar em algumas questões ainda polêmicas, como a origem da opressão feminina: o patriarcado suas formas de expressões atuais e suas relações com o capitalismo. Essas questões estão de algum modo presentes na divisão social e sexual e possivelmente têm algo a nos dizer sobre a construção do binômio magistério-mulher (Louro, 1989, p. 32).

Como as relações de gênero influenciaram, no decorrer da história humana, a divisão sexual do trabalho na escola? Sabemos que a docência esteve durante muito tempo associada à questão da família, sendo compreendida como extensão da educação familiar, uma escolha baseada em modelos sociais. A própria origem da formação de professores, como as escolas normais, que historicamente na sua origem faziam do Curso Normal uma preparação para atividades do lar, como nos ensina Louro (1989, p. 35 *apud* Hypólito, 1997, p. 59):

Assim constrói-se a relação magistério-domesticidade, ou seja, entende-se que o magistério é mais adequado para a mulher, por exigir o cuidado de crianças; ser professora é, de certa forma, uma extensão do papel de mãe. Além disso, o magistério passa a ser visto também como um bom preparo para a futura mãe de família. Que outra atividade proporcionaria o contato com princípios, assuntos e habilidades mais adequados à dona de casa ilustrada, mãe esposa dedicada e de boa formação moral? Daí a organização dos cursos normais com pontos de ligação com o lar, com sólida orientação moral e religiosa etc.

O magistério se constituía como uma atividade extra, em que as mulheres poderiam encaixar, na sua rotina diária, suas atividades domésticas e o cuidado para com os filhos, marido e lar. Durante muitos anos, as tarefas fundamentais das mulheres era o casamento e a maternidade, “[...] a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas” (Louro, 2014, p. 100).

Em suma, uma sociedade organizada de forma estrutural em que o homem domina e centraliza a mulher para suas necessidades, associando a questão orgânica à cultural e/ou social, diferenciando os papéis atribuídos na sociedade pela questão sexual e de gênero.

Daí a organização dos cursos normais com pontos de ligação com o lar, com sólida orientação moral e religiosa, etc. O trabalho num só turno é também ideal para as mulheres, permitindo-lhes combinar a atividade profissional com as responsabilidades da casa. Tudo isso favorece a aceitação social da profissionalização – como professora – para as mulheres (Louro, 1989, p. 35).

Dessa forma, foi se constituindo o currículo do curso normal, do que mais tarde, germinariam os cursos de Pedagogia e a feminização do seu alunado. Isso explicaria historicamente, também, a questão dos baixos salários, porque, além de a quantidade de horas ser menor em relação às outras profissões, numa sociedade patriarcal é função do homem o “sustento da casa”, ficando para sua esposa uma suplementação. Sofremos assim, ainda hoje, resquícios de uma profissão que era ocupada socialmente, em sua maioria, por mulheres, cujo salário não tinha como objetivo o sustento de uma família. Durante séculos, mulheres desempenhando o mesmo trabalho não eram pagas com o mesmo valor que os homens – ainda hoje enfrentamos tal distorção salarial. Ademais, há processos históricos que ainda assolam a atualidade, como a precarização da docência, os baixos salários e a desvalorização do trabalho.

[...] em finais do século XIX, como o campo educacional expandiu-se quantitativamente, a explicação para o processo de desvalorização do magistério, possivelmente transcenda a questão meramente sexual, podendo ser explicado também pelo fato de que o magistério passava, cada vez mais, a ser uma profissão que atendia à população de baixa renda, desvalorizada, portanto, pela óptica capitalista. Nega que as mulheres tenham entrado nesse campo sem a resistência dos homens. Na verdade, a ampliação da rede escolar no Brasil e em Portugal, inclusive com a necessidade de mulheres assumirem o magistério de escolas femininas, foi dando ensejo a que se construísse uma argumentação que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras da sociedade (Vilela, 2011, p. 120).

A desvalorização do magistério ocorre também pelo gênero dominante na função, mas outras dimensões devem ser consideradas, desde o não interesse das classes dominantes pela ascensão intelectual de conhecimento por parte da classe operária, até o sujeito dessa mediação do conhecimento (aluno) não ser oriundo da classe dominante; assim considerado, não pertenceria à classe dominante, tampouco seria membro da elite. Por isso, poderia, nessa condição, defender sua classe. Pensadamente, é sobrecarregado em suas atividades e explorado para não refletir sobre uma necessidade de mudança ou busca de transformações sociais, de vida e trabalho.

Como mencionamos no início deste capítulo, relacionamos a identificação dos sujeitos pesquisados aos nomes de deuses gregos e assim simbolizarmos a sua batalha na área da educação. Por isso, apresentamos, a seguir, os nossos sujeitos com uma breve exposição das nossas guerreiras.

*Artemis* é supervisora que ocupa o cargo de coordenação. É mulher, professora efetiva, casada e mãe, com formação acadêmica em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Possui habilitação em Supervisão Escolar, especialização *lato sensu* em Educação Infantil pela Universidade Vale do Acaraú. Atua há 34 anos na docência da rede privada, sendo

10 anos em sala de aula, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa, e 24 anos em escola da rede pública. Trabalha na coordenação de forma concomitante, na rede pública e privada, tendo 27 anos na rede privada e 25 na pública. Exerce a função no Distrito de Educação I.

*Atena* é uma professora que ocupa o cargo de coordenação, mulher, professora efetiva, casada, mãe, com formação em Psicopedagogia Educacional. Tem 19 anos de docência, sendo 4 na Coordenação Pedagógica. Exerce a função no Distrito de Educação I.

*Gaia* é supervisora que ocupa o cargo de coordenação, mulher, com cargo efetivo, casada, mãe, com formação em Pedagogia. Tem 14 anos de experiência na Supervisão Escolar, com o mesmo tempo na coordenação. Exerce a função no Distrito de Educação III.

*Hebe* é uma docente que ocupa o cargo de coordenação, mulher, professora efetiva, casada, mãe. Tem formação em Pedagogia, especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. É mestranda em Gestão Escolar. Possui 10 anos na docência, cinco anos na coordenação, 4 na escola particular e 7 meses, aproximadamente, na pública. Exerce a função no Distrito de Educação III.

*Maia* é uma docente que ocupa o cargo de coordenação, mulher, professora efetiva, mãe, possui relacionamento que categorizou como outro, sem especificar. Com formação em Pedagogia, especialização em Planejamento Educacional. Possui 45 anos de experiência na docência, sendo 35 na coordenação. Exerce a função no Distrito de Educação II.

*Afrodite* é uma docente que ocupa o cargo de coordenação, mulher, professora efetiva, solteira. Com formação em Pedagogia, especialização e mestrado em Educação. Possui 10 anos de experiência na docência, sendo 3 na coordenação. Exerce a função no Distrito de Educação IV.

*Íris* é uma docente que ocupa o cargo de coordenação, mulher, professora substituta, mãe, possui relacionamento que categorizou como outro, sem especificar. Com formação em História e Geografia, especialização em psicopedagogia. Possui 6 anos de experiência na docência, sendo 9 meses na coordenação. Exerce a função no Distrito de Educação VI.

*Metis* é uma docente que ocupa o cargo de coordenação, mulher, professora efetiva, casada, mãe. Tem formação em Psicopedagogia Educacional e em Pedagogia, além de especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio. Possui 24 anos de experiência na docência, sendo 17 na coordenação (entre as redes particular, municipal e estadual). Exerce a função no Distrito de Educação I.

*Zeus* é um docente que ocupa o cargo de coordenação, homem, professor efetivo, casado, pai. Tem formação em História (UECE), especialização em Gestão Escolar. Possui 30

anos de experiência na docência, sendo 3 anos na coordenação. Exerce a função no Distrito de Educação III.

*Hera* é uma docente que ocupa o cargo de coordenação, mulher, professora efetiva, casada, mãe. Tem curso superior completo (não especificou qual curso), possui especialização em Docência nos anos iniciais. Tem 30 anos de experiência na docência, sendo 8 anos na coordenação. Exerce a função no Distrito de Educação V.

#### **4.2 Relação de trabalho referente ao perfil dos sujeitos investigados: categoria, formação acadêmica, tempo de docência e na função, distrito e nível de ensino onde atua**

Nesse item, iremos demonstrar os dados profissionais das pessoas pesquisadas que se referem às questões 02 a 08 do questionário, constantes no Apêndice A desta pesquisa.

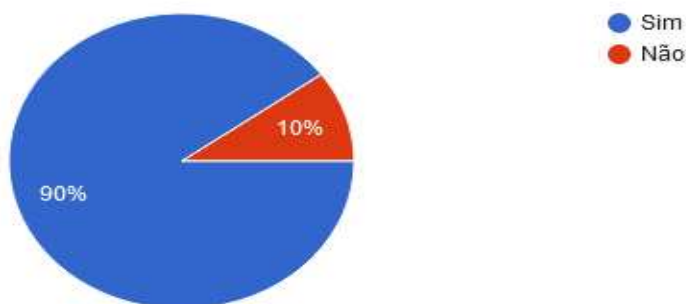
Começamos nossa indagação buscando saber qual a categoria de trabalho que envolve o cargo do Coordenador Pedagógico, ou seja, se ele é um professor efetivo ou substituto da rede.

Nos editais para seleção pública, a exigência para ocupação do cargo não é determinada pelo regime de trabalho. São critérios, no edital 2023, por exemplo, ser profissional de nível superior na área da educação e ter experiência de no mínimo 02 (dois) anos de efetivo exercício no magistério.

O Gráfico 2 nos traz os dados referentes ao perfil atrelado ao regime de trabalho pertencente ao Coordenador Pedagógico do município de Fortaleza.

Gráfico 2 - Relação de trabalho do Coordenador Pedagógico: efetivo ou substituto

2. Professor(a) efetiva (o)?



O Gráfico 2 evidencia que 90% dos Coordenadores Pedagógicos são do quadro efetivo do município de Fortaleza. Embora, no edital do ano de 2023, foi dado um incentivo financeiro para os profissionais que não compõem o quadro efetivo da rede municipal de ensino; enquanto o servidor público estatutário receberia uma comissão de R\$ 2.233,46, ao profissional que não é efetivo da rede foi proposto receber R\$ 3.218,72, compondo esse valor para NÃO SERVIDOR (vencimento do cargo em comissão + GRATIFICAÇÃO + AUXÍLIO REFEIÇÃO). Mesmo assim, ainda permanecem, nos dados quantitativos, uma diferença exorbitante, entre efetivos e substitutos, como demonstra o Gráfico 2.

Esse profissional no campo educacional está de acordo com a legislação vigente (LDB n.º 9.394/1996), inserido em vários níveis e modalidades de ensino. Em seu artigo 21, a Educação Escolar é dividida entre os seguintes níveis: Educação Básica e o Ensino Superior. Na primeira, incluem-se as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Enquanto na segunda, a etapa da educação em nível superior, que inclui a graduação, a pós-graduação e os cursos de extensão. Além das fases, incluíram no sistema educacional as modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância e Educação Prisional. Em todos estes níveis e modalidades, está presente o profissional coordenador pedagógico.

Aqui iremos adentrar o espaço escolar da Educação Básica em sua primeira etapa, ou seja, iremos pesquisar Coordenadores Pedagógicos que trabalham nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (atual nomenclatura para os anos iniciais e anos finais), buscando saber qual o perfil desses profissionais.

Geralmente, cada gestão municipal faz a seleção pública para inserir, nos cargos comissionados, profissionais para atuarem em cargos de chefia. Tivemos eleição para prefeito em 2021 e a última seleção pública para a composição de banco de gestores escolares antes da redação final desta tese. A fim de participar do processo seletivo para o provimento dos cargos em comissão de diretor escolar e coordenador pedagógico para a Prefeitura de Fortaleza, regido por Edital em 2023, exigiu-se dos candidatos o seguinte:

- a) ter sido aprovado na Seleção Pública, na forma estabelecida do Edital;
- b) ter nacionalidade brasileira e, no caso de nacionalidade portuguesa, estar amparado pelo estatuto de igualdade entre brasileiros e portugueses, com o reconhecimento do gozo dos direitos políticos, na forma do disposto no art. 13 do Decreto Federal n.º 70.436, de 18 de abril de 1972, e no §1.º, do art. 12, da Constituição Federal de 1988; no caso de estrangeiros de outras nacionalidades, deverá ser observado o disposto no inciso I do art. 37 da Constituição Federal de 1988;
- c) gozar dos direitos políticos;
- d) estar quite com as obrigações eleitorais;



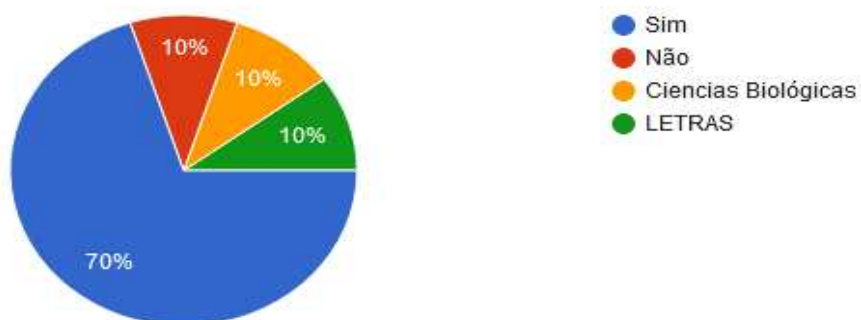
- e) estar quite com as obrigações do serviço militar, para os candidatos do sexo masculino;
- f) comprovar os requisitos exigidos para a investidura dos cargos em comissão de Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico da Rede Municipal da Educação de Fortaleza, na forma indicada no Anexo I deste Edital;
- g) comprovar sua regularidade no âmbito do Sistema de Escrituração Digital das Obrigações Fiscais, Previdenciárias e Trabalhistas (eSocial), de acordo com o disposto no Decreto Federal n.º 8.373/2014, exclusivamente no caso de candidatos que não se encontram investidos em cargo público efetivo integrante do quadro de pessoal permanente da Prefeitura de Fortaleza;
- h) ter idade mínima de 18 (dezoito) anos à época da nomeação;
- i) ter aptidão física e mental para o exercício das atribuições do cargo, comprovadas por perícia médica oficial do Município de Fortaleza;
- j) não ter sido condenado, em sede de processo administrativo disciplinar ou de ação judicial, com a pena de demissão no âmbito do serviço público;
- k) não estar suspenso do exercício profissional, nem cumprindo qualquer outra penalidade disciplinar aplicada pelo órgão de fiscalização da profissão, em nível federal ou estadual;
- l) apresentar certidão dos foros criminais, em nível estadual e federal, no âmbito de competência jurisdicional dos estados onde tenha residido nos últimos dois anos, expedida, no máximo, há 06 (seis) meses;
- m) se possuir vínculo com outro ente federativo, o interessado deverá providenciar a sua cessão à Prefeitura de Fortaleza, de acordo com o exigido no subitem 1.6, ou, no caso de servidor com vínculo com a Prefeitura de Fortaleza, deverá o mesmo providenciar a sua disposição à Secretaria Municipal da Educação (SME);
- n) ter disponibilidade para o exercício do cargo de acordo com a carga horária prevista no Anexo I no Edital (Fortaleza, 2023, p. 4).

Além dessas exigências, o processo seletivo dividiu-se em duas etapas. Sendo a primeira etapa uma prova objetiva e a segunda etapa a análise de títulos e experiência profissional.

Isto posto, podemos traçar um perfil do Coordenador Pedagógico, que é um professor com graduação em qualquer licenciatura, portanto, *não necessariamente* um “pedagogo”. Essa questão é uma das primeiras contradições que apontamos neste estudo, por que indagamos: como ser um profissional que coordena os processos pedagógicos de uma escola sem ter tido uma formação pedagógica específica para isso? Sabemos que nas licenciaturas o conteúdo pedagógico é restrito a uma ou, no máximo, a duas disciplinas, trabalhados na Didática e nas Metodologias. O que torna o conhecimento pedagógico dos cursos de licenciatura reduzido. Defendemos nesta pesquisa a “necessidade existencial” do curso de Pedagogia na formação de um Coordenador Pedagógico, que necessita dominar os saberes da Pedagogia e da Didática como ciências que investigam os processos do ensinar e do aprender. Diante dessa questão, procuramos saber, na questão de número 03, se a formação dos sujeitos pesquisados era em Pedagogia, conforme o gráfico a seguir, e o seu “lugar de fala”.

Gráfico 3 – Formação acadêmica dos Coordenadores Pedagógicos e o seu “lugar de fala”

### 3. Formação acadêmica em Pedagogia?



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Embora sejam predominantes Coordenadores com formação em Pedagogia, 70% de nossa amostra de estudo, o Gráfico 3 mostra que 30% desses profissionais possuem formação em outras licenciaturas, sendo que estes desempenham a função em escolas de fundamental 2 (anos finais).

Destacamos que os cargos em comissão se destinam a servidores que têm atribuições de chefia e/ou direção em vários setores do setor público, são cargos de confiança que recebem um incentivo financeiro para permanecer na função, geralmente interligado com o viés político de indicações. No caso das escolas do município, de forma específica, toda instituição escolar tem seu grupo gestor, sendo este composto por três cargos. A equipe constitui-se por um *Diretor Escolar*, que, na atual gestão municipal, é o servidor que passa por um processo seletivo com provas e títulos, juntamente com entrevistas subjetivas realizadas com roteiro pelos chefes de distrito de educação e representantes da Secretaria Municipal de Educação; um Coordenador Pedagógico, que é um servidor que pode ser professor ou supervisor que passa por um processo seletivo com provas e títulos, juntamente com entrevistas subjetivas realizadas com roteiro pelo diretor escolar, representantes da secretaria e do distrito ao qual a escola está vinculada; e um Secretário Escolar, profissional que também passa por um processo seletivo com provas e títulos, juntamente com entrevistas subjetivas realizadas com roteiro pelo diretor da escola e o superintendente que acompanha a instituição. No caso específico do Supervisor Escolar, tendo interesse em ocupar o cargo de coordenação, faz a opção de ocupar as vagas de que trata a chamada pública, fazendo sua inscrição, mas não é necessário o cumprimento das demais fases da seleção. Anexamos a esse trabalho (Anexo E)

um exemplo de chamada pública para o cargo de Coordenador Pedagógico realizada no decorrer do ano de 2023.

Cada edital tem as suas particularidades e especificidades, mas, em alguns que analisamos, observamos conteúdos gerais de como ocorre a seleção para a escolha e a indicação para este cargo. Esses editais estipulam ainda etapas para o processo seletivo, mas, para ser inscrito, o candidato necessariamente precisa ter sido aprovado no concurso de provas e títulos.

Realizada a inscrição, o processo de escolha e indicação divide o processo em dois momentos. O primeiro, de caráter classificatório, estipula a análise de currículo. O candidato preenche um currículo padrão, elaborado pela própria secretaria e exposto em edital, que considera cinco itens assim citados: Especialização na área de Educação (5 pontos), Mestrado em Educação (7 pontos), Doutorado em Educação (8 pontos), Tempo de Experiência como Coordenador Pedagógico (3 pontos para cada ano), e Tempo de Experiência como Professor (1 ponto para cada ano). Os editais estipulam, com igual importância, as titulações com a experiência profissional, visto que, somando a pontuação máxima possível, chega-se a 20 pontos cada uma.

A segunda fase, de caráter classificatório e eliminatório, consta de uma entrevista realizada por uma banca, em que é atribuída uma nota de 0 (zero) a 60 (sessenta) pontos, considerando os seguintes aspectos descritos: a) liderança, comunicabilidade, criatividade e motivação; b) domínio de estratégias e metodologias da coordenação pedagógica; c) conhecimento pedagógico com foco na aprendizagem. A classificação e o resultado final são assim descritos: 1) a classificação final seguirá rigorosamente a ordem decrescente da nota obtida do somatório da pontuação das duas fases desta seleção por Escola; 2) no resultado final, serão divulgadas apenas as notas dos candidatos selecionados ou aptos a assumirem o cargo na referida seleção; 3) ocorrendo o empate entre os candidatos, o desempate levará em consideração a maior nota na entrevista. Persistindo o empate, o candidato que possuir, comprovadamente, maior tempo de docência no serviço público.

Essas atribuições são estipuladas em edital, mas, para além do escrito, o vivido nos mostra que, até a posse no cargo comissionado de coordenador pedagógico, existe uma dimensão política. *Artemis*, que é supervisora, ocupando o cargo de coordenação, cita outra dimensão, quando reconhece que “[...] para permanecer na função tem a *questão pessoal*”. Nas suas palavras: “embora passe por um processo seletivo, a permanência tem a ver com questões de relacionamentos e o viés pessoal, já que o cargo de coordenação é subordinado ao gestor (diretor escolar), cabendo a ele também, a escolha e permanência”. Assim, essa relação de trabalho fica evidente para quem desempenha tal função. *Hebe* concorda e afirma que a

permanência na função está muito ligada a questões pessoais, pois os Coordenadores não possuem formação ou reunião sobre isso, o que faz concluir que esse cargo está ligado não somente ao esforço profissional. Mas, mesmo nesse cenário de falas, sabemos que uma das dimensões relevantes do trabalho do Coordenador Pedagógico é a dimensão técnica no sentido de que os coordenadores

não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista que processa informações, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas que influenciam sua atividade profissional (Garcia, 1999, p. 47).

Na cotidianidade, na coordenação pedagógica, essa constatação se torna prática, são decisões constantes e imediatas. *Metis*, uma das coordenadoras, que é professora ocupando este cargo, afirma o seguinte: “todo professor certamente será um bom Coordenador Pedagógico, pois ele tem a vivência da sala de aula e na prática sabe se colocar no lugar do colega de profissão”. Complementando a sua fala, podemos afirmar que todo Coordenador Pedagógico é professor, mas nem todo professor pode ser Coordenador Pedagógico. Para ocupá-lo, não basta ser professor, mas são necessários conhecimentos referentes à gestão de pessoas e a consciência de que esse profissional está também ligado a dimensões políticas e, geralmente, partidárias.

O que nos faz refletir que, além da dimensão pessoal (relação interpessoal de indicação), de formação (considerados os conhecimentos e experiência em gestão escolar), também é inevitável a dimensão político-partidária. O que, na época das eleições, se torna evidente, visto que são convidados a participarem dos comícios, carreatas e a levantarem publicamente suas bandeiras partidárias. Os cargos têm uma continuidade, passam de gestão a gestão, mas, dependendo dessa, as pessoas que ocupam são substituídas por outras, ou “não”, representando um jogo de forças políticas e representações ideológicas.

A fala de *Metis* sobre o ato de “[...] se colocar no lugar do colega de profissão” é um dos pontos cruciais neste debate, porque, ao dizer isso, ela está intrinsecamente se posicionando num lugar diferente do professor, porque, para se colocar, tem que estar em outro lugar, ao mesmo tempo que o coloca como colega de uma mesma profissão, o que nos faz refletir sobre a questão de classe social, pois o professor e o coordenador não são detentores dos meios de produção, considerando as duas classes apontadas por Marx e Engels, burgueses e proletários, no seu *Manifesto do Partido Comunista*. Portanto, independentemente de estarem coordenadores, continuam sendo proletários, pois vendem sua força de trabalho, porquanto se constituem, nas palavras de Marx (2001, p. 828), em “[...] trabalhadores livres, vendedores da

própria força de trabalho e, portanto, de trabalho. Trabalhadores livres em dois sentidos, porque não são parte direta dos meios de produção [...] e porque não são donos dos meios de produção”.

Dessa forma, quando um professor ou supervisor escolar assume o cargo de coordenação, ele não muda de classe social. Em relação à categoria, continuam pertencendo à de professores, o que muda é a função ou cargo que ocupam na dinâmica da escola. Então, por que o discurso massificado de que os Coordenadores esquecem que são professores?

O “lugar de fala” constitui-se uma categoria de análise, para situarmos nossos sujeitos no âmbito hierárquico da escola. Wollstonecraft (2016, p. 36) nos chama a refletir sobre essa hierarquização como algo prejudicial à moralidade e defende a “[...] firme convicção de que toda profissão cujo poder consiste em uma grande subordinação de cargos é altamente prejudicial à moralidade”. Para essa filósofa, “[...] quanto mais igualdade existir entre os homens mais a virtude e a felicidade reinarão na sociedade” (Wollstonecraft, 2016, p. 36).

Destacamos que o termo “lugar de fala”, no universo da Academia, possui múltiplas interpretações, é utilizado em diversos contextos e sofre críticas em relação à sua utilização. Por esse motivo, iremos expor o que compreendemos desse conceito e de que teorias estamos falando e de quais não estamos. Iniciamos evidenciando que o “lugar de fala” está intrinsecamente ligado à estrutura do capitalismo e faz parte de suas contradições sociais. Portanto, não pode ser interpretado na sua totalidade, se não adentrarmos essa questão, pois este lugar que falamos está enraizado na subordinação da reprodução social do capitalismo.

Sabemos que, na sociedade em que conhecimento é poder, alguns termos são desconfigurados do seu sentido real e perdem sua essência, tornando-se, por vezes, até contraditórios. Um exemplo que temos em relação a isso é quando o próprio sistema capitalista segrega as pessoas, divide os trabalhadores, fragmentando-os em funções, hierarquizando, isso propicia o enfraquecimento de uma união em classe.

Quando um Coordenador não vê o professor como um igual na estrutura social, porque desempenha uma função “hierarquicamente superior” à dele, por ser um cargo de chefia na estrutura da escola, ele começa a negar a si mesmo e a apropriar-se de um discurso de classe, a qual não é a sua. Da mesma forma, as teorias que se apropriam de termos e conceitos sofisticam-nos para os tornarem modismos, inserem prefixos com ideias de serem atuais e avançados para, assim, deturpá-los e desviá-los do sentido inicial. Por exemplo, quando falamos de lugar de fala e negamos a subordinação desse termo à lógica capitalista, estamos fragmentando, não compreendendo a totalidade em que esse conceito está inserido.

Por isso, fazemos, neste estudo, o reconhecimento da importância do termo “lugar de fala”, mesmo sendo uma expressão polissêmica, utilizada inclusive na educação pelas teorias

pós-modernas, as quais não fazem parte de nosso referencial teórico neste estudo. Mas a sua utilização, nesta pesquisa, se constitui num importante passo para articular a individualidade e a particularidade dos nossos sujeitos, os Coordenadores Pedagógicos, na interpretação dos fatos objetivados na realidade, na representatividade do contexto social, político, ideológico, estrutural no qual estamos inseridos, com as multidimensionalidades que interferem na interpretação do vivido, desde a política até o contexto da escola. Esses sujeitos, que, em sua maioria, são professores, quando nomeados para esse cargo, por vezes, se apropriam de atitudes sociais e de posicionamentos que não são de sua classe social, que, em alguns casos, são contraditórios para com os seus colegas docentes. Isso porque são condicionados pelo poder e hierarquia, próprios de cargos em comissão, e começam a agir e a representar os interesses que não são da classe da qual são oriundos, esquecendo suas origens e modificando seus discursos e ações, de acordo com o lugar que ocupam nas escolas.

Nessa defesa conceitual, acreditamos que não somente a posição social determina o comportamento desses sujeitos, até porque o agir destes pode, em alguns casos, não ser consciente, mas também é uma influência que não podemos negar neste estudo, escapando do determinismo e colocando-o como uma possibilidade a ser considerada. Refletimos igualmente, nesta análise, acerca das singularidades de sua formação (do Coordenador Pedagógico) e de seu desenvolvimento humano, além de sua concepção de educação e da construção dos seus posicionamentos políticos e ideológicos, desde o contexto da sua família, crenças e valores morais construídos, até a sua práxis nas relações com outros homens no convívio social na escola.

Sabemos que a organização estrutural das instituições formais de ensino é complexa, em especial a pública, foco do nosso estudo, na qual, por vezes, de acordo com a fala dos próprios sujeitos, prevalece a dimensão pessoal, política, com indicações e troca de favores. Dessa forma, perpetua-se a lógica da separação entre o fazer e o pensar, penetrando no ideário da escola a lógica das relações capitalistas. A divisão do trabalho escolar é feita de maneira hierárquica e burocrática, constituindo-se em formas de controle e de estranhamentos, colocando em evidência, mesmo que não consciente, uma luta de indivíduos da mesma classe, que reivindicam e defendem direitos de classes distintas, pela falácia dos cargos que ocupam na hierarquia da escola.

Gyorgy Lukács, pensador escolhido para reflexão do nosso objeto, não se utiliza desse conceito, “lugar de fala”, mas deixa exposto em seu escrito, *Ontologia do ser social*, que, na sociedade capitalista, existe um estranhamento humano no sistema de classes, que culmina na desigualdade entre os homens, a qual não é biológica, mas social. A sociedade capitalista,

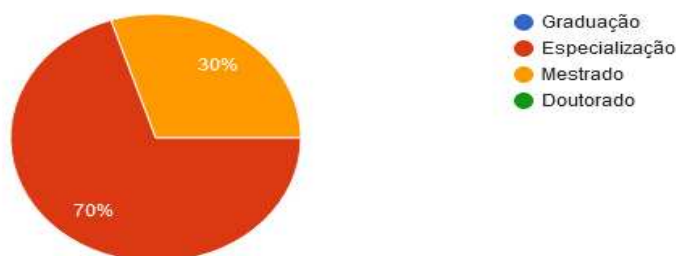
apropriando-se da liberdade das pessoas, exalta diferenças entre os homens (sejam de gênero, sejam de classe e raça) e as torna sociais, dividindo-os, segregando-os para não se reconhecerem membros pertencentes a uma mesma classe. Na escola, por exemplo, ocorre essa divisão e hierarquização do trabalho, assim como na criação de cargos de chefia.

As condições da sociedade que explora a força de trabalho, na qual a reprodução social é subordinada à produção que visa ao lucro, da qual surgem opressões, sejam elas de gênero, sejam de raça e/ou classe, são mantidas de geração a geração pelo silêncio estrutural dessa exploração em que a linguagem dos subalternos é também igualmente silenciada, prevalecendo a hierarquia de um homem sobre o outro e o esquecimento dos *valores éticos e humanos*, o que, no nosso entendimento, se configura o lugar de fala em que somos inseridos, que também não é biológico, mas constitui uma construção da realidade objetiva. Então, podemos afirmar, nesse contexto, que a história de vida e formação, juntamente com as vivências sociais na docência e o desenvolvimento humano e ideológico, se torna, por vezes, contraditório, em especial na dimensão política, quando os professores ocupam o cargo de Coordenador Pedagógico na escola, mesmo não sendo modificada sua função inicial de docente, contrapondo-se aos seus iguais. Nesse caso, ocorre o que o Lukács define como estranhamento, ou seja, uma negação do outro enquanto professor. Consequentemente, esses profissionais negam e estranham a si mesmos.

Voltando à nossa pesquisa relativa à questão de número 04, indagamos aos sujeitos sobre os seus níveis de formação e sobre o que consideram necessário para desempenhar bem a função de Coordenador Pedagógico. Chegamos aos seguintes resultados:

Gráfico 4 – Níveis de Formação dos Coordenadores Pedagógicos e o que é necessário para desempenhar bem a sua função

4. Nível de Formação:



Fonte: elaborado pela autora (2023).

O Gráfico 4 demonstra um dado relevante, pois aponta que todos os que ocupam a coordenação não pararam os estudos na graduação, 70% buscaram uma especialização, e 30% mestrado. Os sujeitos da nossa pesquisa acreditam numa busca de formação contínua, seja pela necessidade da função, seja pelo incentivo financeiro do plano de cargos e carreiras para quem ocupa cargo efetivo no município de Fortaleza.

Para adentrarmos mais ainda na especificidade do trabalho do Coordenador Pedagógico e refletirmos sobre o processo identitário destes na caminhada do serviço público, perguntamos aos sujeitos da pesquisa, ainda nesse item 04, tentando traçar um perfil profissional, o que seria necessário para desempenhar bem a função de Coordenador Pedagógico.

Nas colocações dos Coordenadores, uma fala pontual entendida como uma postura esperada dessa função é *o saber lidar com as pessoas*, construindo relações interpessoais para além da dimensão profissional e posturas com posicionamentos críticos ou poder argumentativo.

Sobre isso, *Artemis* expõe que o Coordenador *deve ser* um líder nato, tendo organização e disciplina, conhecendo bem os conteúdos, programas, etc. que fazem parte do currículo escolar, ser atualizado e ter posicionamento crítico em relação a diversos assuntos, tendo segurança em suas ações, ser um estudioso, ser entusiasmado com sua profissão, ter controle emocional e, principalmente, conseguir *relacionar-se bem* com todos que convivem no ambiente escolar.

*Atena* alega o ato de planejar suas atividades, buscando tempo e torcendo para que não apareçam tantas demandas imprevisíveis (falta de professor, solucionar conflitos, dentre outros). Acrescenta o ato de *saber falar* com toda a comunidade escolar, dando suporte ao professor para desenvolver bem sua prática pedagógica e mantê-los alinhados e focados, procurando, junto aos professores, colocar em ação o projeto político-pedagógico (PPP) da escola para atingir todas as metas.

Outro ponto marcante na fala dos Coordenadores é a perspectiva socioemocional dessa profissão, ou seja, fazer a mediação entre os diferentes sujeitos escolares, gerenciando sentimentos com empatia e humildade, visando ao bem comum da comunidade escolar. Nesse sentido, aponta que é essencial que o Coordenador Pedagógico desenvolva *inteligência emocional*, que descentralize atividades, estabeleça parcerias e seja um *mediador* das ações coletivas, corroborando a manutenção de um *clima harmônico e pacífico* dentro da sua escola.

*Hebe* esclarece que acredita que primeiro o Coordenador tem de ter capacidade de liderança, pois a dinâmica da escola é muito rápida e é preciso saber *gerenciar o tempo*,



*sentimentos e pessoas* para compreender a necessidade daquele momento específico. Pontua outro aspecto, a *empatia* com o outro, porque isso fortalece, em sua visão, a equipe e a relação escola *versus* família.

Outro aspecto relevante na fala dos Coordenadores está relacionado aos saberes teóricos necessários para a sua cotidianidade e a práxis do seu trabalho, juntamente com o aspecto subjetivo de tomar decisões e posicionamentos quase que imediatos, tendo o estudo como necessidade de uma formação continuada e contínua.

*Maia* argumenta que primeiro o Coordenador deve ter um conhecimento teórico, uma visão holística, paciência e buscar muita sabedoria em Deus e na prática.

*Gaia* expõe que primeiramente o Coordenador Pedagógico precisa compreender alguns dos *saberes teóricos* acerca da função, ou seja, ter familiaridade com os materiais didáticos, documentação pedagógica, protocolos e programas de ensino da sua rede.

*Zeus* se manifesta afirmando que para desempenhar o papel do Coordenador Pedagógico é necessário *ter conhecimento*, ter o mínimo de formação, conhecer a proposta da rede de ensino e da escola em que atua. Afirma que acredita também que é necessário ter uma boa relação/empatia com a equipe de professores para promover um trabalho de sucesso.

*Afrodite* afirma que o coordenador *tem que ser estudioso*, procurar estar em constante processo de formação e autoformação, ter segurança naquilo que está fazendo, *ter humildade*, entender os processos de gestão, sobretudo, gestão de pessoas, e compreender o processo de ensino e aprendizagem numa relação pedagógica e educacional.

*Afrodite* comenta que é necessário ter conhecimento *técnico-científico*, estar por dentro dos processos de ensino-aprendizagem e didáticos. Acrescenta que é necessário saber tomar *decisões imediatas*, compreendendo as relações e exercendo amorosidade mesmo diante das dificuldades encontradas.

*Íris* declara que ao coordenador é necessário *conhecer* os processos educacionais da rede, acompanhando o desenvolvimento pedagógico das atividades.

*Metis* explica que primeiramente tem de haver recursos humanos para o Coordenador desempenhar seu papel. E justifica que, se houvesse um ambiente escolar onde cada profissional desempenhasse seu papel, sem acúmulo de funções, certamente esse profissional trabalharia com mais competência. Cita exemplos de recursos humanos necessários em um ambiente escolar: Supervisor Pedagógico, Orientador Educacional, Professor de Atendimento Educacional Especializado, Agentes Administrativos, Profissional de Apoio Escolar (popularmente conhecido como Cuidadores de Crianças Especiais), Diretor e Secretário Escolar. Conclui desta forma: uma equipe completa é o ideal para cada escola.

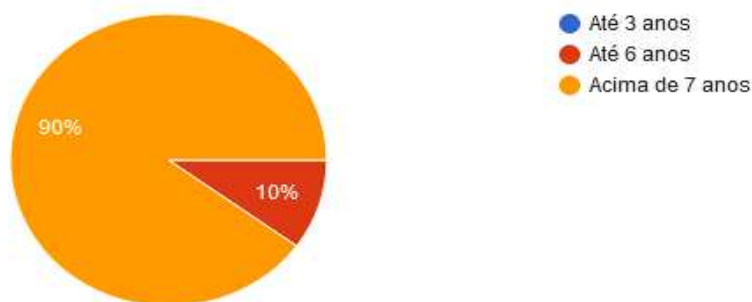
*Hera* esclarece que o Coordenador deve sempre estar à frente do seu grupo, dando *autonomia* para eles trabalharem, mas estabelecendo metas a serem conquistadas. Um líder capaz de manter o grupo coeso, sendo um Coordenador articulador, que possa fazer um trabalho de formação junto ao professor, buscando novas estratégias de trabalho.

O sentimento e reflexão que fica das falas dos Coordenadores é o compromisso social da profissão na busca de habilidades e competências que melhorem qualitativamente os processos do ensinar e do aprender, ao mesmo tempo que as competências socioemocionais dos sujeitos são envolvidas nesse movimento dialético da escola.

Essa busca de habilidades e competências também remete ao tempo de docência escolar, essa foi a pergunta de número 05. Um dado relevante para alcançar reflexões para essa pergunta é que 90% dos Coordenadores Pedagógicos possuem acima de sete anos na docência. Embora o edital exija um mínimo de dois anos, apenas 10% possuem até 6 anos de docência. Portanto, o ser Coordenador Pedagógico é um ser experiente na docência, com saberes consolidados do ser professor. Vejamos o gráfico a seguir.

Gráfico 5 – Anos de docência

#### 5. Quantos anos de docência?



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os dados apontados no Gráfico 5 colocam em evidência que a maioria dos Coordenadores possui vasta experiência na docência. Esse é um dado bem relevante, considerando que a função exige experiências e saberes que só são construídos no decorrer de anos de docência, não sendo a coordenação terra de visitantes ou turistas do campo educacional. Inclusive, esse tempo de coordenação pedagógica foi outro dado evidenciado, agora na pergunta de número 06, conforme o gráfico abaixo.

## Gráfico 6 – Anos na função de Coordenador Pedagógico

### 6. Quantos anos na função de coordenador(a) escolar?



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Podemos verificar que 50% dos sujeitos da pesquisa possuem acima de cinco anos como Coordenador. Percebemos ainda, pelo gráfico, que, por algum motivo, a permanência no cargo está comprometida com a metade novata referente até um ano de experiência. Isso significa que, talvez, a função exija tantas tarefas e obrigações que são poucos os que permanecem.

Outro dado relevante para essa análise foi a questão de número 07, que se refere à territorialidade dos espaços escolares e distritos pertencentes aos sujeitos da pesquisa.

Sobre o aspecto de distribuição econômica, Fortaleza é uma das capitais brasileiras com maior índice de desigualdade social e uma das maiores do país. Por isso, está dividida em seis regionais ou distritos, embora tramite na câmara um projeto de lei para duplicar esse quantitativo, através do Decreto n.º 14.498/2019, mas na prática continuam atualmente a divisão em seis distritos.

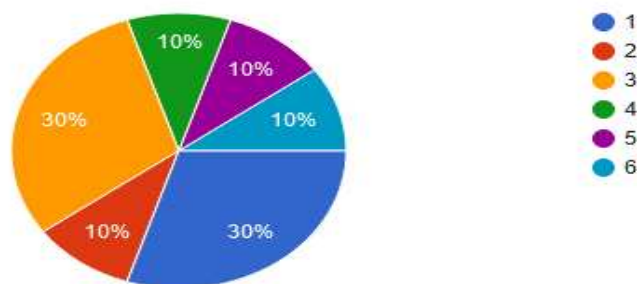
O desequilíbrio social dessa cidade é retratado não somente nas oportunidades da vida cotidiana, mas nas objetividades da vida material, biológica, social e na história de vida dos trabalhadores. Uma pesquisa realizada no ano de 2020, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), afirma que Fortaleza é a nona cidade com maior desigualdade de acesso ao emprego. Essa pesquisa realizada nas vinte maiores cidades do Brasil apontou também que a população negra e de baixa renda têm menos acesso para oportunidades de trabalho, saúde e educação.

Pelo tamanho territorial do nosso município, nessa pesquisa, buscamos descentralizar o estudo, tentando abranger todas as regionais, cada uma com suas peculiaridades

de estrutura, localização, clientela, professorado, espaços físicos, níveis de pobreza, concentração de renda e perfil dos seus gestores, incluindo o Coordenador Pedagógico. Embora saibamos que é uma rede de ensino, nas quais os distritos são regidos pela mesma Secretaria de Educação; no entanto, as escolas estão situadas em regionais, por vezes bem diversas em suas especificidades. Por isso, distribuímos nossa pesquisa nos diferentes distritos de educação, para não ser retratado o profissional de uma forma territorial. Dessa forma, pode-se ter uma visão de totalidade territorial da rede de ensino, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 7 – Distrito onde exerce a função de coordenação

7. Distrito de Educação onde exerce tal função?



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Embora tenhamos um maior retorno da pesquisa nos distritos 1 e 3, onde concentramos 30% de nossa amostra, tivemos contribuições de todos os distritos de educação. Assim, não deixamos os resultados restritos a uma realidade social vivenciada.

Decidimos também, nesta pesquisa, não restringir as modalidades de ensino. Pretendíamos ter uma visão de totalidade, abrangendo todas os níveis de ensino, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e inserindo inclusive os Coordenadores que não tinham a licenciatura em Pedagogia, alguns professores, outros supervisores ocupando o cargo de coordenação. Esse foi um dos recortes para escolha dos referidos sujeitos. Então, na questão de número 08, perguntamos sobre o nível em que desempenhava a função de Coordenador Pedagógico, como revela o gráfico a seguir.

Gráfico 8 – Nível de ensino em que atuam os sujeitos da pesquisa

8. A sua coordenação ocorre



Fonte: elaborado pela autora (2023).

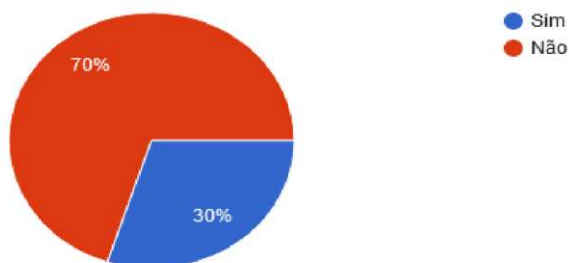
Percebemos, pelo Gráfico 8, uma distribuição quantitativa entre os campos de atuação ou níveis de atuação dos sujeitos pesquisados, isto é, 40% estão desempenhando suas funções na Educação Infantil, 40% nos anos finais do Ensino Fundamental, e 20% nos anos iniciais. Porém, em qualquer nível de ensino que o Coordenador Pedagógico possa atuar, concebemos a necessidade de uma formação para o exercício dessa função e que tal formação deve ser permeada por uma orientação ética. Esse foi o principal assunto das nossas questões seguintes.

#### **4.3 Formação, ética e saberes: o que dizem sobre a sua formação para ser Coordenador Pedagógico, se esta foi orientada por uma dimensão ética e os saberes necessários para o exercício da função**

Nesse item iremos destacar a questão de número 09, que pergunta se o professor teve alguma formação para ser Coordenador Pedagógico e qual a sua posição sobre essa formação. Já na pergunta de número 10 é indagado se tal formação teve uma orientação ética. Junto a essa última questão, iremos ainda destacar a posição dos sujeitos pesquisados sobre o que é necessário o Coordenador *saber* para *fazer bem* o seu trabalho.

### Gráfico 9 – Formação para ocupar o cargo de coordenação

9. Você teve alguma formação para ser Coordenador Pedagógico?



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quando perguntamos se os sujeitos da pesquisa tiveram alguma formação antes de ocuparem o cargo, ou seja, para desempenharem a função de coordenação, 70% afirmaram que não e que iniciaram a experiência sem nenhuma prévia do que seria essa função, a não ser pelo exemplo vivenciado na sua instituição de ensino.

A formação dos professores é uma categoria muito complexa para ser realizada dentre as atribuições do Coordenador Pedagógico da rede. Considerando todas as atribuições do cargo, ainda se insere a formação dos docentes como uma atividade primordial para a coordenação. Mas que formação é essa? Quando perguntados sobre essa formação, como se constitui na prática pedagógica, surgiram algumas questões que merecem ser pensadas: formação continuada dos Coordenadores com assuntos específicos, como a rotina da escola e a orientação do professorado, e também encontros formativos para discutir a prática da escola e os seus dados quantitativos.

As Coordenadoras citam a formação em contexto que realizam com o professorado e as formações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação como possibilidades de refletir continuamente acerca das práticas na escola, citam a reflexão sobre a sala de aula como relevante na construção de uma rotina da escola.

*Maia* menciona que, a princípio, quando você assume, não há formação específica, mas existe formação continuada, já desempenhando a função. Afirma ainda que os conteúdos são bem abrangentes, das leis e das mudanças pedagógicas até a rotina da escola.

*Artemis* alega que, no seu caso, fez habilitação em Supervisão Escolar durante dois anos e meio, na própria universidade. E comenta que fazia parte do currículo antigo. Complementa asseverando que estudava tudo sobre programas, currículos, estatísticas, estágios em Coordenação Pedagógica, experienciando vivências na escola pública em particular.

Comenta que hoje a coordenação pedagógica pode ser assumida por professores com qualquer especialização, pode ser em gestão, planejamento, etc. Aduz que esses professores passam por uma seleção e entrevista e são aprovados para o cargo. Aprendem a ser coordenadores, com a prática e com a formação continuada realizada em serviço. Aponta ainda que são diversos os conteúdos estudados: documentos da escola, PPP, regimento, relatórios, análises de resultados de avaliações diagnósticas, dentre outros. Conclui, por fim, que, a cada ano, atualizam-se sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

*Gaia* expõe que *não há formação* específica para ser Coordenador Pedagógico, mas formação continuada e em contexto de acordo com as necessidades e desdobramentos acerca de saberes necessários ao acompanhamento do trabalho docente e outras demandas dos protocolos de acompanhamento da Educação Básica da rede municipal de ensino.

*Hebe* argumenta que os Coordenadores recebem formação a cada 2 ou 3 meses. As formações têm caráter de estudo sobre um determinado assunto, que também traz sugestões e atividades que podem ser realizadas na escola.

*Hera* alega que os Coordenadores em Fortaleza possuem encontros específicos, onde é dada uma formação com carga horária de 4 até 8 horas a cada dois meses; excepcionalmente, proporcionam-se encontros extras.

Outro ponto relevante na escrita das Coordenadoras são os encontros formativos nos quais discutem a prática da escola e os seus dados quantitativos.

*Atena* declara que, para ser Coordenador, o profissional tem de ter nível superior ou experiência docente, tem de se submeter a uma seleção se aprovado, passar por uma entrevista e depois ter uma formação mensal. Comenta ainda que permanece na função até acabar o prazo, quando deve se submeter à nova seleção. Pontua que igualmente tem de ser competente na sua função.

*Afrodite* explica que não existe formação para ser Coordenador, mas, durante o exercício da função os Coordenadores participam de encontros formativos com o intuito de aprimorar o trabalho.

*Íris* esclarece que, sim, existem as formações, orientações sobre os currículos, atividades que precisam ser executadas no dia a dia, como metodologias pedagógicas.

*Metis* comenta que os Coordenadores da rede municipal de ensino de Fortaleza recebem, anualmente, formações continuadas para aperfeiçoamento da sua prática. Esclarece que os conteúdos são diversificados e de acordo com a práxis escolar vigente.

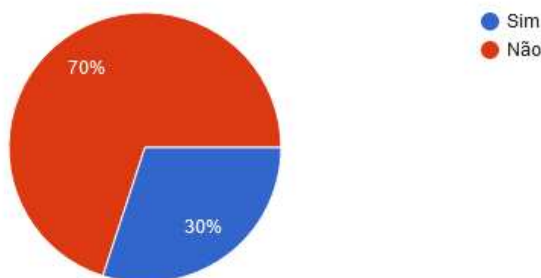
*Zeus* conta que, na rede de ensino de Fortaleza, o Coordenador Pedagógico participa de formações em serviço, formação continuada que aborda temas do cotidiano e da realidade de sala de aula; geralmente, são as mesmas temáticas trabalhadas nas formações com professores. Afirma ainda que considera esse um aspecto muito positivo.

*Artemis* compartilha que, em 2013, foi pensado um modelo de formação para os Coordenadores Pedagógicos do Distrito de Educação 6 que levava em consideração a identidade do coordenador, a rotina, as urgências, seu papel de formador em contexto e suas atribuições; essa formação funcionou até 2016. Diz que ficou afastada desse processo de janeiro de 2017 até abril de 2019, só voltando à função em maio de 2019. Nesse período só participou de dois encontros, um ocorreu em setembro de 2019, e outro em fevereiro de 2020. Em um encontro, foi tratado o tema dos instrumentos didáticos em Língua Portuguesa (setembro/2019); no segundo, que ocorreu em 2020, tratou-se da BNCC e da organização do planejamento por disciplina. Paralelamente a estes encontros regionais, há os encontros macros, no âmbito municipal, que são organizados pela célula de Educação Integral da SME. Neles são discutidos os aspectos que são próprios da escola de tempo integral.

Na pergunta de número 10, buscamos saber também sobre uma possível formação com orientação acerca do agir ético antes de ocupar o cargo em comissão de Coordenador, indagando sobre o que é preciso saber para desempenhar bem a função de coordenação pedagógica. As respostas foram bem parecidas em termos de ausência de uma formação ética, como nos mostra o Gráfico 10. Em seguida, a posição dos pesquisados.

Gráfico 10 – Formação para uma ação ética na função e a posição dos pesquisados

10. Se sim, nessa formação houve alguma orientação para uma ação ética em suas funções?



Fonte: elaborado pela autora.



Como podemos perceber no gráfico acima, 70% dos sujeitos investigados afirmaram que não tiveram nenhuma orientação para uma ação ética na coordenação pedagógica antes de ocuparem tal função na escola pública; no entanto, consideraram necessários alguns saberes para o exercício da função.

Iremos expor, a partir de agora, a posição dos sujeitos pesquisados acerca dos saberes necessários para o exercício da função de Coordenador Pedagógico.

Indagados sobre o que é necessário ao Coordenador *saber* para fazer bem o seu trabalho, os sujeitos pesquisados colocaram os saberes categorizados em três dimensões: o conhecimento *pedagógico em geral*; o conhecimento *específico da Pedagogia*, ou seja, o *conhecimento científico da área*; e o conhecimento sobre os *processos do ensinar e do aprender*. Nesse último, deve-se levar em conta a experiência da sala de aula e do conhecimento da totalidade social, sendo fundamental conhecer também as políticas públicas e o contexto em que a escola está inserida. Toda essa cadeia de saberes certamente requer que seja permeada por uma dimensão ética.

*Afrodite* relata que é necessário ter o apoio da equipe gestora, o que não acontece em alguns casos, de acordo com as experiências que teve. Acrescenta que falta ser dada mais autonomia, refletida e discutida com os pares. Cita um exemplo: quando o Coordenador quer *priorizar o pedagógico*, e o gestor visa apenas *ao burocrático*, isso dá uma sensação de impotência diante do trabalho. Falando com propriedade sobre os saberes experienciais da docência, afirma que o conhecimento pedagógico também é burocrático, tem a dimensão técnica e tem que saber, de forma bem definida, quais as suas funções no cotidiano da escola.

*Afrodite* afirma o seguinte: “eu penso que, antes de qualquer coisa, precisamos *conhecer bem aquilo com que trabalhamos*, entender dos processos de construção do conhecimento, de didática, de relações interpessoais; sermos bons articuladores; termos a confiança dos professores, alunos e gestão; termos claro o nosso papel, conhecermos a comunidade na qual se trabalha, e ter muita disposição”.

*Metis* comenta que é necessário ao Coordenador *conhecer suas atribuições de coordenador* dentro do ambiente escolar e ter sensibilidade para ajudar a solucionar outros problemas.

*Atena* declara que o Coordenador deve *conhecer sua função*, as diretrizes que são estabelecidas pelo município e todos os documentos necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, social e cultural da escola (PPP, LDB, DCRC, dentre outros), e *cumprir, com amor e responsabilidade, sua função*.

*Hebe* coloca o *saber/fazer pedagógico* em sala que já deve estar intrínseco no saber/fazer pedagógico do Coordenador, ou seja, ter *experiência na sala de aula*.

*Maia* argumenta que é preciso *a experiência e a resiliência* na procura de realizar tudo o que for determinado pela Secretaria de Educação do Município.

*Artemis* é contundente ao dizer que o coordenador tem que ser *competente*. Deve ter uma visão de totalidade, conhecendo a cientificidade do ser pedagogo, procurando aperfeiçoamento, estudo e formação contínua.

*Gaia* defende que é necessário ao Coordenador *saber sobre as políticas, as propostas, as metodologias e as perspectivas* da educação na rede de ensino em que atua.

*Íris* esclarece que é importante sempre estar se *atualizando* no tema referente à educação.

*Zeus* justifica que, para realizar um bom trabalho, é necessário o *apoio* dos técnicos da secretaria/distrito, do diretor escolar, da colaboração dos professores e pais, bem como ser dinâmico e atuante, cumprindo seu papel, e também ter *habilidade* para lidar com os desafios do cotidiano.

*Hera* coloca em evidência o *conhecer bem sua equipe* e estar bem próximo das especificidades de cada turma, buscando soluções sempre que um problema aparece e sabendo a hora de mudar as estratégias para resgatar o que não foi bem-sucedido.

Em todas essas falas, de um modo ou de outro, há a constatação da necessidade dos diversos saberes: teórico, prático, político, social e experiencial. Porém, como já frisamos, esses saberes requerem que sejam permeados por uma dimensão ética na profissão do docente, no caso, do Coordenador Pedagógico. Entretanto, o que os sujeitos pesquisados entendem por ética profissional? Nesse sentido, o que seria necessário para o Coordenador Pedagógico desempenhar com ética e competência as suas funções? Essas são as questões seguintes do questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa.

#### **4.4 A multidimensionalidade do ser Coordenador Pedagógico: ética profissional, as dimensões da competência e a política de resultados**

Neste item, iremos demonstrar as posições dos entrevistados relativas às questões de número 11, que indaga sobre o que significa ser Coordenador Pedagógico, de número 12, que pergunta sobre o que se entende por ética profissional, e de número 13, que se refere ao que é necessário para o Coordenador Pedagógico desempenhar, com ética e competência, o seu papel. Aqui se insere ainda a questão da política de resultados.

Importante frisar que, nesta parte, agrupamos as respostas num quadro demonstrativo conforme se segue.

Na questão de número 11, quando perguntados sobre o que significa “ser” Coordenador Pedagógico no contexto atual da Educação, os entrevistados responderam assim:

Quadro 1 – Para você, o que significa “ser” Coordenador Pedagógico no contexto atual da Educação?

COORDENADOR	RESPOSTA
ARTEMIS	O coordenador tem um papel fundamental, pois precisa ter uma visão geral do ambiente e das necessidades visando atender à comunidade em que está inserido com excelência no serviço público. Compreender os direitos de aprendizagem dos educandos, desenvolver ações que contemplem as diretrizes pedagógicas, <i>trabalhar em parceria</i> numa perspectiva de escuta e de direcionamentos. É um papel <i>desafiador</i> diante dos diversos contextos que encontramos na PMF, atender a diversas demandas em pouco tempo e aliar o acompanhamento pedagógico a questões burocráticas sem dúvidas tem sido o maior desafio que venho enfrentando.
ATENA	Ser coordenador é <i>facilitar o trabalho dos professores</i> e comunidade escolar com vistas à aprendizagem do aluno.
GAIA	Mediador dos processos educacionais.
HERA	É atuar para <i>facilitar e incentivar</i> o trabalho do docente com vias para viabilizar uma boa aprendizagem
MAIA	Coordenador <i>assessoria</i> os professores no planejamento de suas aulas e nível de aprendizagem dos alunos. Atende pais e as demandas da SME, secretaria municipal de educação.
AFRODITE	Ser coordenador é levar o professor a refletir sobre sua prática e <i>colaborar</i> para que esse professor desenvolva com mais segurança seu trabalho.
ÍRIS	Planejando <i>junto aos professores</i> , buscando estratégias no processo ensino-aprendizagem do aluno e na transformação dos mesmos.
METIS	Estar alerta, preparado ou não, para exercer diversas funções do contexto escolar, sejam elas <i>ações pedagógicas</i> ou sociais que emergem no dia a dia escolar.
ZEUS	Acredito que ser coordenadora pedagógica nessa conjuntura atual é um grande desafio. Existe uma sobrecarga de <i>atribuição e responsabilidade</i> que por vezes foge da alçada dessa atribuição.
HEBE	Ser coordenadora pedagógica é muito gratificante e muito <i>desafiador</i> ao mesmo tempo, lembrando que nosso papel é de <i>formador</i> também, lembrando que é uma <i>troca</i> de aprendizado também.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Podemos perceber que é comum, na fala dos sujeitos pesquisados, colocar o Coordenador como mediador ou facilitador do processo pedagógico, ou do ensinar e do aprender, tendo uma relação de parceria com os professores e a comunidade escolar. Porém, sempre em colaboração com os professores e professoras, contribuindo na formação e reflexão desses profissionais. Outra fala contundente é o desafio que carrega essa função de coordenar, sendo dominante a consciência da responsabilidade de ações pedagógicas que tem o Coordenador no cotidiano da escola pública. No entanto, todas essas atribuições requerem uma dimensão ética, o que remete à necessidade do saber sobre o que seja ética profissional, essa foi a nossa indagação de número 12.

Daí perguntamos aos Coordenadores investigados o que entendiam por ética profissional. E assim responderam conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – O que você entende por ética profissional?

COORDENADOR	RESPOSTA
ARTEMIS	Ética profissional é a prática primordial, seja em qual cargo estivermos. Compreendo a ética como <i>o limite, o respeito às opiniões alheias, a escuta, o conjunto de ações e atitudes corretas</i> que fortalecem o trabalho em equipe.
ARTEMIS	Ética profissional é a prática primordial seja em qual cargo estivermos. Compreendo a ética como <i>o limite, o respeito às opiniões alheias, a escuta, o conjunto de ações e atitudes corretas</i> que fortalecem o trabalho em equipe.
ATENA	Entendo como <i>o respeito mútuo, o entendimento de como tratar bem e com equidade</i> , independente das funções de cada profissional na instituição. O saber ser (subjetividade) e fazer (técnica) sem prejudicar o trabalho do outro.
GAIA	<i>Conjunto de valores e ações</i> que limitam o proceder do profissional.
HEBE	Para mim é <i>agir com lisura e respeito</i> com todos aqueles que fazem o ambiente expandido de aprendizagem.
MAIA	Ética profissional entendo que seja praticar sua função com excelência, <i>respeitando</i> suas atribuições e colegas de trabalho.
AFRODITE	É ter <i>respeito</i> por toda comunidade escolar. Percebendo as diferenças de cada um.
ÍRIS	<i>São valores, normas e conduta</i> que determinam o comportamento e o relacionamento no ambiente de trabalho.
METIS	<i>Agir com responsabilidade, compromisso e respeito</i> perante os sujeitos e as demandas da profissão.
ZEUS	<i>A meu ver a ética profissional</i> passar por vários aspectos como sendo o nortear do comportamento moral dos indivíduos que compõem a sociedade.
HERA	É saber ouvir e não levar para o lado pessoal, ouvir e saber filtrar as informações e <i>saber agir</i> profissionalmente.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Podemos dizer que é no plano moral e ético que se manifesta a força, a resistência e a solidez do caráter de uma pessoa e de um profissional. Todos os dias, somos questionados sobre nossos aspectos morais, mesmo estando presente em nós, enquanto humanidade, a consciência do direito a uma vida “verdadeiramente humana”. É impossível transformar o mundo sem transformarmos nossas próprias atitudes frente ao mundo, nas objetividades da vida, em nosso cotidiano e nas singularidades de ser, conviver e relacionar. Na escola não é diferente.

Porém é importante frisar que a ética profissional vai para além de um simples código de ética e está amplamente relacionada com o ser individual de qualquer profissional. Nesse sentido, Nobre Lopes e Silva Filho (2018, p. 23) afirmam que, no “[...] âmbito da ética profissional incide bastante a ética individual, pois a filosofia de vida pessoal do agente influi decisivamente no seu comportamento profissional”. Comentam ainda que o profissional ético é aquele que busca refletir sobre sua ação, ser feliz e fazer feliz o agente de sua profissão. Portanto, para os autores “o refletir ético-profissional torna-se bastante necessário, uma vez que implica a realização de duas felicidades: a do profissional e a felicidade daquele para quem está atuando, por exemplo: advogado e cliente, médico e paciente, professor e aluno, etc.” (Nobre Lopes; Silva Filho, 2018, p. 23).

Freire (2011, p. 39) afirma que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Coordenar uma escola implica essa mobilidade entre teoria e prática. É nesse sentido que, ao indagarmos sobre a ética profissional, quando fomos a campo, perguntamos também sobre o agir ético no cargo da coordenação.

*Atena* disse que considerava essa uma pergunta complicada. Nas suas palavras: “essa é uma pergunta difícil, pois sabemos que o agir depende de vários fatores. Vai depender da situação, do contexto e até do estado de espírito como ser humano. No entanto, eu procuro agir com tranquilidade e sabedoria em todas as intempéries que surgem na minha vida profissional”

Refletindo esse relato, podemos indagar se é possível fazer abstrações no agir do coordenador, ou todos os atos dependem dos objetivos que ele já tem, do que está posto ou até da sua subjetividade de pessoa. Existiriam dois pesos e duas medidas do agir? Dependeria das circunstâncias? Seria dinâmico pelas pessoas envolvidas nos processos? De qual agir ético estamos falando?

*Íris* afirma que é necessário saber ouvir, estar preparado para orientar, ser dinâmico e atencioso com os processos.

*Hebe* diz que não tem um agir corretamente. Em cada contexto vivido, há uma atitude que gera uma nova experiência.

De acordo com as Coordenadoras, coordenar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Em alguns momentos vivenciados na coordenação pedagógica, notamos o questionamento do risco e da aceitação do novo. Na escola pública, temos o contato com alunos que possuem uma diversidade de religiões, crenças, valores, cores e classes sociais. Portanto, para coordenar uma instituição laica, precisamos nos arriscar num mundo diverso.

Para Freire (2011, p. 36), “[...] é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico”. Afinal, o velho que continua válido não se torna ultrapassado, e sim no tempo fica novo e renovado, acompanhando as tendências. Sobre o vivenciar esse cargo, *Artemis* afirmou o seguinte: “[...] agir com coerência, sensibilidade, competência e visão de estudioso. Interagir com todos e estar atento ao que acontece ao seu redor”.

Desse modo, podemos dizer que as falas das Coordenadoras deixam transparecer, em suas colocações, que coordenar exige estética e ética. Freire (2011, p. 34) nos ensina que “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética”.

Para *Gaia*, uma das Coordenadoras pesquisadas, na coordenação pedagógica é preciso agir com ética, dedicação, responsabilidade, compromisso e, principalmente, considerando a educação escolar importante e imprescindível para o desenvolvimento humano e social.

Segundo *Maia*, o Coordenador deve ser responsável e ter compromisso com tudo o que é feito e idealizado no dia a dia da escola.

*Afrodite* diz que, para agir corretamente, esse educador deverá ter uma formação sólida que vise, primeiramente, exercer sua humanidade e bom senso diante das tomadas de decisões. Diz ser importante também que, além da sua autonomia, ele socialize com seus pares sobre as medidas mais sensatas a serem tomadas em momentos de dificuldades.

*Metis* diz que um Coordenador Pedagógico deve apoiar os professores, orientá-los, dar sugestões eficazes, incentivá-los diariamente e, notadamente, ser ético. É imprescindível mostrar para os profissionais da educação que o seu papel faz toda a diferença na vida do educando.

Para *Hera*, o Coordenador Pedagógico age corretamente quando é ético e quando busca o bem comum.

*Zeus* afirma que todo Coordenador deve agir com ética profissional, garantir uma rotina de aprendizagem e articular as relações entre escola/família; mas, sobretudo, respeitar as orientações e as sugestões da Secretaria Municipal de Educação.

*Hebe* afirma que toda ação demanda uma reação, desse modo, agir “corretamente” diante do quê? E define: “agir corretamente para mim, é procurar não fugir dos princípios que me fundamentam como ser humano e, conseqüentemente, como profissional”. Nesse sentido, é procurar ser justa, respeitosa com os colegas e a comunidade escolar, é saber ouvir e falar quando se fizer necessário, é ser democrática, acessível e sincera.

Diante dessas colocações, fizemos a ponte para indagarmos a pergunta de número 13, que busca saber sobre o que é necessário para o Coordenador Pedagógico desempenhar, com ética e competência, as suas funções. Também, aqui, agrupamos as respostas num quadro demonstrativo, seguido com alguns comentários e complementado com mais algumas falas dos sujeitos pesquisados acerca das suas competências para a permanência na função de Coordenador Pedagógico.

Quadro 3 – O que é necessário para desempenhar com ética e competência o papel de Coordenador Pedagógico?

COORDENADOR	RESPOSTA
<i>ARTEMIS</i>	Atitude observadora, cuidadosa, de escuta e de visão ampla, respeitando sempre os limites e seguindo o que propõem os documentos que norteiam nosso trabalho. Entender-se como pessoa facilitadora do trabalho pedagógico. E principalmente saber da influência da excelência do trabalho para desenvolvimento de estratégias de aprendizagem dos educandos.
<i>ATENA</i>	Escuta ativa, entender-se como agente mediador de conflitos, facilitador do processo de formação continuada e permanente dos professores.
<i>GAIA</i>	Respeito, empatia e proatividade.
<i>HEBE</i>	Primeiro, precisa conhecer bem suas atribuições.
<i>MAIA</i>	Na prefeitura municipal, precisamos de mais recursos humanos para auxiliar nas demandas e faltas de professores.
<i>AFRODITE</i>	Paciência, estudo, carinho e compreensão.
<i>ÍRIS</i>	Uma boa comunicação, liderança, organização, flexibilidade, capacidade de motivar o grupo docente e discente na instituição de ensino.
<i>METIS</i>	Primeiramente ser um indivíduo ético, depois ser preparado, habilitado, capacitado para a função.
<i>ZEUS</i>	Penso que agir com ética com os professores, funcionários, pais e alunos é desempenhar uma escuta atenta diante das demandas do grupo e buscar resolvê-las.
<i>HERA</i>	Sempre ter cautela e respeito com todo o grupo, desempenhar seu papel de maneira profissional e leve.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Diante das falas dos sujeitos pesquisados, podemos afirmar que o agir ético está relacionado também com o cotidiano da escola. Podemos lembrar aqui que, para Lukács, é na ontologia da vida cotidiana que se chega à grandes elevações éticas.

Nobre Lopes (2006, p. 121), ressaltando a importância da vida cotidiana no pensamento de Lukács e destacando a importância do agir humano em direção ao coletivo e ao para-si, assevera que “esse caminho da generidade para-si, com a mediação emancipadora da ética, parte, antes de tudo, da *vida cotidiana* [...]”. Esse movimento é decorrente dos indivíduos singulares, no nosso caso, no exercício da Coordenação Pedagógica.

Seguidora de Lukács, Heller também nos ajuda a compreender a relevância histórica e social do cotidiano do ser humano, compreendido, ao mesmo tempo, como ser particular (individual) e ser genérico, pois o ser social é composto por essas duas esferas que constituem a transcendência do cotidiano e a superação da particularidade humana em direção ao para-si, que consiste na sua dimensão ética.

Mas a dimensão ética no agir de qualquer profissão remete também à questão da competência e, embora no quadro anterior de respostas dos entrevistados estejam delineadas essas duas dimensões – ética e competência –, destacamos, aqui, as competências que se manifestam no trabalho do Coordenador Pedagógico: dimensões intrínsecas ao seu cotidiano escolar, dimensões didáticas de acompanhamento do processo do ensinar e do aprender, dimensão de gerenciar planos e metas estipuladas para cada instituição escolar, dimensão relacional, afetividade com o professorado e com toda a comunidade escolar, dimensão do resultado, análise das avaliações externas e internas da instituição escolar e dimensão do cotidiano com as multitarefas e exigências desse profissional.

Nesse sentido, perguntamos aos Coordenadores sobre as competências para a permanência na função de Coordenador Pedagógico.

Três categorias de análise surgiram, a saber: *a adequação da sua prática a uma política de resultados* e o preenchimento contínuo de dados consolidados das avaliações realizado na escola, respeitando sua burocratização ao atualizar planilhas; *o trabalho coletivo e a empatia com o professorado*, sendo imprescindível o cuidar das relações interpessoais no âmbito escolar; e *a busca do estudo como aprimoramento e atualização profissional*.

As falas das Coordenadoras têm em comum o entendimento da educação no ensino público como uma constante busca por *políticas de resultados*, em avaliações externas e internas, como avaliação do trabalho que desempenha no plano pedagógico da escola.

Todos os trabalhadores da educação que buscam o preenchimento de um cargo comissionado sabem que sua permanência no cargo é diretamente proporcional ao resultado



quantitativo alcançado pelos alunos durante sua gestão nas avaliações externas. A *política de resultados* constitui uma das primeiras buscas para o Coordenador que pretende continuar sendo da gestão, consolidando dados e alcançamos metas infundáveis.

No início de cada ano escolar, o Coordenador constrói, com sua equipe da gestão, um plano de trabalho que inclui o seguinte: caracterização da unidade escolar, plano de ação, acompanhamento da frequência dos alunos, indicadores da escola (aprovação, reprovação e abandono), acompanhamento e monitoramento da aprendizagem, etc., tendo as avaliações externas como ponto de partida e de chegada de análise (SAEF, SPAECE, SAEB, Conselhos de Classe) e a coordenação de programas e projetos para o fortalecimento da aprendizagem.

*Afrodite* deixa evidente sua insatisfação na valoração do número ou quantitativo e afirma que, infelizmente, vivencia uma *política de resultados*, sendo isso o que importa e o que é cobrado. Comenta ainda que o coordenador assume funções que muitas vezes dificultam o seu fazer pedagógico, fazendo-o dedicar-se a um trabalho burocrático. Este, por sua vez, muitas vezes permite que o coordenador se distancie da sua principal função, qual seja, o acompanhamento da aprendizagem qualitativa dos alunos.

No mesmo raciocínio, *Artemis* diz que, em primeiro lugar, a escola precisa mostrar bons resultados nas avaliações externas (SPAECE e SAEB), depois o Coordenador precisa ser um bom articulador entre as políticas da SME e a própria escola. Cada escola tem um plano de metas que precisa seguir. Se, por acaso, não conseguir atingir essas metas, o gestor é chamado para conversar e, se ficar evidenciado que o resultado é fruto de negligência da gestão, seja do Coordenador, seja do Diretor, ou de ambos, serão convidados a deixar o cargo.

*Metis* menciona que, para que o Coordenador no município seja considerado competente e para que permaneça na função, é necessário que ele mostre resultados (boa proficiência nas avaliações externas).

*Hebe* declara que para o município de Fortaleza um Coordenador é competente quando articula a prática dos professores em direção às metas estabelecidas e, assim, quando obtém resultados satisfatórios.

*Atena* relata que deve o Coordenador fazer com que os professores desempenhem sua função de forma *eficiente* para que as crianças tenham uma boa aprendizagem.

*Gaia* argumenta que a competência do Coordenador na rede municipal de Fortaleza é conferida pela capacidade desse profissional de se empenhar em prol da elevação e/ou manutenção dos índices de qualidade de aprendizagem.

*Zeus* acredita que não é só uma questão de elevar os índices de bons resultados, mas estes precisam ser significativos na aprendizagem efetiva dos alunos e compartilha que o maior

desafio da coordenação é a aprendizagem dos alunos, para que ela se expresse em bons resultados nas avaliações externas. Dos entrevistados, esse é o único Coordenador que ressalta a importância desses dados quantitativos no acompanhamento qualitativo da aprendizagem escolar.

*Hera* esclarece que os Coordenadores precisam seguir às orientações da Secretaria Municipal de Educação, ser sempre um elo entre o distrito e a escola. Para permanecer, tem-se que estar atento às questões voltadas para o aluno e garantir *junto aos seus professores* que boas práticas estejam sendo feitas para garantir a aprendizagem dos alunos, a fim de que os bons resultados apareçam.

Outra fala comum entre as Coordenadoras é que se exige uma competência coletiva, um trabalho afetivo em equipe e relações interpessoais que precisam da empatia com o professorado.

Freire (2011, p. 132) comenta sobre a “razão ética da *abertura*, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo”. Para Freire, ensinar exige disponibilidade para o diálogo, coordenar também. A relação Coordenador e Professores exige a mediação desse diálogo. O trabalho do Coordenador não é um trabalho apenas particular, pois depende de uma coletividade e das relações interpessoais que consegue construir no ambiente escolar. Uma das funções mais importantes do Coordenador Pedagógico na cotidianidade da escola é a mediação de conflitos na comunidade escolar, seja entre alunos, seja entre professores, seja entre funcionários.

*Hebe* defende que, para permanecer na função, é necessário ter uma boa interação com o grupo gestor da escola, para que, juntos, possam direcionar a equipe escolar aos objetivos a serem alcançados em cada etapa.

*Metis* menciona que, para que ele seja eficiente na coordenação, a comunidade escolar tem que ter empatia pelo seu lado profissional, deixando evidente a importância das relações interpessoais nesse processo.

*Zeus* afirma que, para permanecer na função, o Coordenador precisa ter competências para superar as dificuldades com intervenções pedagógicas, para alcançar o sucesso *junto* com toda a equipe escolar.

Todas as Coordenadoras em suas falas deixam expostas a necessidade de construção de uma carreira, uma busca por formação e aprimoramento profissional, estudos e cursos de forma contínua, pois estudar na busca de aprimoramento profissional é outro ponto defendido pelos Coordenadores.

*Maia* descreve que, para ser competente, o Coordenador tem que ser *estudioso*, tem que ter compromisso e ser responsável, ter coragem e garra.

*Íris* explica que o Coordenador tem que conseguir acompanhar e orientar toda a equipe, estando sempre se *atualizando* na temática pedagógica.

Podemos perceber que os sujeitos atribuem as dimensões da competência ao próprio desempenho do seu trabalho, ao passo que para as instituições de ensino competência refere-se mais a uma política de resultados cujos parâmetros são os dados quantitativos, e não qualitativos. É nesse sentido que se pode dar diferentes conotações para o Ser e o Dever-Ser do Coordenador Pedagógico, pois, abstraindo as particularidades das instituições de ensino que seguem um viés neoliberal, o SER do Coordenador é o que ele é no momento histórico, e o DEVER-SER é o que deveria ser nos parâmetros de uma ação ética da profissão, independentemente de uma política de resultados e/ou de dados quantitativos. Certamente esse fato iria requerer uma ampla compreensão dos fundamentos de um agir ético, tanto por parte do profissional, como por parte das instituições de ensino e das políticas educacionais. Esse é o assunto das próximas questões: o Ser e o Dever-Ser do Coordenador Pedagógico.

#### **4.5 O Ser e o Dever-Ser do Coordenador Pedagógico: o que dizem os sujeitos da pesquisa**

Neste item iremos evidenciar a fala dos sujeitos relativas às questões de número 14, que indaga sobre o Ser e o Dever-Ser do Coordenador Pedagógico na atualidade, e de número 15, que indaga se o sujeito pesquisado concebe uma separação entre o Ser e o Dever-Ser do Coordenador Pedagógico.

O quadro a seguir destaca a questão de número 14, que indaga acerca do Ser e do Dever-Ser do Coordenador Pedagógico na atualidade, conforme as condições objetivas do seu agir.

Quadro 4 – Como você concebe o Ser (o que é atualmente) e o Dever-Ser (como deveria ser) do Coordenador Pedagógico na atualidade, incluindo as condições objetivas de sua ação?

COORDENADOR	RESPOSTA
ARTEMIS	Tenho sido uma coordenadora que <i>acolhe</i> e tenta compreender a todos. No entanto, tenho percebido que devo ser mais cautelosa, pois não há como agradar a todas as pessoas, visto que cada uma tem suas necessidades e individualidade. O centro deve ser o trabalho e a instituição.
ATENA	Faço a <i>reflexão a partir das vivências</i> diárias, com as tomadas de decisão. Quando consigo resolver uma situação-problema com sucesso, avalio como uma experiência já adquirida pelo cargo, entendendo como o que sou profissionalmente. Quando acontecem falhas na resolução de problemas, entendo que há a necessidade de adquirir conhecimentos que facilitem o meu trabalho na coordenação.
GAIA	O Coordenador é um agente mediador de conflitos no ambiente escolar, conflitos existenciais do professor, conflitos pedagógicos e conflitos disciplinares dos alunos. Conflitos estes que muitas vezes sufocam o trabalho de acompanhamento pedagógico. O que deveria ser um trabalho <i>colaborativo</i> <i>passar a ser unilateral</i> .
HERA	O trabalho do Coordenador Pedagógico deveria ser essencialmente de facilitação do fazer pedagógico do corpo docente e busca pela oportunização de um ambiente <i>acolhedor</i> a todos. A realidade é uma enxurrada de fazeres burocráticos e administrativos que escamoteiam a prática pedagógica.
MAIA	Hoje eu preciso ter mais <i>foco</i> , mas as demandas do cotidiano escolar são tantas que surgem, urgentes, sempre que atrapalha seu dever ser.
AFRODITE	Hoje sou alguém que a cada dia busca aprender mais, e eu deveria <i>ser o que sou</i> .
ÍRIS	O Coordenador Pedagógico deveria ser mais atuante nas questões pedagógicas e também no <i>bom relacionamento</i> com toda a comunidade escolar.
METIS	O Coordenador <i>não difere da pessoa</i> , os valores pessoais do ser são levados ao profissional.
ZEUS	O Coordenador Pedagógica deve ser capaz de conduzir o grupo de forma assertiva, sendo um bom <i>articulador</i> , <i>formador</i> de opinião e um transformador.
HEBE	Como sou coordenadora encontro muitas dificuldades de “ser” Coordenadora Pedagógica devido a várias demandas que não fazem parte do pedagógico, e sim do administrativo. O Coordenador Pedagógico deveria ficar somente com a parte <i>pedagógica</i> mesmo, aí sim não ficaria a desejar.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A fala das Coordenadoras traz uma reflexão sobre a necessidade do bom relacionamento com o professorado na construção de um trabalho coletivo e, ao mesmo tempo, colaborativo. Destaca ainda a responsabilidade frente ao pedagógico no ato de articular o ensino com a aprendizagem. No entanto, mediante o teor das respostas, parece que não entenderam bem a questão, pois o Dever-Ser pelo qual indagamos diz respeito ao como deveria ser o Ser do Coordenador Pedagógico nos parâmetros de se ter as condições objetivas para o exercício da sua profissão, permeado por um agir autenticamente ético, ou seja, um agir voltado ao parâmetro nos parâmetros advogados por Lukács. Portanto, não se trata de uma autoculpabilidade nem tampouco dizer que deveria fazer isso ou aquilo, e sim de se posicionar acerca das condições objetivas e subjetivas para o cumprimento do dever ético na profissão.

Nesse mesmo viés, na questão de número 15, indagamos se existe para o sujeito pesquisado uma separação entre o Ser e o Dever-Ser do Coordenador Pedagógico, solicitando sugestões para possíveis mudanças na sociedade, na educação e no ensino, para que o Coordenador Pedagógico possa exercer suas funções de forma competente, humana e ética. O quadro a seguir apresenta as respostas dos sujeitos pesquisados; em seguida, demonstraremos uma ampliação das respostas com colocações acrescidas desses sujeitos.

Quadro 5 – Existe para você uma separação entre o Ser e o Dever-Ser do Coordenador Pedagógico? Quais as suas sugestões para possíveis mudanças na sociedade, na educação e no ensino, para que o Coordenador Pedagógico possa exercer suas funções de forma competente, humana e ética?

COORDENADOR	RESPOSTA
ARTEMIS	Acredito que as pessoas vivenciam <i>o que acham ser correto</i> . Com alguma análise sobre o trabalho, percebo que o Coordenador Pedagógico deve ter muito claro em <i>suas atitudes</i> , em suas falas e seu posicionamento no espaço escolar que devemos utilizar como base o que está nos documentos orientadores, a educação é base para o desenvolvimento de uma sociedade, <i>unir</i> escola e famílias nessa intenção e desenvolver ações que potencializem as capacidades do ser humano é o desafio diário e o que nos move neste papel.
ATENA	Não há separação, pois somos seres em construção. O cargo traz a premissa do aprendizado constante. A sociedade deverá entender a escola como <i>parceira</i> e a escola, por sua vez, trabalhar o aluno para a conscientização e protagonismo.
GAIA	Há, ainda, muito o que se compreender sobre o papel do Coordenador Pedagógico por parte dos docentes e chefes imediatos. Um papel fundamental como este fica marginalizado pelo senso comum, deturpando a real função deste profissional. A <i>separação</i> citada no enunciado é evidenciada no cotidiano escolar quando o coordenador, que deveria ser, é constantemente <i>roubado de suas funções vitais</i> para ser o Coordenador que precisa mediar o conflito emergente para poder fluir em suas demandas.
HEBE	Acredito que um delineamento pragmático da função do Coordenador Pedagógico ajudaria a diminuir todo acúmulo de <i>funções alheias</i> a sua função principal: a questão pedagógica.
MAIA	Acompanhamento pela secretária de educação para os Coordenadores e Diretores na formação.
AFRODITE	Menos cobrança com coisas desnecessárias e <i>autonomia</i> .
ÍRIS	Seria necessário um professor substituto para substituir as salas de aulas sem professor para que o Coordenador realmente pudesse realizar o seu trabalho <i>teórico, prático e burocrático</i> na instituição de ensino.
METIS	As configurações do trabalho pedagógico como está colocado hoje não favorece a excelência no fazer ou ser, o <i>acúmulo de função, desvio de função</i> , a atuação em seguimento de ensino diferentes, o excessivo de demandas burocráticas, a formação insuficiente são alguns entraves na profissão do Coordenador Pedagógico.
ZEUS	A meu ver existe uma linha tênue entre ser e dever ser, pois o ser humano está em um processo contínuo de formação e aprendizagem. E sendo assim sempre estará em processo de construção, assim como a sociedade, <i>a escola, os professores e a família</i> . Aprender a ser competente, humano e ético é um processo.
HERA	No meu ponto de vista, o ser e o dever têm que caminhar juntos. Sugiro a valorização do coordenador em relação à capacitação.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

É comum, em todas as falas dos Coordenadores pesquisados, a revolta de desempenharem funções no cotidiano da escola que não são atribuições de sua função na coordenação pedagógica. Falam nitidamente em acúmulo de funções, desvios de funções ou funções alheias. Afirmam ser o Coordenador roubado de suas funções primordiais. Isso demonstra que para eles há realmente uma separação entre o Ser e o Dever-Ser do Coordenador pedagógico, embora não tenham apresentado sugestões para a superação dessa separação.

No entanto, fica evidente nas falas a busca por uma parceria cotidiana entre a família e a escola e os sujeitos que compõem a comunidade escolar, buscando dividir responsabilidades frente a um cenário desafiador como é o da escola pública.

Nesse sentido, o agir ético, de acordo com *Zeus*, é um processo que, como tal, exige também consciência dos sujeitos envolvidos, de suas reflexões e formações.

*Artemis* afirmou que o professor, ao ser Coordenador Pedagógico, deve ser *uma pessoa* que atue dentro da escola em todos os setores, tendo competência e entusiasmo pela sua profissão de professor.

*Hebe* complementa, afirmando que essa separação entre o Ser e o Dever-Ser não tem como acontecer, pela própria dinâmica do dia a dia. Para ela, não há como distanciar seus posicionamentos com o seu agir na escola.

*Maia* diz que para ela as duas coisas *caminham juntas*. Ou seja, o Dever-Ser com suas atribuições estão em comum acordo com o que cada um é e pensa. O agir é *indissociável* dos valores subjetivos e das construções de cada Coordenador.

*Hera* diz que não existe separação entre o Ser e o Dever-Ser e afirma o seguinte: “penso que as duas coisas se completam. Eu sou Coordenadora Pedagógica e tenho o dever de ser uma profissional competente, tento ser ética, amiga, humana, mas estabeleço metas e desafios”. Os resultados precisam ser consequência de um trabalho bem feito, e não por imposição: “a meu ver, esse é o caminho. Deixando também a ideia que o Ser é indissociável do Dever-Ser”.

No entendimento de *Gaia*, Ser seriam as práticas de sucesso, alcance de competências e expectativas positivas do processo de Coordenar, e o Dever-Ser seriam os deveres que não são alcançados no dia a dia pela demanda da escola. A correria e outras funções impedem de se conseguir plenamente a qualidade do trabalho que se espera. *Gaia* afirma ainda que, “sim”, existe uma separação entre o Ser e o Dever-Ser, e que há algumas imposições às *condições de trabalho*, como substituir professores, o que acontece quase diariamente; atender a todas as demandas dos alunos, uma vez que não há orientador educacional em todas as escolas; coordenar diferentes segmentos de ensino, etc. Estes são exemplos impeditivos para o

melhoramento da qualidade do trabalho da coordenação pedagógica na rede pública de ensino hoje. Para *Gaia*, existe uma precarização do trabalho do Coordenador, ocasionando essa separação, porque a escola é parte de um todo, reflete a estrutura na qual está inserida, a precarização e as condições de trabalho de todos os envolvidos no processo. Para ela, não é uma questão só de competência ou subjetiva, mas uma questão estrutural.

Nesse mesmo pensamento, *Afrodite*, comentando sobre o Ser e o Dever-Ser, ou seja, como deveria ser o Coordenador e o que ele realmente é, na teoria e na prática, diz que o Coordenador passa por uma prática reducionista e técnica. Para *Afrodite*, existe sim essa separação, e como! Ser Coordenador Pedagógico deveria ser um trabalho voltado principalmente para exercer o conhecimento pedagógico elaborando estratégias, refletindo sobre novos projetos e sobre a prática. Essa é a ideia, mas, na realidade do contexto aqui pesquisado, o Coordenador é sobrecarregado com muitas funções que o distanciam desse pensar pedagógico, restando apenas o “fazer”. Não sobra tempo para a *reflexão*, tudo é muito rápido. O Ser Coordenador Pedagógico acaba se tornando um fazer *meramente técnico*, pois ele tem que fazer mais que sua função, o que acaba dificultando a interação com os professores e a elaboração de estratégias didáticas. Não sobra tempo para isso. E, quando ele procura fazê-lo, é retirado para resolver outras demandas que vão emergindo como urgentes. Desse modo, o Coordenador Pedagógico acaba se sentindo, muitas vezes, frustrado com sua função. Ele quer exercer, mas muitas vezes é “engolido” por um emaranhado de outras atividades que o sobrecarregam.

*Íris*, afirma que existe uma separação, sim, pois se não estiver em constante aprendizagem não será possível acompanhar corretamente os processos pedagógicos. Mas, embora exista essa separação, um caminha com o outro, o Ser e o Dever-Ser.

*Metis* separa o ser pessoa e educador do dever ser profissional do Coordenador. Afirma que para Ser Coordenador Pedagógico é necessário que o educador goste da função, identifique-se com as atribuições e, principalmente, que seja *profissional*. Infelizmente muitos professores da rede Municipal de Ensino de Fortaleza se submetem às seleções para coordenação apenas como *válvula de escape* das salas de aula, trata-se de um Dever-Ser sem qualquer empatia. Todo professor certamente seria um bom Coordenador Pedagógico, pois ele tem a vivência da sala de aula e, na prática, sabe se colocar no lugar do colega de profissão. Todo Coordenador Pedagógico é professor, mas nem todo professor pode ser Coordenador Pedagógico.



Para *Zeus* o Ser é o alcance dos objetivos no processo de ensino e de aprendizagem, e o Dever-Ser as ações possíveis para esse sucesso. Diz *Zeus* o seguinte: “entendo que não há separação entre o Ser e o Dever-Ser na atuação do Coordenador Pedagógico. Ele é um *profissional* que precisa atuar a serviço da aprendizagem do estudante, portanto precisa articular todas as ações possíveis para promover o processo de aprendizagem.

*Hebe* questiona que, para responder essa pergunta, é preciso saber a diferença entre o Ser e o Dever-Ser, e que não ficou claro para ela, preferiu não se posicionar.

Pelas respostas, podemos perceber que uma pergunta fica clara para alguns, mas para outros nem tanto. Foi o que aconteceu com esse questionamento para a Coordenadora Hebe, que ficou em dúvida sobre qual significado estaria interligado a esta pergunta. Desse modo, alguns sujeitos da pesquisa perguntaram sobre o que é o Ser e o que é o Dever-Ser, porque nunca tinham refletido sobre essa questão. Nesses casos, muitas vezes a pesquisa pode trazer dados equivocados. No entanto, na maioria das questões aqui respondidas, houve uma contribuição primordial para pensarmos o Ser e o Dever-Ser do Coordenador Pedagógico, tendo em vista o seu agir autenticamente ético. Como conseguir esse intento? Essa é a questão que mencionamos a seguir.

#### **4.6 A possibilidade da práxis revolucionária na sociedade oriunda da ação ética e competente do coordenador pedagógico**

Na questão de número 16, indagados sobre as possíveis mudanças na sociedade, na educação e no ensino para que o Coordenador Pedagógico possa exercer suas funções de forma competente, humana e ética, argumentaram conforme os parágrafos abaixo.

De um modo geral, para os sujeitos pesquisados um bom Coordenador é aquele que deu exemplo do que é ser um bom professor, porque coordenar exige a corporificação pelo exemplo. Freire (2011, p 35) nos diz que “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”. A humildade pedagógica é outro ponto relevante apontada pelos pesquisados, considerando que coordenar exige consciência do inacabado. Para Freire (2011, p. 50), “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Também para as Coordenadoras coordenar exige compreender, como diz Freire (2011, p. 96): “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Esse é mais ou menos o teor das respostas conforme o que se segue.

*Artemis* diz que o coordenador, como professor, tem um papel importante por ser um agente de transformação social, função esta também da própria escola. Sua participação como formador traz uma responsabilidade a mais, fazendo com que outros profissionais da escola repensem suas práticas e ajudem com que os outros profissionais da escola repensem suas práticas e ajudem dessa forma a mudar seu olhar sobre a sala de aula e vejam, em seus alunos, um grande potencial de aprendizagem. Em relação ao ensino, sua visão de estudioso direciona o trabalho de muitos profissionais para uma melhor qualidade, sendo este o maior objetivo da educação atual.

*Athena* alega que, quando o coordenador propõe reflexão, levanta hipóteses, questiona, trabalha de forma individual e coletiva, trabalha na inovação do PPP da escola, permitindo que a comunidade escolar apresente suas necessidades, expectativas e sentimentos em relação às mudanças. Cita, como exemplo, quando o coordenador aponta ideias e sugere modos de renovar e inovar práticas escolares e práticas sociais mais amplas, ele está utilizando ações competentes e propondo mudanças em todos os argumentos.

*Maia* menciona a postura como ele se relaciona, com professores, alunos e família no dia a dia da escola, fazendo com que os outros agentes da escola reflitam e repensem suas práticas.

*Iris* pontua a melhoria na qualidade dos currículos e conteúdos, bem como um melhor andamento do trabalho pedagógico.

*Gaia* comenta que o Coordenador Pedagógico, quando desenvolve uma ação educativa capaz de imprimir o melhoramento da qualidade de ensino, da aprendizagem dos estudantes e da qualidade da educação, está, ao mesmo tempo, imprimindo mudanças sociais positivas a todos os segmentos do desenvolvimento humano e social.

*Hebe* declara que a ação do Coordenador impacta e ultrapassa os portões da escola, quando o aluno é compreendido e não é comparado com nenhum outro, apenas com ele mesmo, seus progressos e superações. Aponta outro ponto importante, qual seja, o trabalho positivo, eficaz com a inteligência emocional tanto do professor quanto dos alunos.

*Afrodite* explica que o Coordenador é, sobretudo, um educador que exerce uma liderança. Tendo isso em vista, ele poderá propiciar aos docentes e aos educandos uma visão crítica, tomando como exemplo não apenas os acontecimentos anteriores, mas também o seu presente, visando assim ao futuro promissor dos cidadãos. Estes, através de uma formação sólida e com visão ampla, terão uma maior possibilidade de enxergar o mundo ao seu redor e poder, assim, exercer uma práxis, transformando a sociedade em que vivem.

*Zeus* compartilha a crença de que a maior contribuição do coordenador é a promoção, junto aos professores, da aprendizagem dos estudantes, introduzindo-os como cidadãos letrados, conscientes e atuantes, para alcançarem a melhor qualidade de vida. Afirma, ainda, que o cognitivo seja desenvolvido e possa contribuir para um mundo melhor.

*Metis* defende que o coordenador contribui no surgimento de cidadãos conscientes, profissionais competentes e sujeitos responsáveis por seus atos.

*Hera* se manifesta afirmando que o Coordenador faz parte do grupo gestor, então todos estão na escola buscando mudanças de comportamento em todos os aspectos, seja ele social, seja ético, seja moral. Pontua que a sociedade pode e deve acompanhar o que é feito nas escolas através dos resultados das avaliações externas ou até mesmo visitando as escolas. Conclui afirmando que a educação do Ceará, e mais especificamente de Fortaleza, vem realizando diversas ações, onde de fato o coordenador precisa estar em sintonia e os resultados têm sido positivos.

*Hebe* afirma que, em primeiro lugar, é preciso saber sob qual ponto de vista é analisada essa competência, é pelo fato de responder bem as demandas do sistema? É difícil apontar as mudanças reais nesses três aspectos, mas vou tentar. Se levarmos em consideração os conteúdos escolares, estaremos contribuindo com uma sociedade onde a classe operária esteja próxima das exigências do mercado, ou seja, que seja mantido o *statu quo*. Se transgredirmos as orientações sistêmicas para realizarmos um trabalho mais crítico, talvez tenhamos uma sociedade um pouco mais reflexiva, um ensino mais colaborativo e uma educação mais desafiadora no sentido de sua existência frente aos ditames do mercado. Afirma que, na educação, notaremos números interessantes na aprovação, na permanência, na universalização, mas visualizar os sujeitos que alimentam essas estatísticas continuará sendo nosso maior desafio. E diz ainda, em relação ao ensino, que conseguiremos algumas mudanças, mas nada muito substancial. Temos aproximadamente um percentual de 30% do corpo docente que está disposto a mudar, a adotar outras posturas em relação a quem ensina e a quem aprende. Mesmo assim, as mudanças não se darão na mesma proporção, visto que muito se perde no processo de ensino e aprendizagem. Conclui da seguinte forma: “na escola em que trabalho, estamos tentando implantar o uso de metodologias ativas, ainda não conseguimos, porque exige tempo de estudo, mas temos um terço de professores interessados em estudar”.

Pelo teor das respostas, podemos perceber que os sujeitos pesquisados se detiveram mais em colocar as suas posições acerca do papel e das contribuições do Coordenador Pedagógico. Portanto, foram poucos os que falaram rapidamente acerca das possíveis mudanças na sociedade, na educação e no ensino para que o Coordenador Pedagógico pudesse exercer as

suas funções de forma competente, ética e humana. Somente *Hebe* fez colocações mais aproximadas a essa indagação ao mencionar as demandas do sistema, os ditames do mercado e da sociedade, etc.

No entanto, sabemos que a possibilidade de transformação da nossa sociedade em uma sociabilidade ética estaria na mudança do sistema vigente, no caso do capitalismo. Mas, como este ainda se constitui nas estruturas vigentes, podemos na cotidianidade buscar reflexões e ações para a superação desse estado de coisas. Heller (2014, p. 151) nos ensina que “uma reorganização da sociedade capaz de humanizar a vida não depende de uma única ação revolucionária drástica e sim de uma revolução permanente”. Essa transformação não é apenas uma ação individual nem única, mas coletiva e constante, que envolve os Sujeitos da Educação, a Sociedade e o Estado, tendo em vista o Ser do Coordenador Pedagógico permeado por um pensar e agir ético na sua vida individual, social e profissional. Isso nos faz enfatizar a importância da formação e da atuação desses profissionais, tendo como eixo as mudanças, principalmente na escola pública.

## 5 CONCLUSÃO

Vivenciamos uma época de grande crise dos valores humanos e éticos, o que repercute intensamente no agir moral das pessoas. Isso incide em todos os setores da vida social, inclusive na educação. Em relação ao nosso objeto de estudo, incide no trabalho do Coordenador Pedagógico, porque o seu Ser profissional não ocorre plenamente como deveria ser na sua dimensão ética. É nesse ponto que apontamos as contradições entre o *Ser*, o que está posto mediante as condições objetivas e subjetivas, e o *Dever-Ser*, o que e o como deveria ser para o Coordenador Pedagógico exercer as suas funções de forma plenamente ética.

A nossa pesquisa revelou muito bem essas contradições, principalmente a partir das falas dos sujeitos pesquisados. Porém, antes de retomarmos as nossas análises sobre esse ponto, destacamos agora algumas considerações acerca dos documentos oficiais; da necessidade de um código de ética para a educação; da questão da feminização do trabalho docente, inclusive da coordenação pedagógica; da formação e dos saberes para o Cargo de Coordenador Pedagógico; das suas funções e de outras questões.

Começando pelos documentos oficiais disponíveis no município de Fortaleza, identificamos, em nossa pesquisa, a não existência de um *código de ética* específico para a educação. É certo que a Lei n.º 7.800, de 11 de outubro de 1995, institui o código de ética profissional do servidor público dessa cidade, mas nenhum na especificidade educacional. Decorrente dessa pesquisa documental, apontamos a necessidade da criação de um código de ética para a educação, que envolva os diversos profissionais dessa área: professores, coordenadores, diretores, supervisores, etc. para a normatização de como deveria ser o agir moral no campo da educação, uma construção coletiva nessa área de conhecimento junto com toda a comunidade escolar. Nesse código de ética, seria exposto, de forma normativa, prescritiva e descritiva, as ações e práticas éticas dos educadores no ambiente escolar. Entretanto, é importante frisar, como já o dissemos no corpo deste trabalho, que a ação ética de qualquer profissional, inclusive da educação, não se reduz a um código de ética. Portanto, a ética profissional transcende a um simples código, pois ela não tem caráter apenas normativo e/ou prescritivo, porque nesse caso a ação passaria a ser de forma condicional. A ação verdadeiramente ética é incondicional e voltada para o bem coletivo.

Outra revelação da pesquisa foi a *feminização do trabalho* na área da educação. Na amostra de Coordenadores Pedagógicos da pesquisa, pudemos constatar que 80% dos sujeitos pesquisados são do gênero feminino, o que representa também um recorte da realidade referente ao número de professoras da rede, representando 77% da totalidade do magistério municipal,

condição mantida por questões sociais, históricas e estruturais da sociedade patriarcal. Por outro lado, os sujeitos que ocupam esse cargo de coordenação são comissionados, e 90% são efetivos da rede municipal, quase a totalidade. Desvelamos ainda o porquê dessa realidade concreta, considerando as condições objetivas de subsistência. Talvez não permitam a sobrevivência plena nesse cargo dos sujeitos que não são da rede, considerando que o valor da gratificação entre quem é da rede e quem não é não ultrapassa o valor de um salário-mínimo. Esclarecemos ainda que, por conta disso, os outros 10% são efetivos da rede estadual, disponibilizados para a rede municipal, pois se torna inviável a ocupação desse cargo para quem não tem vínculo efetivo com alguma rede de ensino ou outra fonte de renda. Portanto, em última instância, esse cargo é ocupado por professor efetivo, seja do Município, seja do Estado, sendo a sua grande maioria do sexo feminino.

Indagamos igualmente sobre a *formação* desses Coordenadores. Foi revelado que 70% dos sujeitos pesquisados tinham a formação em Pedagogia, e os outros 30% em outras licenciaturas, faltando a estes últimos um maior conhecimento ou saber pedagógico, específico dos licenciados em Pedagogia. Portanto, alguns Coordenadores não são necessariamente “pedagogos”. Essa é uma das contradições que apontamos neste estudo: como ser um profissional que coordena os processos pedagógicos de uma escola sem ter tido uma formação pedagógica específica para isso? Sabemos que nas licenciaturas o conteúdo pedagógico é restrito a uma, ou no máximo, duas disciplinas, trabalhados na disciplina de didática e nas metodologias, o que torna o conhecimento pedagógico dos cursos de licenciatura reduzido. Defendemos, aqui, a necessidade de o Coordenador Pedagógico ter a formação no Curso de Pedagogia. E não apenas isso, pois há também a necessidade de que nessa formação haja disciplinas que tragam ensinamentos sobre os fundamentos de uma *ética geral* e da *ética profissional*. Então, esses saberes da pedagogia e da ética também fazem parte das condições subjetivas e objetivas do agir ético do Coordenador Pedagógico.

Vimos que essa *formação ética* pode e deve ocorrer tanto em cursos de graduação como em formação continuada. Embora 70% dos Coordenadores pesquisados tenham afirmado ter cursos de formação continuada e que esses se referem a especializações mais direcionadas para o ambiente educacional de um modo geral, estes profissionais da educação afirmaram não ter havido, nesses cursos, o direcionamento para uma formação ética. Mesmo os 30% que alcançaram o mestrado também afirmaram que não tiveram essa formação ética. Defendemos aqui que essa formação se faz necessária para todo e qualquer profissional e muito mais no campo da educação.

Ficamos nos questionando se o entendimento da ação ética realmente existe e se esse fato também pode implicar no Dever-Ser do Coordenador Pedagógico. Entretanto, um dado positivo da realidade concreta a ser considerado na rede municipal de ensino é que, no ano de 2023, foi criado o programa *Observatório da educação*, para incentivar todos os professores lotados em sala de aula a cursarem mestrado e doutorado. Mas esse programa não incluiu os cargos comissionados, somente professores e professoras exercendo a docência. Então, não atinge de forma direta os nossos sujeitos pesquisados. Contudo, consideramos esse fato um avanço na educação da nossa cidade. A *sugestão*, nesse ponto, é que a Secretaria Municipal de Educação busque compreender a necessidade formativa de todos os seus sujeitos, independentemente de cargo e/ou função, proporcionando formações continuadas que possibilitem não somente os conhecimentos necessários para o exercício de um determinado cargo e/ou função, mas também, e principalmente, para um agir ético e reflexivo de todos os segmentos da educação do município.

Outro dado evidenciado na pesquisa de campo foi a *multidimensionalidade das funções* do Coordenador Pedagógico. Perguntamo-nos, a partir da evidenciação desse dado, se isso teria influência sobre o sexo dominante no exercício dessa função, uma vez que, seguindo essa lógica, estaria o trabalho das Coordenadoras multifacetado, por ser desempenhado em sua maioria por mulheres? Aqui destacamos algumas das inúmeras funções e dimensões intrínsecas ao trabalho do Coordenador Pedagógico: acompanhar o processo do ensinar e do aprender; gerenciar os planos e metas estipuladas para cada instituição escolar; acompanhar os resultados e análises das avaliações externas e internas da instituição escolar; lidar com as dimensões socioemocional, relacional e afetiva com o professorado e com toda a comunidade escolar; seguir a dimensão do cotidiano, com as multitarefas e exigências de um ser multifacetado. Apontamos, por fim, uma dimensão político-partidária do seu cargo – o que, na época das eleições, se torna evidente, visto que são convidados a participarem dos comícios, carreatas e a levantarem publicamente suas bandeiras partidárias. Os cargos têm uma continuidade, passam de gestão a gestão, mas, dependendo dessa, as pessoas que ocupam são substituídas por outras ou “não”, representando um jogo de forças políticas e representações ideológicas. Essas funções e dimensões se entrelaçam para constituir o Ser do Coordenador Pedagógico na escola pública.

Entre o *Ser e o Dever-Ser do Coordenador Pedagógico*, existe um caminho, uma linha tênue, repleta das contradições em virtude das condições objetivas da ação de coordenar uma instituição pública de ensino, entre o que é e o que deveria ser. Mas a fala dos sujeitos pesquisados revelou que a sua grande maioria não compreendeu bem essa questão do Ser e do Dever-Ser do Coordenador Pedagógico, no sentido de se questionar as condições objetivas para

o exercício das suas funções e também as condições subjetivas, no sentido de haver uma formação pedagógica permeada por uma dimensão ética. Ao contrário, atribuíram o Dever-Ser do Coordenador Pedagógico às dimensões da competência, atribuindo geralmente somente ao desempenho do próprio trabalho uma espécie de autoculpabilidade, embora alguns tenham também destacado o *acúmulo e o desvio de funções*, isto é, atribuições que não são próprias da coordenação pedagógica, o que impede o exercício pleno e ético das suas funções nessa coordenação, posto que a maioria das instituições de ensino estão preocupadas somente com a *política dos resultados* cujo parâmetro é meramente quantitativo, e não qualitativo, no processo de ensino e aprendizagem. Arrematando estas considerações, um dos sujeitos pesquisados destacou que a escola é parte de um todo e que, portanto, reflete a situação econômica e política da nossa sociedade; então, não se trata simplesmente de uma questão de competência individual, mas também, e acima de tudo, estrutural.

Por outro lado, grande parte das colocações se referiram ao agir ético relacionado ao cotidiano da escola, ou seja, mesmo nessa conjuntura, os Coordenadores Pedagógicos afirmaram que buscam, na cotidianidade da escola, condições e possibilidades para o seu agir ético. Palavras como *atitudes observadoras de escuta, respeito, empatia, carinho, compreensão, dentre outras*, estiveram presentes no depoimento dos sujeitos pesquisados. Portanto, a experiência na coordenação pedagógica ensina, desde o início, a existência das determinações intrínsecas para quem ocupa esse cargo, mas nos mostra também, na cotidianidade, a possibilidade de escolha no agir moral positivo deste profissional, evidenciando a força dos valores éticos exteriorizados no seu trabalho. Nesse viés, podemos remeter ao que Lukács defende no sentido de considerar que, a partir da vida cotidiana, pode-se atingir o para-si. Certamente as ações na vida cotidiana são decorrentes dos atos singulares dos indivíduos, mas podem chegar a grandes elevações coletivas e éticas, conforme defende Lukács. Aqui vale lembrar a sua posição de que a consciência dos homens não é um mero epifenômeno, mas sim um elemento ativo, e, portanto, o homem pode e deve transformar o que está posto na atualidade.

Sabemos que a determinação da ética é histórica e social. Por conseguinte, o agir moral – que é a prática da ação humana voltada para o bem coletivo – e a ética – enquanto ciência e reflexão desse agir – são determinados pelos próprios homens no seu contexto social e histórico. Nesse sentido, podemos afirmar que o agir moral do Coordenador Pedagógico está envolvido nas relações sociais advindas do capitalismo. Dessa forma, o trabalho na escola pública é burocratizado e hierarquizado desde os primórdios do modo de produção capitalista, e a origem dessas características está nas raízes estruturais desse modo de produção no qual o



trabalho do educador está inserido histórica e socialmente. O que nos faz compreender que o Coordenador Pedagógico da escola pública faz parte de um espaço hierarquizado e burocrático, ele é agente de uma engrenagem, inclusive na sua função, muitas vezes até mesmo fiscalizando os demais colegas docentes.

Portanto, a lógica do capitalismo da separação entre o fazer e o pensar ficou enraizada em nossa sociabilidade, e o Coordenador Pedagógico surge exatamente nesse contexto de relações hierárquicas, com a função de representar e proteger os interesses do Estado. Assim, as relações capitalistas penetram na escola como forma de controle e segregação dos profissionais de ensino. A partir desse estudo, percebemos a não facilidade de construirmos relações éticas nesse tipo de sociabilidade, enquanto não superarmos um sistema que coloca os homens contra a sua própria humanidade, que impõe a exploração de um sobre o trabalho do outro. Mediante essas relações baseadas no ter e no poder, como sermos realmente éticos?

Apesar de todos esses bloqueios, chamamos a atenção para que o profissional da educação, no nosso caso, o Coordenador Pedagógico, busque compreender o seu papel relativo a uma ética profissional. Isso nos remete, como falamos no decorrer desta tese, à ética individual, pois o modo de agir do indivíduo incide também no seu agir profissional, posto que a dimensão pessoal e a profissional caminham juntas e são inseparáveis. Por isso, faz-se necessário que o indivíduo assuma a responsabilidade da profissão que escolhe, inclusive na vida cotidiana, como concebe Lukács. Trata-se de ser feliz na profissão e fazer o seu agente feliz. No caso da educação, referimos, aqui, ao educador e ao educando. Trata-se de uma ação e/ou de uma aplicação do dever moral não em benefício próprio, e sim do coletivo. Como exemplo dessa ação, um dos sujeitos pesquisados afirmou que, quando o Coordenador faz uma ação em prol da melhoria da qualidade do ensino, estará também proporcionando mudanças para o social e para a humanidade.

Diante dessas questões, podemos perceber que, para chegarmos a uma ação plenamente ética, seria necessária uma transformação do sistema capitalista capaz de elevar a nossa sociedade a uma sociabilidade humana e realmente ética. Porém, também podemos afirmar que tal transformação não “cai do céu”, ela é fruto do pensamento e das ações humanas, daí podemos inferir a importância das ações individuais e da ontologia da vida cotidiana para essa transformação, que, por sua vez, passa pela mediação da educação, pois, como vimos, a educação é responsável tanto pelo desenvolvimento da generidade humana, como pela formação do ser humano, que deve ter como posição teleológica uma formação ética.

Quando iniciamos nossa pesquisa, tínhamos um questionamento norteador, uma grande pergunta: como o Coordenador Pedagógico pode exercer suas funções de forma

competente, humana e ética? Tivemos uma tese inicial: o trabalho do Coordenador Pedagógico é constituído por múltiplas determinações, mas existe a possibilidade de superação das contradições próprias do cargo pela dimensão ética; contudo, não de forma plena, em virtude dos bloqueios das condições objetivas próprias do sistema capitalista e dos bloqueios internos presentes na instituição de ensino. Diante dessas considerações, partimos do pressuposto ou da hipótese de que, mesmo o Coordenador Pedagógico exercendo algumas das suas ações de forma ética, ele não consegue desempenhar todas as suas funções de forma plenamente ética, seja por questões subjetivas de formação, seja por questões objetivas para esse desempenho. Daí a necessidade de se compreender o Ser e o Dever-Ser do Coordenador Pedagógico.

A pesquisa revelou a confirmação da nossa hipótese, pois ficou evidente na fala dos sujeitos que existem muitos bloqueios externos e internos para o exercício das suas funções de forma plena e ética. Mencionamos ainda a necessidade de ruptura com o sistema vigente e que a possibilidade de mudança germina da práxis reflexiva e transformadora do seu trabalho na suspensão dessas objetividades postas, nas ações cotidianas de resistência, mesmo no cenário da escola pública capitalista, repleto de contradições, desafios, impasses, diferenças, hierarquias e conflitos, pois existe uma relação intrínseca entre o Coordenador Pedagógico, as condições objetivas da Escola e as circunstâncias da Secretaria de Educação, que dificultam uma ação efetiva da coordenação, mas também se podem abrir possibilidades concretas de superação desse estado de coisas.

Por fim, podemos fazer a seguinte afirmação: apesar de todos os percalços que os Coordenadores Pedagógicos do município de Fortaleza enfrentam, esses Coordenadores são, em sua maioria, da classe feminina, professoras guerreiras da educação, que, no final de tudo, sonham com uma educação de qualidade, realmente ética e inclusiva para todos e todas. Entre o Ser e o Dever-Ser, há uma ponte que separa o escrito e o vivido. Essa ponte é cheia de possibilidades e de limites, porque os desafios da escola pública são enormes para que se exerçam as funções da profissão de forma plenamente ética.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. Especulações em torno da palavra homem. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **A vida passada a limpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 28.
- APPLE, Michael W. Entrevista: É impossível entender a escola sem uma teoria da divisão sexual do trabalho. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 57-68, jul./dez., 1986.
- ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967. v.1
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019. v. 2
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 49. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, DF, 11 agosto de 1971, p. 3.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27894.
- CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra?**: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CORTINA, A. **O fazer ético**. São Paulo: Moderna, 2003.
- ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In*: ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global, 1982. p. 9-27.
- FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FORTALEZA. Lei nº 9.249, de 10 de julho de 2007, que institui o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Município de Fortaleza para o Ambiente de Especialidade em Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Município**, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 2007.

FORTALEZA. Lei nº 169, de 12 de setembro de 2014, dispõe sobre a gestão democrática e participativa da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, institui o programa municipal de manutenção e desenvolvimento do ensino (PMDE), modifica o estatuto do magistério de Fortaleza, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Município**, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 2014.

FORTALEZA. Lei nº 7800, de 11 de outubro de 1995. Institui o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil da Cidade de Fortaleza e adota outras providências. **Diário Oficial [do] Município**, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Carlos Macedo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GONÇALVES, Renata. “O pioneirismo de A mulher na sociedade de classes”. *In*: SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 11-25.

HEGEL. F. **Fenomenologia do espírito**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HELLER, Agnes. **Para mudar a vida**: felicidade, liberdade e democracia: entrevista a Ferdinando Adornato. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções**: 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HYPÓLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Editora Papirus, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios de alteridade. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília, DF: Liber livro, 2012.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Lech, 1979.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Revista Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, v. 4, p.1-18, 1978.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. **Il lavoro, ontologia dell'esseresociale**. Versão italiana de Alberto Scarponi. Roma: Riuniti, 1981. v. 2.

LUKÁCS, G. **Marxismo e teoria da literatura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LUKÁCS, G. **Ontología del ser social**: el trabajo. Traducción de Antonino Infranca e Miguel Vedda. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. 2. ed. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, G. **Pensamento vivo**: autobiografia em diálogo. Tradução de Cristina Alberta Franco. São Paulo: Editora UFV, 1999.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento; supervisão tutorial de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2010.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. Revisão Técnica da Tradução Paolo Nosella. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 29., 2006, Caxambu, 2006, p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042-Int.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2008.

MARX, Karl. **Capital**. Harmondsworth: Penguin, 1976. v. 1.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O 18 brumário e cartas a Kugelman**. 4. ed. Tradução de Leandro Konder e Renato Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 18. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001. v. 1.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Trad. Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1. t. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Lisboa: Edições 70, 1974.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura**. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1990.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOBRE LOPES, Fátima Maria. **Lukács**: estranhamento, ética e formação humana. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

NOBRE LOPES, Fátima Maria; SILVA FILHO, Adauto Lopes da. **Elementos de uma ética fundamental**. In: NOBRE LOPES, Fátima Maria; SILVA FILHO, Adauto Lopes da. Temas de filosofia e de histórias da educação: bases teóricas e experienciais. Curitiba: CRV, 2018. p. 15-28.

NOBRE LOPES, Fátima Maria; SILVA FILHO, Adauto Lopes da; SALES, Francisco José Lima. As duas faces do trabalho: constituição e negação do homem. In: NOBRE LOPES, Fátima Maria; SILVA FILHO, Adauto Lopes da; SALES, Francisco José Lima. **Ontologia, trabalho e formação humana**. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 23-35.

NOBRE LOPES, Samuel. **Realização e estranhamento no trabalho docente universitário**: uma análise ontológica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e racionalidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética, política e desenvolvimento**. Fortaleza: Sindicato dos Bancários do Ceará, 2008.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE, Fabiana Aparecida de. **O orientador educacional no Brasil**. Educ. rev. [S. l.], n. 47, p. 101-120, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XgFGvjdzBmGDQgJHprVBnxB/?format=pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Cortez, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1997.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SALVADOR, Cristina Maria. **O coordenador pedagógico na ambiguidade interdisciplinar**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

SÁTIRO, Charmênia Freitas; LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação do pedagogo na sociedade contemporânea**. 2008. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, 2008.

SATIRO, Charmênia Freitas; NOBRE LOPES, Fátima Maria; SILVA FILHO, Adauto Lopes. A educação como mediação para a conscientização e o esclarecimento: um salto ontológico necessário. In: SILVA FILHO, Adauto Lopes da; NOBRE LOPES, Fátima Maria; SILVA, Maria Z. P. da (org.). **Teorias da educação: filosofia, sociologia e psicologia em diversos olhares**. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 37-46.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Nayra S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13- 38.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva história**. São Paulo: Paideia, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

SINGER, P. **Ética prática**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TERTULIAN, N. **O grande projeto da ética**. São Paulo: Edições Ad Hominem, 1999.

TROTSKY, Leon. A moral deles e a nossa. **Marxismo Vivo**, [S. l.], n.13, p. 63-73, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Tradução de João Dell'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

VILELA, Heloisa de S. O mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reinvindicação dos direitos da mulher**. Tradução de Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo, 2016.



## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SUJEITOS DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Eu, Charmênia Freitas de Sátiro, aluna do Curso de Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC estou realizando uma pesquisa através da aplicação de um questionário. Assim, solicito sua colaboração para que possa participar da pesquisa intitulada: **O SER E O DEVER SER DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA: UMA ANÁLISE ÉTICA DO SEU TRABALHO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS DO FILÓSOFO GYÖRGY LUKÁCS**, com a orientação da Professora Dra. Fátima Maria Nobre Lopes. **O principal objetivo deste estudo é verificar o Ser e o Dever-ser do Coordenador Pedagógico identificando quais habilidades e condições subjetivas e objetivas são necessárias para desempenhar de forma ética e competente suas atribuições enquanto trabalhador no ambiente escolar.** Importante destacar que o seu nome não será identificado na pesquisa. A sua participação não é obrigatória, porém no caso afirmativo as suas respostas estarão contribuindo para a melhoria da educação no País em relação ao tema em pauta. Além disso, a sua participação irá contribuir também para a aquisição do título de Doutora em Educação por parte da pesquisadora. Reforçamos que suas respostas não serão identificadas com o seu nome.

### QUESTIONÁRIO SEMIABERTO

- 1 Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino
- 2 Professor(a) efetiva? ( ) Sim ( ) Não
- 3 Formação acadêmica em Pedagogia? ( ) Sim ( ) Não
- 4 Nível de Formação: ( ) Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

- 5 Quantos anos de docência? ( ) Até 3 anos ( ) Até 6 anos ( ) Acima de 7 anos
- 6 Quantos anos na função de coordenador(a) escolar? ( ) Até 1 ano ( ) Até 5 anos ( ) Acima de 5 anos
- 7 Distrito de Educação onde exerce tal função ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6
- 8 A sua coordenação ocorre ( ) Na Educação Infantil ( ) Nos Anos Iniciais ( ) Nos Anos Finais do Ensino Fundamental.
- 9 Você teve alguma formação para ser Coordenador Pedagógico? ( ) Sim ( ) Não.
- 10 Se sim, nessa formação houve alguma orientação para uma ação ética em suas funções? ( ) Sim ( ) Não.
- 11 Para você, o que significa “ser” Coordenador Pedagógico no contexto atual da Educação?
- 12 O que você entende ética profissional?
- 13 O que é necessário para desempenhar com ética e competência o papel de Coordenador Pedagógico?
- 14 Como você concebe o “Ser” (o que é atualmente) e o “Dever-Ser” (o que e/ou como deveria ser) do Coordenador Pedagógico na atualidade, incluindo as condições objetivas de sua ação?
- 15 Na realidade, para você, existe uma separação entre o “Ser” e o “Dever-Ser” do Coordenador Pedagógico?
- 16 Quais as suas sugestões para possíveis mudanças na sociedade, na educação e no ensino, para que o Coordenador Pedagógico possa exercer suas funções de forma competente, humana e ética?

**ANEXO A – LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.**

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

**Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.****O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**TÍTULO I****Da Educação**

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

**TÍTULO II****Dos Princípios e Fins da Educação Nacional**

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;  
 XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

### **TÍTULO III**

#### **Do Direito à Educação e do Dever de Educar**

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§ 2º. Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º. Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º. Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º. Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;
- II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;
- III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

#### **TÍTULO IV**

##### **Da Organização da Educação Nacional**

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º. Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

- I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º. Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º. As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

- I - as instituições de ensino mantidas pela União;
- II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

- I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;
- II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;
- III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

- I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;
- II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III - os órgãos municipais de educação.



Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

## **TÍTULO V**

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

### **CAPÍTULO I**

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

### **CAPÍTULO II**

Da Educação Básica

#### Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º. A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna,

cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

## Seção II

### Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

## Seção III

### Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º. O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

#### Seção IV Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

#### Seção V

#### Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

### **CAPÍTULO III**

#### Da Educação Profissional

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

#### **CAPÍTULO IV**

##### **Da Educação Superior**

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;



VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º. Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§ 2º. No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º. As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º. Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º. É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º. As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º. Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º. Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º. Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências ex officio dar-se-ão na forma da lei.

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§ 1º. No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º. Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.

## **CAPÍTULO V**

### **Da Educação Especial**

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

## **TÍTULO VI**

### **Dos Profissionais da Educação**

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

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.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

## **TÍTULO VII**

### **Dos Recursos financeiros**

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º. A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º. Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º. Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º. As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º. O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º. O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;



VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º. A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º. A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º. Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola.

§ 4º. A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º. Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º. As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

## **TÍTULO VIII**

### **Das Disposições Gerais**

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

- I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
- II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

## **TÍTULO IX**

### **Das Disposições Transitórias**

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º. O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

- I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;
- II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;
- III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;
- IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º. A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação.

§ 1º. As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º. O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996, 185º da Independência e 108º da República.

**FERNANDO HENRIQUE CARDOSO**  
Paulo Renato Souza



## ANEXO B – LEI COMPLEMENTAR Nº 169, DE 12 DE SETEMBRO DE 2014



Câmara Municipal de Fortaleza

Sistema de Apoio ao Processo Legislativo

## Lei Complementar nº 169, de 12 de setembro de 2014

**Alterado(a) pelo(a)** [Lei Complementar nº 212, de 22 de dezembro de 2015](#)

**Norma correlata** [Lei Ordinária nº 11.339, de 16 de fevereiro de 2023](#)

**Altera o(a)** [Lei Ordinária nº 5.895, de 13 de novembro de 1984](#)

**Altera o(a)** [Lei Ordinária nº 6.794, de 27 de dezembro de 1990](#)

Vigência a partir de **22 de Dezembro de 2015**.

Dada por [Lei Complementar nº 212, de 22 de dezembro de 2015](#)

**Dispõe sobre a gestão democrática e participativa da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, institui o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE), modifica o Estatuto do Magistério de Fortaleza, e dá outras providências.**

FAÇO SABER QUE A CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA APROVOU E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI COMPLEMENTAR:

**CAPÍTULO I****A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA**

Art. 1º. A gestão democrática da escola pública de Fortaleza, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:

- I – participação da comunidade na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados;
- II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza;
- III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;
- IV – transparência da gestão da escola pública de Fortaleza, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;
- V – garantia de qualidade, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da elevação permanente do nível de aprendizagem dos alunos;
- VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;
- VII – valorização do profissional da educação;
- VIII – escolha de Diretor Escolar, Vice-Diretor Escolar, Superintendente Escolar, Secretário Escolar e Coordenador Pedagógico através de Seleção Pública, garantida ampla publicidade.

**CAPÍTULO II****DA COMUNIDADE ESCOLAR**

Art. 2º. Para os efeitos desta Lei, entende-se por comunidade das escolas públicas, conforme sua tipologia:

- I – estudantes matriculados em instituição educacional da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza;
- II – mães, pais ou responsáveis por estudantes da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza;
- III – integrantes efetivos da carreira do Magistério Público de Fortaleza em exercício na escola;
- IV – servidores públicos efetivos e ocupantes de cargos em comissão em exercício na escola;
- V – professores contratados por tempo determinado para atender a necessidade temporária das escolas Municipais;
- VI – empregados terceirizados que executem serviços nas unidades escolares da rede pública Municipal.

### **CAPÍTULO III**

#### **DA AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA**

##### **SEÇÃO I**

##### **DA AUTONOMIA PEDAGÓGICA**

Art. 3º. Cada escola formulará e implementará seu projeto político-pedagógico, que deverá ser revisto anualmente, em consonância com as políticas educacionais vigentes e com as normas e diretrizes da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza.

Parágrafo único Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de sua comunidade, articular o projeto político pedagógico com os planos nacional, estadual e municipal de educação, assegurando a autonomia do professor na atividade docente.

##### **SEÇÃO II**

##### **DA AUTONOMIA ADMINISTRATIVA**

Art. 4º. A autonomia administrativa das unidades escolares de Fortaleza, observada a legislação vigente, será garantida por:

- I – formulação, aprovação e implementação do plano de gestão da escola;
- II – gerenciamento dos recursos oriundos da descentralização financeira;
- III – reorganização do seu calendário escolar nos casos de reposição de aulas.

##### **SEÇÃO III**

##### **DA AUTONOMIA FINANCEIRA**

Art. 5º. A autonomia da gestão financeira das unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza será assegurada pela administração dos recursos pela respectiva unidade executora, nos termos de seu projeto político-pedagógico, do plano de gestão e da disponibilidade financeira nela alocada, conforme legislação vigente.

§ 1º Entende-se por unidade executora a pessoa jurídica de direito privado, de fins não econômicos, que tenha por finalidade apoiar as unidades escolares no cumprimento de suas respectivas competências e atribuições.

§ 2º Para recebimento dos recursos destinados a unidade executora, a presidência da unidade executora deverá ser exercida pelo diretor ou seu substituto da respectiva unidade escolar.

Art. 6º. Constituem recursos das unidades executoras das unidades escolares os repasses e descentralizações de recursos financeiros, as doações e subvenções que lhes forem concedidas pela União, pelo Estado e pelo município de Fortaleza, por pessoas físicas e jurídicas, entidades públicas e privadas, associações de classe e entes comunitários.

Parágrafo único O Executivo Municipal irá garantir e criar, caso seja necessário, mecanismos de fortalecimento de controle social sobre a destinação e a aplicação de recursos públicos e sobre ações do governo na educação.

Art. 7º. Para garantir a implementação da gestão democrática, a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza – SME regulamentará, em normas específicas, a descentralização de recursos necessários à administração das unidades escolares.

Parágrafo único As transferências de recursos financeiros às unidades escolares, por meio de suas respectivas unidades executoras, terão seus critérios e valores publicados por meio do sítio eletrônico da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza – SME na internet ou pelo Diário Oficial do Município.

### **CAPÍTULO IV**

#### **DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

##### **SEÇÃO I**

##### **DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS**

Art. 8º. A Gestão Democrática será efetivada por intermédio dos seguintes participação, a ser regulamentados pelo Poder Executivo:

- I – Órgãos colegiados:
  - a) Conferência Municipal de Educação;
  - b) Conselho Municipal de Educação de Fortaleza;
  - c) Assembleia Gerai Escolar;





- d) Conselho Escolar;
  - e) Grêmio estudantil
  - f) Unidade Executora dos Recursos Financeiros (UERF) das unidades escolares.
- II – Direção da unidade escolar

## **SEÇÃO II DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS**

### **SUBSEÇÃO I DA CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Art. 9º. A Conferência Municipal de Educação constitui-se em espaço de debate, mobilização, pactuação e formulação das políticas de educação, com os seguintes objetivos:

- I – propor políticas educacionais de forma articulada;
- II – institucionalizar política de gestão participativa, democrática e descentralizada;
- III – propor políticas educacionais que garantam a qualidade social da educação, o acesso e a permanência na escola, a progressão e a conclusão dos estudos com sucesso;
- IV – estruturar políticas educacionais que fomentem o desenvolvimento social sustentável, a diversidade cultural e a inclusão social;
- V – implementar política de valorização dos profissionais da educação.

Parágrafo único Da Conferência Municipal de Educação participarão estudantes, pais de alunos, profissionais do magistério, agentes públicos e representantes de entidades da sociedade civil.

### **SUBSEÇÃO II DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA**

Art. 10. O Conselho Municipal de Educação de Fortaleza é órgão consultivo-normativo de deliberação coletiva, com a atribuição de definir normas e diretrizes para o Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, bem como de orientar, fiscalizar e acompanhar o ensino das redes pública e privada do Sistema de Ensino de Fortaleza.



### **SUBSEÇÃO III DA ASSEMBLEIA GERAL ESCOLAR**

Art. 11. A Assembleia Geral Escolar, instância máxima de participação direta da comunidade, abrange todos os segmentos escolares e é responsável por acompanhar o desenvolvimento das ações da escola.

Art. 12. A Assembleia Geral Escolar se reunirá ordinariamente a cada 12 (doze) meses, ou extraordinariamente, sempre que a comunidade indicar a necessidade de ampla consulta sobre temas relevantes, mediante convocação:

- I – de integrantes da comunidade, na proporção de dez por cento da composição de cada segmento;
- II – do Conselho Escolar;
- III – do Diretor da unidade escolar.

§ 1º O edital de convocação da Assembleia Geral Escolar será elaborado e divulgado amplamente pelo Conselho Escolar na comunidade local.

§ 2º As normas gerais de funcionamento da Assembleia Geral Escolar, inclusive o quórum de abertura dos trabalhos e o de deliberação, serão estabelecidas através de normas da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza – SME.

§ 3º Na ausência de Conselho Escolar constituído, as competências previstas no § 1º recairão sobre a direção da escola.

Art. 13. Compete à Assembleia Geral Escolar:

- I – conhecer o balanço financeiro e o relatório findo e deliberar sobre eles;
- II – avaliar semestralmente os resultados alcançados pela unidade escolar;
- III – discutir e aprovar, motivadamente, a proposta de exoneração de diretor ou vice-diretor das unidades escolares, obedecidas as competências e a legislação vigente;
- IV – apreciar o regimento interno da escola e deliberar sobre ele, em assembleia especificamente convocada para este fim, conforme legislação vigente.
- V – aprovar ou reprová-la prestação de contas dos recursos repassados à escola, previamente ao encaminhamento devido aos órgãos de controle;
- VI – resolver, em grau de recurso, as decisões das demais instâncias deliberativas da escola;

VII – convocar o presidente do Conselho Escolar e a equipe gestora, quando se fizer necessário;

VIII – decidir sobre outras questões a ela remetidas.

Parágrafo único As decisões e os resultados da Assembleia Geral Escolar serão registrados em ata e os encaminhamentos decorrentes serão efetivados pelo Conselho Escolar, salvo disposição em contrário.

#### **SUBSEÇÃO IV DO CONSELHO ESCOLAR**

Art. 14. Em cada instituição pública de ensino de Fortaleza funcionará um Conselho Escolar, órgão de natureza consultiva, fiscalizadora, mobilizadora, deliberativa e representativa da comunidade, observando a proporcionalidade.

§ 1º O Conselho Escolar será composto por, no mínimo, nove e, no máximo, vinte e um conselheiros, sempre em número ímpar, sendo assegurada a representação de cada segmento que compõe a comunidade.

§ 2º A distribuição dos assentos dos segmentos que compõe o Conselho Escolar se dará da seguinte forma:

I – Unidades Escolares que ofertem as séries iniciais do Ensino Fundamental terão, no mínimo, a seguinte composição: 04 (quatro) representantes do segmento de mães, pais e/ou responsáveis pelos estudantes; 02 (dois) representantes do grupo ocupacional magistério; 02 (dois) representantes dos demais funcionários que compõe a Escola e o diretor da unidade escolar.

II – Unidades Escolares que ofertem as séries finais do Ensino Fundamental terão, no mínimo, a seguinte composição: 03 (três) representantes do segmento de mães, pais e/ou responsáveis pelos estudantes; 01 (um) representante do segmento dos estudantes; 02 (dois) representantes do grupo ocupacional magistério; 02 (dois) representantes dos demais funcionários que compõe a Escola o diretor da unidade escolar.

§ 3º Será assegurada a representação dos membros que compõem as comunidades escolares dos Centros do Educação Infantil – CEIs, nas Unidades Escolares que possuem CEIs vinculados.

§ 4º Os estudantes serão considerados elegíveis a partir dos 12 (doze) anos de idade, comprovados na data da posse como membro no Conselho Escolar.

§ 5º Para cada segmento serão eleitos 02 (dois) suplentes, no mesmo processo, sendo os indicados seguintes aos eleitos titulares.

Art. 15. Compete ao Conselho Escolar, além de outras atribuições a serem definidas pelo Poder Executivo Municipal:



I – elaborar seu regimento interno;

II – analisar, modificar e aprovar o plano administrativo anual, elaborado pela direção da escola, sobre a programação e a aplicação dos recursos necessários à manutenção e à conservação da escola;

III – garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;

IV – divulgar, periódica e sistematicamente, informações referentes ao uso dos recursos financeiros, à qualidade dos serviços prestados e aos resultados obtidos;

V – estabelecer normas de funcionamento da Assembleia Geral e convocá-la nos termos desta Lei;

VI – estruturar o calendário escolar, no que competir a escola, observada a legislação vigente;

VII – fiscalizar a gestão da escola.

VIII – promover, anualmente, a avaliação da escola nos aspectos técnicos, administrativos e pedagógicos;

IX – analisar e avaliar projetos elaborados ou em execução por quaisquer dos segmentos que compõem a comunidade;

X – intermediar conflitos de natureza administrativa ou pedagógica, esgotadas as possibilidades de solução pela equipe escolar;

XI – Propor mecanismos para a efetiva inclusão, no ensino regular, de alunos com deficiência;

XII – debater indicadores escolares de rendimento, evasão e repetência, e propor estratégias que assegurem aprendizagem significativa para todos.

§ 1º Em relação aos aspectos pedagógicos, serão observados os princípios e as disposições constitucionais, os pareceres e as resoluções dos órgãos normativos federal, estadual e municipal, e a legislação do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza.

§ 2º Quando se tratar de deliberação que exija responsabilidade civil ou criminal, os estudantes no exercício da função de conselheiro escolar serão representados por seus pais ou responsáveis devendo comparecer às reuniões tanto os representados ou assistidos como os representantes ou assistentes.

Art. 16. Os membros do Conselho Escolar serão eleitos por todos os membros da comunidade habilitados conforme o art. 3º em voto direto, secreto e facultativo, uninominal, observado o disposto nesta Lei.

§ 1º As eleições para representantes dos segmentos da comunidade para integrar o Conselho Escolar se realizarão em assembleia convocada para este fim, de forma a assegurar a ampla participação popular, em calendário a ser definido pela SME de Fortaleza.

§ 2º Poderão candidatar-se à função de conselheiro escolar os membros da comunidade relacionados nesta Lei.

Art. 17. O Diretor Escolar integrará o Conselho Escolar como membro nato.

Parágrafo único Nas ausências e impedimentos no Conselho Escolar, o diretor será substituído pelo vice-diretor ou, não sendo isto possível, por outro membro da equipe gestora.

Art. 18. O mandato de conselheiro escolar será de dois anos, permitida uma reeleição consecutiva.

Art. 19. O exercício do mandato de conselheiro escolar será considerado serviço público relevante e não será remunerado.

Art. 20. O Conselho Escolar elegerá, dentre seus membros, presidente, vice-presidente e secretário, os quais cumprirão tarefas específicas definidas no regimento interno do colegiado, não podendo a escolha para nenhuma dessas funções recair sobre membros da equipe gestora da escola.

Parágrafo único Compete ao presidente do Conselho Escolar dirigir a Assembleia Geral Escolar.

Art. 21. O Conselho Escolar se reunirá, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente a qualquer tempo, por convocação:

I – do presidente;

II – do diretor escolar;

III – da maioria de seus membros.

§ 1º Para instalação das reuniões do Conselho Escolar, será exigida a presença da maioria de seus membros.

§ 2º As reuniões do Conselho Escolar serão abertas, com direito à voz, mas não a voto, a todos os que trabalham, estudam ou têm filho matriculado na escola, a profissionais que prestam atendimento à escola, a membros da comunidade local, a movimentos populares organizados, a entidades sindicais e ao grêmio estudantil.

Art. 22. A vacância da função de conselheiro se dará por renúncia, aposentadoria, falecimento, desligamento da unidade de ensino, alteração na composição da equipe gestora ou destituição, sendo a função vacante assumida pelo suplente no respectivo segmento.

§ 1º O não comparecimento injustificado de qualquer conselheiro a três reuniões ordinárias consecutivas ou a cinco alternadas implicará vacância da função.

§ 2º Ocorrerá destituição de conselheiro por deliberação da Assembleia Geral Escolar, em decisão motivada, garantindo-se a ampla defesa e o contraditório.

§ 3º As hipóteses previstas nos parágrafos 1º e 2º não se aplicam aos conselheiros natos.

## **SUBSEÇÃO V**

### **DA UNIDADE EXECUTORA E CONSELHO FISCAL**

Art. 23. A Unidade Executora dos Recursos Financeiros (UERF) têm a finalidade de assegurar a gestão democrática da Escola no que tange à gestão dos recursos financeiros.

Parágrafo único A Unidade Executora dos Recursos Financeiros (UERF), de natureza jurídica privada e sem fins lucrativos, será responsável pela gestão dos recursos financeiros, quer sejam de origem pública municipal, estadual, federal, ou privada, a ela disponibilizados.

Art. 24. A Unidade Executora dos Recursos Financeiros (UERF) de cada escola será constituída por uma diretoria composta por um presidente, um secretário e por um conselho fiscal composto por um presidente e no mínimo dois membros.

§ 1º O presidente da Unidade Executora dos Recursos Financeiros (UERF) será o Diretor Escolar.

§ 2º Em caso de vacância da Presidência, o Secretário Escolar assumirá o cargo interinamente até a nomeação do novo presidente, quando não houver Vice-diretor.

§ 3º O secretário da Unidade Executora dos Recursos Financeiros (UERF) será o Secretário Escolar.

§ 4º O Presidente do Conselho Fiscal da Unidade Executora dos Recursos Financeiros (UERF) será o Presidente do Conselho Escolar da respectiva Escola, podendo os outros conselheiros serem ou não membros do respectivo Conselho Escolar, desde que façam parte da comunidade.

§ 5º O exercício de Conselheiro Fiscal, inclusive dos cargos da Diretoria, não será remunerado, constituindo-se como serviço voluntário de grande relevância e de interesse público.



Art. 25. As obrigações, competências e atribuições do Conselho Fiscal serão regulamentadas pelo Poder Executivo.

Art. 26. O Conselho Fiscal deverá elaborar seu regimento interno, em até 30 (trinta) dias após a posse dos primeiros conselheiros devendo o mesmo ser submetido à aprovação do Conselho Escolar.

Art. 27. A organização e o funcionamento dos Conselhos Fiscais, bem como as atribuições específicas de seus membros serão estabelecidos nos respectivos regimentos, obedecendo-se ao seguinte:

- I – As deliberações dos Conselhos Fiscais serão tomadas pelo voto da maioria de seus membros presentes, exclusivamente em reuniões formais, ordinárias ou extraordinárias;
- II – Verificado o empate em votação para deliberação do Conselho Fiscal, caberá ao respectivo Presidente a decisão final;
- III – Os membros do Conselho Fiscal, independentemente do segmento que representam, atuam em iguais condições de participação no Colegiado.

Parágrafo único O quórum mínimo para funcionamento e deliberação do Conselho Fiscal será de maioria simples dos seus/suas integrantes.

## **CAPÍTULO V**

### **DO PROGRAMA MUNICIPAL DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE FORTALEZA – PMDE**

Art. 28. Fica instituído o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE) que consiste em um programa de transferência de recursos financeiros consignados no orçamento do Poder Executivo Municipal, com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas da rede pública municipal que possuam alunos matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, de acordo com dados extraídos do censo escolar realizado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano imediatamente anterior ao do atendimento. Parágrafo único A assistência financeira às escolas da rede pública municipal será concedida sem a necessidade de celebração de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congênere, mediante crédito do valor devido em conta bancária específica da Unidade Executora de cada Escola, com valores a serem definidos pelo Poder Executivo Municipal.

Art. 29. Os recursos transferidos por meio do Programa destinam-se à cobertura de despesas de custeio, manutenção e aquisição de bens permanentes, de forma a contribuir, supletivamente, para a melhoria física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários, devendo ser empregados conforme regulamentação da SME:

- I – na manutenção, conservação e pequenos reparos na estrutura física da escola, aqui incluídos serviços prestados por pessoa física ou jurídica;
- II – aquisição de material de custeio necessário à manutenção da unidade escolar;
- III – aquisição de material permanente;
- IV – serviços temporários prestados por pessoas físicas.

Art. 30. É vedada a aplicação dos recursos do Programa Municipal de Desenvolvimento do Ensino (PMDE):

- I – em gastos com pessoal (pagamento de vencimentos, vantagens e/ou salários de qualquer natureza), exceto os pagamentos realizados a profissionais contratados para a realização dos serviços temporários, bem como os constantes no inciso I do artigo anterior desta Lei;
- II – no pagamento de despesas efetuadas anterior ou posterior ao prazo de utilização do repasse estabelecido pela SME, salvo se houver prévia autorização formal do Titular da SME;
- III – em despesas com pagamento parcelado de qualquer natureza, sendo vedada, igualmente, a emissão de cheques pré-datados.

Art. 31. Os recursos do Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE) serão repassados às escolas periodicamente por intermédio de suas Unidades Executoras dos Recursos Financeiros (UERF).

Parágrafo único O montante a ser repassado a cada escola será fixado através de Portaria proferida pelo Secretário Municipal da Educação de Fortaleza, tomando-se como parâmetro o número de alunos matriculados, o funcionamento em 03 (três) turnos e a oferta de ensino em tempo integral.

Art. 32. A Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), para a operacionalização do PMDE, terá as seguintes atribuições:

- a) constituir grupo técnico para controle e acompanhamento do PMDE;
- b) elaborar e divulgar as normas relativas aos processos de distribuição, alocação e prestação de contas dos recursos ao Programa;
- c) prover e repassar os recursos devidos às escolas beneficiárias do PMDE, por meio de suas respectivas unidades executoras;
- d) fazer chegar ao conhecimento das unidades executoras os valores dos repasses destinados às escolas beneficiárias do PMDE por estas representadas ou mantidas;



- e) acompanhar, fiscalizar e controlar a execução do PMDE;
- f) oferecer treinamento aos membros das UERF;
- g) receber e analisar as prestações de contas do PMDE, provenientes das UERF, emitindo parecer, favorável ou desfavorável, à sua aprovação.

Art. 33. As Unidades Executoras dos Recursos Financeiros (UERF), para a operacionalização do PMDE, terão entre outras, as seguintes atribuições:

- a) apresentar tempestivamente à SME, os documentos exigidos para fins de atendimento dos estabelecimentos de ensino beneficiários que representam;
- b) manter-se informadas sobre os valores destinados à conta do PMDE, atentando para a distribuição às unidades a que se referem, cientificando-se dos créditos correspondentes;
- c) empregar os recursos em favor das escolas que representam, em conformidade com as normas e os critérios estabelecidos para a execução do PMDE;
- d) aplicar obrigativamente os recursos financeiros no mercado financeiro em banco com os quais a Prefeitura Municipal de Fortaleza mantenha parceria, em fundos de renda fixa de curto prazo ou na poupança com resgate automático;
- e) devolver ao erário municipal os saldos dos recursos eventualmente existentes, quando do encerramento da execução dos mesmos, inclusive oriundos das aplicações financeiras e de uso indevido. A não devolução destes valores implicará na inscrição da URRF na dívida ativa do Município.

Art. 34. Os recursos transferidos serão creditados, mantidos e geridos em contas específicas, abertas pelas Unidades Executoras dos Recursos Financeiros (UERFs), em banco e agência com as quais a Prefeitura Municipal de Fortaleza mantenha parceria, devendo os saques serem realizados, mediante cheque nominativo ao credor, somente para pagamento de despesas relacionadas com o objetivo do Programa ou para aplicação no mercado financeiro.

- I – Os saldos financeiros dos recursos transferidos, enquanto não empregados na sua finalidade, deverão ser aplicados no mercado financeiro;
- II – As receitas obtidas em função de aplicações financeiras porventura efetuadas serão, obrigatoriamente, computadas a crédito do objeto do Programa e destinadas, exclusivamente, às suas finalidades, devendo constar dos documentos e demonstrativos que integram a prestação de contas;
- III – As despesas decorrentes de manutenção e abertura de contas podem ser deduzidas dos recursos do Programa, devendo tais gastos ser informados nos formulários de Prestação de Contas.

Art. 35. A prestação de contas dos recursos do PMDE deverá ser apresentada à SME periodicamente, conforme Portaria regulamentadora proferida pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME).

§ 1º As Unidades Executoras dos Recursos Financeiros (UERF) que não regularizem suas pendências com as prestações de contas, estarão sujeitas à instauração de Tomada de Contas Especial e abertura de procedimentos para apuração das responsabilidades, sem prejuízo das sanções previstas em Lei ou Portaria.

§ 2º A Secretaria Municipal da Educação (SME) suspenderá o repasse dos recursos do PMDE das escolas, quando ocorrer:

- I – rejeição de prestação de contas, ou;
- II – utilização dos recursos em desacordo com os critérios estabelecidos para a execução do PMDE, constatada por, entre outros meios, análise documental ou auditoria.

§ 3º Considera-se rejeitada a prestação de contas quando, após análise documental, for desaprovada pela área técnica responsável.

Art. 36. O responsável pela prestação de contas que descumprir esta lei não apresentando e/ou não concluindo a prestação de contas ou inserir ou fizer inserir documentos ou declaração falsa ou diversa da que deveria ser inscrita, com o fim de alterar a verdade sobre os fatos, será responsabilizado civil, penal e administrativamente.

## **CAPÍTULO VI DOS GRÊMIOS ESTUDANTIS**

Art. 37. Aos estudantes das Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza fica assegurada a organização de grêmios estudantis como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais.

Art. 38. As instituições educacionais devem estimular e favorecer a implementação e o fortalecimento de grêmios estudantis, como forma de desenvolvimento da cidadania, da autonomia dos estudantes e da participação estudantil na gestão escolar.

Art. 39. A organização, o funcionamento e as atividades dos grêmios serão estabelecidos nos seus Estatutos, aprovados em Assembleia Geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino, convocada para este fim.



Art. 40. A aprovação do Estatuto e a escolha dos dirigentes e dos representantes do grêmio estudantil serão realizadas pelo voto direto e secreto do cada estudante, observando-se, no que couber, as normas da legislação eleitoral.

Art. 41. Os grêmios estudantis serão compostos por três instâncias deliberativas:

- I – Assembleia Geral dos Estudantes, que será formada por todos os estudantes regularmente matriculados na escola;
- II – Conselho de Representantes de Turmas (CRT), que será formado por três representantes de casa turma da escola, líder, primeiro vice-líder e segundo vice-líder;
- III – Diretoria do Grêmio, formada por presidente, vice-presidente, secretário e membros, com composição mínima de 9 (nove).

Art. 42. Estarão aptos a concorrer à diretoria dos grêmios estudantis os membros dos CRT.

## **CAPÍTULO VII**

### **DA EQUIPE GESTORA DA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA**

Art. 43. A gerência das escolas municipais de Fortaleza será desempenhada pela equipe gestora composta pelo diretor escolar, vice-diretor escolar, coordenador pedagógico e secretário escolar, conforme a modulação de cada escola, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições legais.

Parágrafo único A Equipe Gestora é responsável pela administração e pela coordenação dos recursos e ações curriculares propostas nos projetos político-pedagógicos de cada escola municipal de Fortaleza.

Art. 44. A escolha dos profissionais que ocuparão estes cargos será feita mediante processo seletivo, que será definido pelo Poder Executivo Municipal.

Art. 45. Apontado qualquer ilícito cometido por membro da equipe gestora, a Assembleia Geral Escolar deverá encaminhar à SME solicitação de apuração dos fatos e posterior deliberação para aplicação das medidas cabíveis.

Art. 46. Na hipótese de vacância do cargo de diretor escolar e/ou vice-diretor escolar a substituição se dará mediante chamada pública dentre os candidatos habilitados pela seleção pública em vigor.

Art. 47. Na hipótese de vacância do cargo de coordenador pedagógico e/ou secretário escolar a substituição se dará dentre os candidatos habilitados pela seleção pública em vigor.

Art. 48. Na hipótese de inexistência de candidato devidamente habilitado para substituir os cargos em comissão da equipe gestora, o profissional será indicado pela SME, até a realização de novo processo de seleção pública.

Art. 49. Para a escola municipal recém-instaladas e/ou municipalizadas, serão designados pela SME servidores para o exercício dos cargos de diretor e vice-diretor e demais cargos que compõem a gestão escolar, independente da existência de banco de recursos humanos para tal fim, podendo os mesmos serem substituídos a qualquer tempo após a conclusão de novo processo seletivo.

## **SEÇÃO I**

### **DA DIREÇÃO ESCOLAR**

Art. 50. Entende-se por diretor escolar o gestor responsável por assegurar as condições e os recursos adequados à garantia do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, e pela execução das ações e deliberações da unidade executora, observadas as diretrizes da SME e a legislação em vigor

Art. 51. Poderá concorrer aos cargos de diretor escolar ou de vice-diretor escolar o servidor da rede pública de ensino que atenda os seguintes critérios.

- I – ser profissional de nível superior;
- II – ter experiência de no mínimo 02 (dois) anos de efetivo exercício no magistério;
- III – ter disponibilidade para o cumprimento do regime de quarenta horas semanais;
- IV – ser aprovado em seleção pública que vise assegurar a capacidade técnica desse profissional.

Art. 52. São competências do diretor escolar, além de outras que lhe forem cometidas, respeitada a legislação pertinente:

- I – assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal da Educação;
- II – acompanhar e implementar os programas e projetos vinculados a outras esferas governamentais;
- III – garantir o acesso e a permanência do aluno na escola pública de Fortaleza;

- IV – garantir a adoção das medidas disciplinares previstas nas normas de convívio do regimento educacional e registradas no projeto político-pedagógico da unidade educacional;
- V – aplicar as sanções aos alunos, quando for o caso;
- VI – assinar, juntamente com o secretário escolar, todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos, expedidos pela unidade educacional;
- VII – conferir diplomas e certificados de conclusão de curso;
- VIII – coordenar a utilização do espaço físico da unidade educacional, no que se refere:
  - a) ao atendimento e acomodação da demanda, inclusive à criação e supressão de classes;
  - b) aos turnos de funcionamento;
  - c) à distribuição de classes por turno.
- IX – encaminhar, na sua área de competência, os recursos e processos, bem como petições, representações ou ofícios dirigidos a qualquer autoridade e/ou remetê-los devidamente informados a quem de direito, observados os prazos legais, quando for o caso;
- X – dar exercício a servidores nomeados, designados ou encaminhados para prestar serviços na unidade educacional;
- XI – controlar a frequência diária dos servidores, atestar a frequência mensal, bem como responder pelas folhas de frequência e pagamento do pessoal, nos termos da legislação;
- XII – organizar a escala de férias, assegurando o pleno funcionamento da unidade educacional, nos termos da pertinente legislação;
- XIII – gerenciar e atestar a execução de prestação de serviços terceirizados, observadas as cláusulas contratuais;
- XIV – apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento no âmbito da escola, comunicando e prestando informações a seu respeito ao Conselho Escolar e aos órgãos da Administração, se necessário;
- XV – encaminhar mensalmente, ao Conselho Escolar, a prestação de contas sobre a aplicação dos recursos financeiros.

**Art. 53. São atribuições do Diretor Escolar:**

- I – Coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico, acompanhar e avaliar a sua execução em conjunto com a comunidade e o Conselho escolar, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal da Educação;
- II – Elaborar o plano de trabalho da direção em conjunto com a equipe gestora, indicando metas, formas de acompanhamento e avaliação dos resultados e impactos da gestão;
- III – Participar, em conjunto com a equipe escolar, da definição implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;
- IV – Favorecer a viabilização de projetos educacionais propostos pelos segmentos da unidade educacional ou pela comunidade local, à luz do projeto político-pedagógico;
- V – Possibilitar a introdução das inovações tecnológicas nos procedimentos administrativos e pedagógicos da unidade educacional;
- VI – Prover as condições necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação.
- VII – Implementar a avaliação institucional da unidade educacional em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal da Educação;
- VIII – Acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e de quaisquer instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos frente aos indicadores de aproveitamento escolar, estabelecendo conexões com a elaboração do projeto político pedagógico, plano de ensino e do plano de trabalho da direção da escola, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa;
- IX – Buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional;
- X – Planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias e que atendam as reivindicações da comunidade local, em consonância com os propósitos pedagógicos da unidade educacional;
- XI – Promover a integração da unidade educacional com a comunidade, bem como programar atividades que favoreçam essa participação;
- XII – Coordenar a gestão da unidade educacional, promovendo a efetiva participação da comunidade educativa na tomada de decisões, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e das condições necessárias para o trabalho do professor;
- XIII – Promover a organização e funcionamento da unidade educacional, de forma a atender às demandas e aspectos pertinentes de ordem administrativa e pedagógica, de acordo com as determinações legais;
- XIV – Coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas a:



- a) folha de frequência,
  - b) fluxo de documentos da vida escolar;
  - c) fluxo de matrículas e transferências de alunos;
  - d) fluxo de documentos de vida funcional;
  - e) fornecimento e atualização de dados e outros indicadores dos sistemas gerenciais, respondendo pela sua fidedignidade;
  - f) comunicação às autoridades competentes e ao Conselho Escolar dos casos de doenças contagiosas e irregularidades graves ocorridas na unidade educacional;
- XV – Diligenciar para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da unidade educacional sejam mantidos e preservados:
- a) coordenando e orientando toda a equipe escolar quanto ao uso dos equipamentos e materiais de consumo, bem como a manutenção e conservação dos bens patrimoniais, realizando o seu inventário anualmente ou quando solicitado pelos órgãos da Secretaria Municipal da Educação;
  - b) adotando, com o Conselho Escolar, medidas que estimulem a comunidade a se corresponsabilizar pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações;
- XVI – Gerir os recursos humanos e financeiros recebidos pela unidade educacional juntamente com as instituições auxiliares constituídas em consonância com as determinações legais;
- XVII – Delegar atribuições, quando se fizer necessário;
- XVIII – Presidir a unidade executora.

## **SEÇÃO II**

### **DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Art. 54. Poderá concorrer aos cargos de coordenador pedagógico o profissional que atenda seguintes critérios:

- I – ser profissional de nível superior na área da educação;
- II – ter experiência de no mínimo 02 (dois) anos de efetivo exercício no magistério;
- III – ter disponibilidade para o cumprimento do regime de quarenta horas semanais;
- IV – ser aprovado em seleção pública que vise assegurar a capacidade técnica desses profissionais.

Art. 55. São atribuições do cargo de coordenador pedagógico:

- I – Prestar assessoria técnica-pedagógica aos segmentos; da comunidade escolar na implementação e desenvolvimento de programas educacionais;
- II – Coordenar a elaboração e/ou revisão, bem como acompanhar a execução e avaliação da proposta político-pedagógica da escola, sensibilizando e envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar;
- III – Elaborar e cumprir o plano de trabalho da coordenação pedagógica da escola, em articulação com a direção escolar;
- IV – Coordenar com equipe o processo ensino-aprendizagem, em sua totalidade, assegurando aos professores o suporte didático e operacional necessário, inclusive quanto à construção de novas práticas pedagógicas;
- V – Acompanhar, sistematicamente em articulação com os professores e direção escolar, os indicadores de rendimento da aprendizagem, identificando alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou defasagem idade-série, encaminhando estratégias de superação do problema;
- VI – Proceder, juntamente com professores e demais membros do conselho escolar, à análise dos indicadores de desempenho obtidos pelos alunos, em avaliações internas e externas, possibilitando o conhecimento dos avanços, bem como identificando as dificuldades e possíveis estratégias de superação;
- VII – Integrar-se às atividades de organização e gestão democrática da escola;
- VIII – Colaborar, em articulação com o Conselho Escolar, com as atividades que envolvam as famílias e a comunidade externa;
- IX – Participar dos processos formativos voltados ao seu aperfeiçoamento profissional;
- X – Participar de Processos de avaliação institucional no âmbito da escola e dos respectivos Distritos de Educação;
- XI – Participar, na esfera de sua competência, do planejamento e acompanhamento das ações formativas voltadas aos Professores;
- XII – Orientar o trabalho dos professores na elaboração, execução e avaliação dos planos de ensino, referenciados no projeto político-pedagógico da unidade escolar e nos programas e projetos institucionais decorrentes da política educacional vigente;
- XIII – Assegurar a integração das atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho docente em níveis e modalidades existentes na unidade escolar;
- XIV – Assessorar a escolha e avaliar livros e materiais didáticos solicitados e/ou produzidos pelos professores;
- XV – Promover entre alunos e professores de diferentes níveis e modalidades de ensino, o uso sistemático e articulado





de todos os ambientes, equipamentos e materiais de ensino-aprendizagem existentes na escola.

### **SEÇÃO III**

#### **DA SUPERINTENDÊNCIA ESCOLAR**

Art. 56. Poderá concorrer ao cargo de Superintendente Escolar o profissional que atenda os critérios:

- I – ser profissional de nível superior na área da educação;
- II – ter experiência de no mínimo 02 (dois) anos de efetivo exercício no magistério;
- III – ter disponibilidade para o cumprimento do regime de quarenta horas semanais, com dedicação exclusiva para o exercício do cargo;
- IV – ser aprovado em seleção pública que vise assegurar a capacidade técnica desses profissionais.

Art. 57. São atribuições do cargo de superintendente escolar:

- I – Acompanhar e monitorar os indicadores: frequência de alunos, professores e funcionários movimento, rendimento e fluxo escolar; desempenho acadêmico em avaliações externas e internas ambiente educativo e espaço físico das escolas de sua abrangência;
- II – Acompanhar e monitorar os processos escolares: matrícula e lotação; planejamento pedagógica prática pedagógica e avaliação da aprendizagem das escolas de sua abrangência;
- III – Acompanhar e monitorar os instrumentos de gestão: Calendário Escolar; Regimento Interno; Piam de Ação; Projeto Político Pedagógico e Plano de Desenvolvimento da Escola das unidades de ensino de sua abrangência;
- IV – Realizar visitas periódicas às escolas que acompanha;
- V – Elaborar relatórios das visitas realizadas às escolas;
- VI – Planejar e promover encontros sistemáticos com os diretores escolares das unidades de ensino que acompanha para realizar estudos sobre os indicadores de desempenho e rendimento dos alunos;
- VII – Organizar a pauta de reuniões dos diretores escolares com o Distrito de Educação;
- VIII – Realizar audiência individual com os diretores escolares das escolas que acompanha, caso necessário;
- IX – Monitorar a alimentação do Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) pelas escolas de sua responsabilidade;
- X – Consolidar dados e indicadores das escolas de sua abrangência;
- XI – Realizar contato com os diretores escolares para solicitar e/ou passar informações/orientações do Distrito Educacional/SME;
- XII – Despachar processos referentes às unidades de ensino que acompanha;
- XIII – Realizar estudos sobre os programas e políticas implementadas pela Secretaria Municipal d; Educação de Fortaleza.



### **SEÇÃO IV**

#### **DA SECRETARIA ESCOLAR**

Art. 58. Poderá concorrer ao cargo de Secretário Escolar o profissional que atenda os seguintes critérios:

- I – ter disponibilidade para o cumprimento do regime de quarenta horas semanais;
- II – ter, no mínimo, Ensino Médio e formação técnica em secretariado escolar;
- III – ser aprovado em seleção pública que vise assegurar a capacidade técnica desses profissionais.

Art. 59. São atribuições do cargo de secretário escolar:

- I – Elaborar a programação das atividades da Secretaria da Escola, mantendo-a articulada com as demais programações da escola;
- II – Atribuir tarefas ao pessoal auxiliar da Secretaria, orientando e controlando as atividades de registro e escrituração, assegurando o cumprimento de normas e prazos relativos ao processamento de dados;
- III – Verificar a regularidade da documentação referente à matrícula e transferência de alunos, encaminhando os casos especiais à deliberação do Diretor e/ou de órgão externos a instituição (Distrito de Educação, SME e Conselho Municipal de Educação);
- IV – Providenciar o levantamento e o encaminhamento aos órgãos competentes de dados e informações educacionais;
- V – Preparar a escala de férias dos funcionários/servidores da escola, submetendo-a a aprovação do Diretor;
- VI – Elaborar e providenciar a divulgação de portarias, comunicados e instruções relativas às atividades escolares;
- VII – Dominar conhecimentos de redação oficial para elaborar e instruir expedientes, fundamentando, na legislação vigente, o parecer conclusivo e providenciando o seu correto encaminhamento;
- VIII – Redigir correspondência oficial – Ofícios, Memorandos, Comunicações Internas (CI);

- IX – Expedir certificados de conclusão dos anos terminais (9º ano e EJA V) e outros documentos relativos à vida escolar dos alunos (declarações, relatórios, etc);
- X – Manter o Sistema de Gerenciamento Acadêmico – SGA atualizado, assegurando a qualidade técnica e a fidedignidade das informações;
- XI – Elaborar e entregar anualmente dentro do prazo o Relatório Escolar Anual – REA;
- XII – Realizar os processos de Classificação e Reclassificação dos estudantes obedecendo a Legislação do CME (Resolução – CME n. 005/2011);
- XIII – Participar, em conjunto com a equipe escolar, da formulação e implementação do Plano de Ação da Escola, do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar;
- XIV – Garantir a correta aplicação das Normas e Diretrizes Básicas para as Escolas Municipais, em especial no que diz respeito à escrituração da vida escolar dos alunos e à regularização da vida funcional de todos os servidores da escola;
- XV – Manter registros de resultados anuais dos processos da avaliação e promoção, de reuniões administrativas, de termos de visitas de Superintendentes Escolares, Técnicos em Educação, Formadores e outras autoridades;
- XVI – Manter registros atualizados de levantamento de dados estatísticos (frequência, reprovação, aprovação, etc.) e informações educacionais (Ideb, Spaece, Pisa, dentre outros);
- XVII – Ler, interpretar e operar dados expressos em tabelas e gráficos de colunas, barras e setores, a partir do conhecimento dos principais programas e aplicativos utilizados pela Secretaria da Educação;
- XVIII – Preparar e afixar, em locais próprios, quadros de horários de aulas e controlar o cumprimento da carga horária anual (em especial no Diário de Classe);
- XIX – Incinerar documentos considerados inservíveis, desde que com autorização superior;
- XX – Preparar relatórios, comunicados e editais relativos à matrícula, exames e demais atividades escolares;
- XXI – Receber, registrar, distribuir e expedir correspondência, processos e papéis em geral que tramitem na Escola, organizando e mantendo, em dia, o protocolo e os arquivos escolares (dinâmicos e estáticos);
- XXII – Registrar e controlar a frequência do pessoal docente, técnico e administrativo da escola;
- XXIII – Preparar e expedir planilhas/estatísticas relativas à frequência do pessoal docente e/ou técnico administrativo;
- XXIV – Organizar e manter atualizados os assentamentos dos servidores em exercício na escola;
- XXV – Desenvolver estratégias e processos de gestão de pessoal, com utilização de tecnologias modernas e de informática;
- XXVI – Articular ações, integrar a equipe, fortalecer a autonomia e desenvolver o seu senso de responsabilidade dos agentes administrativos, exercendo liderança na coordenação das atividades e estimulando a cultura da participação, do bom relacionamento, da iniciativa e da transparência de atitudes;
- XXVII – Organizar e manter atualizados prontuários de documentos de alunos, procedendo ao registro e à escrituração relativos à vida escolar, especialmente no que se refere à matrícula, frequência e histórico escolar;
- XXVIII – Aplicar os princípios e normas que regem a organização escolar, garantindo a transparência de procedimentos;
- XXIX – Preparar e enviar a Coordenadoria de Gestão de Pessoas – CGP, a frequência mensal do pessoal da escola.
- XXX – Contribuir para a integração escola-comunidade, garantindo que todos os que precisem dos serviços da secretaria da escola sejam atendidos com respeito e urbanidade;
- XXXI – Dispor de critérios próprios para avaliar a qualidade dos serviços prestados pela secretaria da escola, propondo a reorganização e/ou a redistribuição das incumbências, quando for o caso;
- XXXII – Discernir sobre os diferentes níveis de competências e atribuições relativas ao próprio cargo e aos demais, a partir da compreensão da estrutura organizacional e hierárquica da Secretaria Municipal da Educação;
- XXXIII – Organizar e manter atualizadas as publicações de leis, decretos, regulamentos, resoluções, portarias, instruções e comunicados.



## **CAPÍTULO VIII**

### **DAS ENTIDADES CONVENIADAS**

Art. 60. A assistência financeira às instituições conveniadas será concedida através da celebração de convênio, mediante crédito do valor devido em conta bancária específica e exclusiva para este fim, com valores a serem definidos pelo Poder Executivo Municipal.

Art. 61. A celebração do convênio poderá ser precedida de chamamento público, visando à seleção de projetos que melhor atendam ao interesse público e de entidades aptas a executar o objeto do ajuste.

Art. 62. A execução e o repasse dos recursos financeiros serão feitos na forma estabelecida no plano de trabalho.

Art. 63. E vedada a aplicação dos recursos provenientes de convênio:

- I – Em finalidade diversa a estabelecida no plano de trabalho e/ou plano de aplicação financeira, ainda que em caráter de emergência;
- II – Em pagamentos antecipados e/ou posteriores ao fato gerador da despesa, salvo se expressamente autorizado pela concedente;
- III – Em despesas sem a comprovação mediante cópia de cheque e/ou transferência bancária.

Art. 64. A liberação dos recursos do convênio será suspensa no caso de descumprimento pelo conveniente de qualquer cláusula pactuada, especialmente quando verificada:

- I – Irregularidade na aplicação dos recursos;
- II – Atrasos não justificados no cumprimento das etapas programadas;
- III – desvio de finalidade no objeto do convênio.

Art. 65. O conveniente deverá apresentar a prestação de contas, no prazo máximo de 30 (trinta) dias após o recebimento dos recursos.

Art. 66. A concedente acompanhará e fiscalizará a execução do convênio através da prestação de conta e de visitas in loco.

§ 1º A concedente comunicará ao conveniente eventuais irregularidades de ordem técnica ou legal e suspenderá a transferência de recursos até a regularização.

§ 2º Quando a prestação de contas não for apresentada no prazo ou não for aprovada pela concedente, a autoridade competente tomará as providências administrativas para regularização da pendência ou reparação do dano e, se for o caso, procederá à instauração da Tomada de Contas Especial, na forma da lei vigente.

Art. 67. O conveniente deverá restituir o recurso transferido quando:

- I – Não executado o objeto do convênio;
- II – Não atingida a finalidade do convênio;
- III – Do uso indevido, em desacordo com o plano de trabalho e/ou plano de aplicação financeira;
- IV – Da não apresentação da prestação de contas.

§ 1º os saldos financeiros e os rendimentos de aplicações financeiras não utilizados no objeto, deverão ser devolvidos à concedente no prazo de apresentação da prestação de contas final.

§ 2º No que tange a restituição dos valores estabelecidos o conveniente poderá parcelá-los, conforme definição do Poder Executivo Municipal.

Art. 68. Constituem motivos para a rescisão do convênio:

- I – o inadimplemento de quaisquer das cláusulas pactuadas no convênio;
- II – a constatação, a qualquer tempo, de falsidade em qualquer documento apresentado;
- III – a verificação de qualquer circunstância que enseje a instauração de Tomada de Contas Especial;
- IV – outros motivos de interesse da administração.

## **CAPÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

Art. 69. O inciso VIII do art. 98 e o art. 109 da Lei n. 5.895, de 13 de novembro de 1984, passa a vigorar com a seguinte redação:

*VIII – Gratificação de incentivo a lotação.*

*Art. 109. A gratificação constante no item VIII do art. 98 será atribuída pelo Chefe do Poder Executivo aos profissionais do Núcleo de Atividades Específicas da Educação e aos professores substitutos que exerçam suas atividades nas unidades designadas por decreto para incentivo a lotação, a razão de 30% (trinta por cento) do nível inicial da carreira do magistério municipal (Núcleo de Atividades Específicas da Educação, Grupo Ocupacional do Magistério, Nível de Classificação Professor, Estágio de Carreira Médio, Referência 1), conforme tabela anual.*

*§ 1º As escolas serão estabelecidas por meio de Decreto do Poder Executivo.*

*§ 2º A percepção da gratificação se dará enquanto durar a lotação do profissional na escola situadas em locais de decreto e difícil acesso, considerando estritamente a carga horária de lotação nessa, e será devida ao profissional que atingir 100% (cem por cento) de frequência mensal, considerando para tal as faltas devidamente justificadas*



~~e repostas no prazo de até 30 (trinta) dias após a ausência.~~

~~§ 3º A gratificação prevista no item VIII do art. 98 desta lei incorpora-se ao vencimento ou salário para efeito de aposentadoria e disponibilidade.~~

Art. 70. A contratação de professores substitutos dar-se-á nos termos da Lei Complementar n. 158/2013, de 27 de dezembro de 2013.

§ 1º Na hipótese do não suprimento de carências por falta comprovada de docentes selecionados, nos termos da Lei Complementar n. 158/2013, poderão ser contratados professores para o exercício temporário do magistério, devendo a contratação ser precedida de análise da capacidade funcional, comprovada mediante análise de currículo e entrevista e poderá ser realizada pelos Distritos de Educação.

§ 2º É proibida a contratação de professores que tenham vínculo de parentesco até segundo grau com os membros da equipe gestora da escola pública de Fortaleza e respectivo Distrito de Educação.

§ 3º No caso das seleções temporárias realizadas pelos Distritos de Educação, o contrato será firmado entre a SME e o contratado.

Art. 71. Fica criado no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza o "Programa Pró-Técnico", a ser regulamentado pelo Poder Executivo.

Parágrafo único O "Programa Pró-Técnico" tem como objetivo fortalecer a política de ampliação da jornada escolar, contribuindo para elevar os índices de aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, proporcionando maiores oportunidades aos adolescentes que irão ingressar nas escolas de Ensino Médio ou Profissionalizante.

Art. 72. Fica criado no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza o "Programa Música na Escola", a ser regulamentado pelo Poder Executivo.

Parágrafo único O "Programa Música na Escola" visa à implantação de um sistema de orquestras sinfônicas no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza.

Art. 73. Fica criado no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza o "Programa Dançando na Escola", a ser regulamentado pelo Poder Executivo.

Parágrafo único O "Programa Dançando na Escola" visa à implantação de aulas de dança no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza

Art. 74. Fica criado no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza o "Programa Estudante de Excelência", a ser regulamentado pelo Poder Executivo.

Parágrafo único O Programa "Estudante de Excelência" visa atribuir premiação através de recursos financeiros ou bens móveis aos alunos das escolas públicas municipais de Fortaleza que, ao participarem de projetos específicos criados pela Secretaria Municipal da Educação, atinjam metas que deverão ser aferidas através da avaliação de indicadores devidamente especificados no referido projeto, conforme regulamentação própria.

Art. 75. Fica criado no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza o "Programa Escola com Excelência em Desempenho", a ser regulamentado pelo Poder Executivo.

Parágrafo único O Programa "Programa Escola com Excelência em Desempenho" visa atribuir premiação através de recursos financeiros ou bens móveis, às escolas públicas municipais de Fortaleza que, ao participarem de projetos específicos criados pela Secretaria Municipal da Educação, atinjam metas que deverão ser aferidas através da avaliação de indicadores devidamente especificados no referido projeto, conforme regulamentação própria.

Art. 76. O Art. 177 da Lei n. 6.794, de 27 de dezembro de 1990, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 177. *A advertência será aplicada por escrito, nos seguintes casos:*

I – *Nos casos de violação de proibições constantes do art. 168, incisos I a XI;*

II – *Nas observâncias de dever funcional previsto nesta Lei, regulamento ou normas internas;*

III – *No descumprimento de Decreto Municipal que regulamentar a concessão de licenças para tratamento de saúde dos servidores públicos do município de Fortaleza, e dá outras providências.*

Art. 77. Ficam incluídos os incisos XII, XIII e XIV no art. 180 da Lei n. 6.794, de 27 de dezembro de 1990, com a seguinte redação:

XII – *O assédio sexual;*

XIII – *O estupro;*

XIV – *O estupro de vulnerável.*

Art. 78. O caput do art. 217 da Lei n. 6.794, de 27 de dezembro de 1990 passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 217. *O processo disciplinar poderá ser revisto no prazo de até 02 (dois) anos da publicação de sua*





*decisão, a pedido ou de ofício, quando se aduzirem fatos novos ou inadequados da penalidade aplicada.*

Art. 79. Ficam criados na estrutura administrativa da Secretaria Municipal da Educação os cargos para provimento em comissão, previstos no Anexo Único, parte integrante desta Lei.

Parágrafo único Ficam criados 50 (cinquenta) cargos de provimento em comissão de Superintendente Escolar, constantes no Anexo Único que terão remuneração de nível superior, simbologia DAS-1.

Art. 80. Os cargos de superintendente escolar serão providos mediante prévia aprovação em seleção pública, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação.

Art. 81. Fica incluído na Lei n. 5.895, de 13 de novembro de 1984 – Estatuto do Magistério do Município de Fortaleza, o art. 127-A, com a seguinte redação:

*Art. 127-A. O professor poderá solicitar a exoneração definitiva de sua carga horária de origem em 50% (cinquenta por cento) com a respectiva redução nos vencimentos, sem possibilidade de retorno à carga horária de origem.*

*§ 1º A solicitação de exoneração da carga horária prevista neste artigo será submetida à avaliação da Secretaria Municipal da Educação, segundo critérios e condições fixados em regulamento específico.*

*§ 2º Não farão jus ao benefício previsto neste artigo os servidores que estiverem cumprindo estágio probatório.*

*§ 3º O professor somente fará jus a exercer suas atividades no regime de carga horária alterada após publicação do ato administrativo respectivo.*

Art. 82. Fica criado o Auxílio de Dedicção Integral, no valor de R\$ 10,00 (dez) reais, reservado aos servidores do Núcleo de Atividades Específicas da Educação, lotados no âmbito da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, que trabalhem em mais de um turno por dia, destinado à alimentação dos mesmos nos dias de efetiva atividade.

Art. 83. O Auxílio de Dedicção Integral possui natureza indenizatória, não sendo incorporável à remuneração para nenhum fim, bem como não podendo servir de base de cálculo para concessão de quaisquer outras vantagens ou para fins previdenciários.

Art. 84. O servidor beneficiário do Auxílio de Dedicção Integral não fará jus à percepção de Auxílio-Refeição, por constituírem se benefícios inacumuláveis.

Art. 85. Fica criado o Auxílio Deslocamento reservado aos servidores do Núcleo de Atividades Específicas da Educação lotados no âmbito da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza destinado ao seu deslocamento residência/trabalho/residência e/ou entre escolas municipais diversas nos dias de efetiva atividade.

§ 1º O servidor poderá requerer até 04 (quatro) vales-transportes por dia de trabalho, considerando o seu deslocamento de acordo com sua lotação para o período.

§ 2º O servidor beneficiado por este artigo e que resida na região metropolitana de Fortaleza poderá requerer 02 (dois) vales-transportes adicionais, por dia de trabalho.

§ 3º O percentual de participação do servidor nas despesas correspondentes ao Auxílio Deslocamento será de 6% (seis por cento) do seu salário base.

Art. 86. O Auxílio Deslocamento possui natureza indenizatória, não sendo incorporável à remuneração para nenhum fim, bem como não poderá servir de base de cálculo para concessão de quaisquer outras vantagens ou para fins previdenciários.

Art. 87. O servidor beneficiário do Auxílio Deslocamento não fará jus à percepção de Vale-Transporte, previsto na Lei n. 6.034, de 02 de dezembro de 1985 e suas alterações posteriores, por constituírem se benefícios inacumuláveis.

Art. 88. A Gratificação de Regência de Classe será devida a todos os professores em exercício nas unidades escolares, que não ocupem cargos em comissão, da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Parágrafo único Os professores cedidos à administração pública direta e indireta municipal, estadual ou federal, incluindo aí as autarquias, fundações públicas, empresas públicas e sociedade de economia mista não farão jus a Gratificação de Regência de Classe.

Art. 89. ~~A Gratificação de Permanência em Serviço será devida a todos os servidores do Núcleo de Atividades Específicas da Educação, lotados no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza em ambiente diverso à da escola, e aos detentores de cargos comissionados em qualquer lotação no Sistema, revogadas as disposições em contrário.~~

Art. 89. A Gratificação de Permanência em Serviço será devida a todos os servidores do Núcleo de Atividades Específicas da Educação que: [Alteração feita pelo Art. 1º. - Lei Complementar nº 212, de 22 de dezembro de 2015.](#)

I – estejam lotados no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza em ambiente diverso ao da escola; [Inclusão feita pelo Art. 1º. -](#)



[Lei Complementar nº 212, de 22 de dezembro de 2015.](#)

II – estejam exercendo cargo em comissão no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza; [Inclusão feita pelo Art. 1º. - Lei Complementar nº 212, de 22 de dezembro de 2015.](#)

III – tenham sido colocados à disposição do Gabinete do Prefeito, da Secretaria Municipal de Governo, da Secretaria Municipal das Finanças, da Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão, da Controladoria Geral do Município, da Procuradoria Geral do Município e do Instituto de Planejamento de Fortaleza. [Inclusão feita pelo Art. 1º. - Lei Complementar nº 212, de 22 de dezembro de 2015.](#)


~~§ 1º Os servidores cedidos à administração pública direta e indireta municipal, estadual ou federal, incluindo aí as autarquias, fundações públicas, empresas públicas e sociedade de economia mista não farão jus a Gratificação de Permanência em Serviço.~~

§ 1º Os servidores cedidos ou colocados à disposição da administração pública direta e indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios não farão jus à Gratificação de Permanência em Serviço, salvo na hipótese prevista no inciso III deste artigo. [Alteração feita pelo Art. 1º. - Lei Complementar nº 212, de 22 de dezembro de 2015.](#)

§ 2º Para custeio da Gratificação de Permanência em Serviço a que se refere este artigo serão observadas a Lei Federal nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004, e dá outras providências, bem como a Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes, e bases da educação nacional. [Inclusão feita pelo Art. 1º. - Lei Complementar nº 212, de 22 de dezembro de 2015.](#)

Art. 90. Para fins de adequação a esta Lei as unidade executoras receberão repasse específicos para custear despesas cartorárias e para a inscrição no CNPJ, com valor a ser definido pelo Poder Executivo Municipal, através da SME.

Art. 91. Os servidores do núcleo de atividades específicas da educação que percebiam a gratificação de difícil acesso na data de 01 de janeiro de 2014 farão jus à referida gratificação no percentual de 30% sobre o vencimento base durante os meses de fevereiro, março, abril, maio, junho, julho e agosto de 2014, uma vez comprovada a continuidade da lotação nas escolas definidas como difícil acesso e local inóspito.

Art. 92. Os equipamentos e unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza ficam isentas do pagamento da Taxa de Licença Sanitária (TLS). 

Art. 93. O Poder Executivo regulamentará a presente Lei no prazo de até 90 (noventa) dias a partir de sua vigência.

Art. 94. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, salvo quanto aos efeitos financeiros do Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino de Fortaleza – PMDE, que retroagirão ao dia 01 de janeiro de 2013.

Art. 95. Ficam revogadas as disposições em contrário, em especial: o art. 89 da Lei n. 5.895, de 13 de novembro de 1984; o Parágrafo Único do art. 2º da Lei n. 9.251, de 22 de agosto de 2007; o art. 6º da Lei n. 9.780, de 10 de junho de 2011; o § 4º da Lei n. 9.890, de 04 de abril de 2012.

[Art. 89. \(Revogado\)](#)

[Parágrafo único \(Revogado\)](#)

[Art. 6º. \(Revogado\)](#)

[Parágrafo único \(Revogado\)](#)

**Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 12 de Setembro de 2014.**

**ROBERTO CLÁUDIO RODRIGUES BEZERRA**  
**Prefeito Municipal de Fortaleza**

**Anexo Único**

SIMBOLOGIA	QUANTITATIVO
DG-1	01
DNS-2	36
DAS-1	80
DAS-2	39

## IMPACTO FINANCEIRO DA CRIAÇÃO DOS CARGOS EM COMISSÃO

SIMBOLOGIA	QUANTITATIVO	VALOR INDIVIDUAL	VALOR TOTAL
DG-1	01	R\$ 8.474,60	R\$ 8.474,60
DNS-2	36	R\$ 2.174,47	R\$ 78.280,92
DAS-1	80	R\$ 1.449,65	R\$ 115.972,00
DAS-2	39	R\$ 1.087,18	R\$ 42.400,02
<b>TOTAL GERAL</b>			<b>R\$ 245.127,54</b>









## Lei Ordinária nº 11.360, de 03 de maio de 2023

**Revoga integralmente o(a)** [Lei Ordinária nº 7.800, de 11 de outubro de 1995](#)

### **Institui o Código de Ética, Conduta e Integridade da Administração Pública Municipal de Fortaleza, na forma que indica, e dá outras providências.**

FAÇO SABER QUE A CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA APROVOU E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI:

Art. 1º. Fica instituído o Código de Ética, Conduta e Integridade da Administração Pública Municipal, sujeitando-se às normas os agentes públicos e a alta Administração Municipal, compreendendo normas de conduta funcional, de educação ética e de prevenção à corrupção, na conformidade das disposições desta Lei.

Parágrafo único. Estão também sujeitos ao Código de Ética, Conduta e Integridade da Administração Pública Municipal todos aqueles que exerçam atividade, ainda que transitoriamente e sem remuneração, por nomeação, designação, contratação ou qualquer outra forma de investidura ou vínculo em órgão ou entidade da Administração Pública Direta e Indireta do Município.

### **CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 2º. Para os fins deste Código, considera-se:

I – Alta Administração Municipal: os seguintes cargos e funções:

- a) Prefeito, Vice-Prefeito, Secretário Municipal, Controlador-Geral do Município, Procurador-Geral do Município, Secretário-Executivo, Secretário-Adjunto, Chefe de Gabinete e seus equivalentes hierárquicos, nos órgãos da Administração Direta;
- b) Superintendente, Presidente, Diretor-Geral, Diretor-Executivo e os equivalentes hierárquicos nos órgãos e nas entidades da Administração Indireta.

II – Agentes Públicos: os ocupantes de cargos efetivos, em comissão ou de natureza especial, bem como estagiários e quaisquer daqueles que prestam serviços de natureza temporária.

Art. 3º. São objetivos do Código de Ética, Conduta e Integridade:

- I – estabelecer, no campo ético, normas específicas de conduta funcional;
- II – orientar e difundir os princípios éticos, prevenindo condutas disfuncionais e ampliando a confiança da sociedade na integridade das atividades desenvolvidas pela Administração Pública Municipal;
- III – reforçar um ambiente de trabalho ético que estimule o respeito mútuo entre os agentes públicos e a qualidade dos serviços públicos;
- IV – aperfeiçoar o relacionamento com os cidadãos e o respeito ao patrimônio público;
- V – assegurar a clareza das normas de conduta, de modo que a sociedade possa exercer sobre elas o controle social inerente ao regime democrático;
- VI – amparar a Corregedoria-Geral do Município, as corregedorias setoriais e as comissões de sindicância setoriais na apuração das condutas em desacordo com as normas de ética, conduta e integridade funcionais.

Art. 4º. A conduta ética dos agentes públicos submetidos a este normativo reger-se-á, especialmente, pelos seguintes princípios:

- I – boa-fé: agir em conformidade com o Direito, com lealdade, ciente da conduta correta;
- II – honestidade: agir com franqueza, realizando suas atividades sem uso de mentiras ou fraudes;
- III – fidelidade ao interesse público: realizar ações com o intuito de promover o bem público, em respeito ao cidadão e ao patrimônio público;
- IV – impessoalidade: atuar com senso de justiça, sem perseguição ou proteção a pessoas, grupos ou setores;
- V – moralidade: evidenciar perante o público retidão, compostura, justiça, ação e dever em respeito aos costumes sociais;
- VI – dignidade e decoro no exercício de suas funções: manifestar decência em suas ações, preservando a honra e os direitos de todos;



- VII – lealdade às instituições: defender os interesses da instituição à qual se vincula;
- VIII – cortesia: manifestar bons tratos a outros agentes públicos e aos cidadãos;
- IX – transparência: dar a conhecer o desempenho de seus atos de forma acessível ao cidadão;
- X – eficiência: exercer atividades da melhor maneira possível, atingindo os resultados pretendidos e zelando pelo patrimônio público;
- XI – presteza e tempestividade: realizar atividades com agilidade;
- XII – compromisso: comprometer-se com a missão e com os resultados institucionais.

Art. 5º. Considera-se conduta ética o conjunto habitual de atos fundamentados na reflexão ordenada sobre a ação humana e seus valores universais e perenes, não se confundindo com a obediência às normas disciplinares impostas pelo ordenamento jurídico.

## **CAPÍTULO II**

### **DA CONDUTA ÉTICA DA ALTA ADMINISTRAÇÃO**

#### **SEÇÃO I**

##### **DAS NORMAS ÉTICAS FUNDAMENTAIS**

Art. 6º. As normas fundamentais de conduta ética da Alta Administração Municipal visam, especialmente, às seguintes finalidades:

- I – possibilitar à sociedade aferir a lisura do processo decisório governamental;
- II – contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões éticos da Administração Pública Municipal, a partir do exemplo dado pelas autoridades de nível hierárquico superior;
- III – estabelecer regras básicas sobre conflitos de interesses públicos e privados e limitações às atividades profissionais posteriores ao exercício de cargo público;
- IV – reduzir a possibilidade de conflito entre o interesse privado e o dever funcional das autoridades públicas da Administração Pública Municipal;
- V – criar mecanismos de consulta destinados a possibilitar o prévio e pronto esclarecimento de dúvidas quanto à conduta ética do administrador;
- VI – preservar a imagem e a reputação do administrador público cuja conduta esteja de acordo com as normas éticas estabelecidas neste Código.



Art. 7º. Os padrões éticos expressos neste normativo são exigidos no exercício e na relação entre suas atividades públicas e privadas, de modo a prevenir eventuais conflitos de interesses.

Art. 8º. No exercício de suas funções, as autoridades públicas deverão pautar-se pelos padrões da ética, submetendo-se especialmente aos deveres de legalidade, moralidade, publicidade, eficiência, honestidade, boa-fé, transparência, impessoalidade, decoro e submissão ao interesse público.

#### **SEÇÃO II**

##### **DO CONFLITO DE INTERESSES**

Art. 9º. Ocorre conflito de interesses quando o interesse particular, seja financeiro ou pessoal, entra em conflito com os deveres e as atribuições do agente público em seu cargo, emprego ou função.

§ 1º Configura conflito de interesses e conduta aética o investimento em bens cujo valor ou cotação possa ser afetado por decisão ou política governamental a respeito da qual a autoridade pública tenha informações privilegiadas, em razão do cargo ou da função.

§ 2º Configura conflito de interesses e conduta aética aceitar custeio de despesas por particulares de forma a permitir ocorrência de situação que venha a influenciar nas decisões administrativas.

§ 3º Considera-se conflito de interesses qualquer oportunidade de ganhos que possam ser obtidos por meio ou em consequência das atividades desempenhadas pelo agente público em seu cargo, emprego ou função, exceto aqueles aos quais o agente público tem direito a título de remuneração, em benefício:

- I – do próprio agente público;
- II – de parente até o terceiro grau civil;
- III – de terceiros com os quais o agente público mantenha relação de sociedade; e/ou
- IV – de organização da qual o agente público seja sócio, diretor, administrador preposto ou responsável técnico.

Art. 10. No relacionamento com outros órgãos e entidades da Administração Pública, a autoridade pública deverá esclarecer a existência de eventual conflito de interesses, bem como comunicar qualquer circunstância ou fato impeditivo de sua participação em decisão coletiva ou em órgão e entidade colegiados.

Art. 11. As autoridades regidas por este Código de Ética, ao assumir cargo, emprego ou função pública, deverão firmar termo de compromisso de que, ao deixar o cargo, nos 6 (seis) meses seguintes, não poderão:

- I – atuar em benefício ou em nome de pessoa física ou jurídica, inclusive sindicato ou associação de classe, em processo ou negócio do qual tenham participado, em razão do cargo, nos 6 (seis) meses anteriores ao término do exercício de função pública;
- II – prestar consultoria a pessoa física ou jurídica, inclusive sindicato ou associação de classe, valendo-se de informações não divulgadas publicamente a respeito de programas ou políticas do órgão ou da entidade da Administração Pública Municipal a que estiveram vinculados ou com que tenham tido relacionamento direto e relevante.

Art. 12. Os agentes públicos, incluídos os da Alta Administração, poderão prevenir a ocorrência de conflito de interesses ao adotar, conforme o caso, uma ou mais das seguintes providências:

- I – ao empreender atividade remunerada em paralelo, comunicar o fato ao seu superior hierárquico e à Controladoria e Ouvidoria Geral do Município (CGM), por escrito;
- II – as dúvidas dos agentes públicos com relação a qualquer tema tratado na presente lei deverão ser encaminhadas à Controladoria e Ouvidoria Geral do Município (CGM);
- III – encerrar a atividade externa ou licenciar-se do cargo público ou da função pública, enquanto perdurar a situação passível de suscitar conflito de interesses;
- IV – alienar bens e direitos que integram o seu patrimônio e cuja manutenção possa suscitar conflito de interesses;
- V – na hipótese de conflito de interesses específicos e transitórios, comunicar sua ocorrência ao superior hierárquico ou aos demais membros de órgão colegiado de que faça parte, em se tratando de decisão coletiva, abstendo-se de votar ou participar da discussão do assunto.

Parágrafo único. Relacionamentos de ordem profissional que possam ser interpretados como favorecimento, mesmo que apenas aparentem conflito de interesses, devem ser evitados, sendo facultativa, nesses casos, a consulta à respectiva comissão de ética.



### **CAPÍTULO III DA CONDUTA ÉTICA DOS AGENTES PÚBLICOS**

#### **SEÇÃO I DOS DEVERES E DAS OBRIGAÇÕES DO AGENTE PÚBLICO**

Art. 13. São deveres fundamentais do agente público:

- I – agir com lealdade e boa-fé;
- II – ser justo e honesto no desempenho de suas funções e em suas relações com os demais agentes públicos, os superiores hierárquicos e os usuários do serviço;
- III – atender prontamente às questões que lhe forem encaminhadas;
- IV – ser ágil na prestação de contas de suas atividades;
- V – aperfeiçoar o processo de comunicação e contato com o público;
- VI – praticar a cortesia e a urbanidade nas relações do serviço público e respeitar a capacidade e as limitações individuais dos usuários do serviço público, sem qualquer espécie de preconceito ou distinção de raça, sexo, nacionalidade, cor, idade, religião, preferência política, posição social e quaisquer outras formas de discriminação;
- VII – respeitar a hierarquia administrativa e representar contra atos ilegais ou imorais;
- VIII – resistir às pressões de superiores hierárquicos, contratantes, interessados e outros que visem a obter quaisquer favores, benesses ou vantagens indevidas, em decorrência de ações ilegais ou imorais, denunciando sua prática;
- IX – observar, no exercício do direito de greve, o atendimento às necessidades inadiáveis em defesa da vida, da segurança pública e dos demais serviços públicos essenciais, nos termos do § 1º do artigo 9º da Constituição federal de 1988;
- X – ser assíduo e frequente ao serviço;
- XI – comunicar imediatamente a seus superiores todo e qualquer ato ou fato contrário ao interesse público, exigindo as providências cabíveis;
- XII – manter limpo e em perfeita ordem o local de trabalho;

- XIII – participar dos movimentos e dos estudos que se relacionem com a melhoria do exercício de suas funções, tendo por escopo a realização do bem comum;
- XIV – apresentar-se ao trabalho com vestimentas adequadas ao exercício da função;
- XV – manter-se atualizado com as instruções, as normas de serviço e a legislação pertinentes ao órgão onde exerce suas funções;
- XVI – facilitar as atividades de fiscalização pelos órgãos de controle interno e externo;
- XVII – exercer a função, o poder ou a autoridade de acordo com as exigências da Administração Pública, vedado o exercício contrário ao interesse público;
- XVIII – observar os princípios e os valores da ética pública;
- XIX – divulgar e informar a todos os integrantes da sua classe a existência deste Código de Ética, estimulando o seu integral cumprimento;
- XX – zelar pela economia do material e pela conservação do patrimônio público;
- XXI – representar contra ilegalidade, omissão ou abuso de poder.

Parágrafo único. Nas situações previstas nos incisos VIII, XI e XXI, a representação, denúncia ou comunicação poderá ser feita diretamente à Controladoria e Ouvidoria Geral do Município (CGM), instruída com provas, sendo assegurado o total sigilo dos dados do denunciante.

Art. 14. O agente público deverá ficar atento às ordens legais de seus superiores, atendendo-as, evitando, assim, conduta negligente e ato de prevaricação ou desídia.

§ 1º Considera-se negligente aquele que deixa de tomar uma atitude ou de apresentar uma conduta que era esperada para a situação, que age com descuido, indiferença ou desatenção, não adotando as devidas precauções.

§ 2º Considera-se prevaricação, crime previsto no Código Penal Brasileiro, o ato praticado por funcionário público contra a Administração que consiste em retardar ou deixar de praticar, indevidamente, ato de ofício, ou praticá-lo contra disposição expressa de lei, para satisfazer interesse ou sentimento pessoal.

§ 3º Considera-se desídia a ociosidade, a indolência, a preguiça e o desleixo, constituindo-se como falta de diligência do agente público em relação à execução dos serviços que lhe estão afetos, conduta esta proibida, conforme disposto no artigo 168, inciso XIV, da Lei Municipal n.º 6.794, de 27 de dezembro de 1990 – Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Fortaleza.



## SEÇÃO II

### DOS DIREITOS E DAS GARANTIAS DO AGENTE PÚBLICO

Art. 15. Como resultantes da conduta ética que deve imperar no ambiente de trabalho e em suas relações interpessoais, são direitos do agente público:

- I – liberdade de manifestação de pensamento, observado o respeito à imagem da instituição e dos demais agentes públicos, respeitado o artigo 5º, inciso IV, da Constituição federal de 1988;
- II – manifestação sobre fatos que possam prejudicar seu desempenho ou sua reputação;
- III – representação contra atos ilegais ou imorais;
- IV – sigilo da informação de ordem não funcional;
- V – atuação em defesa de interesse ou direito legítimo;
- VI – ter ciência do teor da acusação e vista dos autos, quando estiver sendo apurada eventual conduta aética;
- VII – saneamento das dúvidas com relação a qualquer tema tratado na presente Lei por meio da Controladoria e Ouvidoria Geral do Município (CGM).

## SEÇÃO III

### DAS VEDAÇÕES AO AGENTE PÚBLICO

Art. 16. É vedado ao agente público:

- I – utilizar-se de cargo, emprego ou função, facilidades, amizades, tempo, posição e influências, para obter qualquer favorecimento para si ou para outrem;
- II – prejudicar deliberadamente a reputação de outros agentes públicos, de superiores hierárquicos ou de cidadãos que deles dependam;
- III – ser conivente com erro ou infração a este Código de Ética ou ao código de ética de sua profissão, quando regulamentada;
- IV – usar de artifícios para procrastinar ou dificultar o exercício regular de direito por qualquer pessoa;



- V – deixar de utilizar os avanços técnicos e científicos ao seu alcance ou do seu conhecimento para atendimento do seu mister;
- VI – permitir que perseguições ou interesses de ordem pessoal interfiram no trato com o público ou com agentes públicos hierarquicamente superiores ou inferiores;
- VII – pleitear, solicitar, provocar, sugerir ou receber qualquer tipo de ajuda financeira, gratificação, presente, prêmio, comissão, doação ou vantagem de qualquer espécie para si, seus familiares ou qualquer pessoa, para o cumprimento da sua missão ou para influenciar outro agente público para o mesmo fim, exceto aquelas a que o agente público tem direito a título de remuneração;
- VIII – aceitar presentes, benefícios ou vantagens de terceiros, salvo brindes que não tenham valor comercial ou que sejam distribuídos a título de cortesia, propaganda, divulgação habitual ou por ocasião de eventos especiais ou datas comemorativas;
- IX – alterar ou deturpar o teor de documentos que deva encaminhar para providências;
- X – iludir ou tentar iludir qualquer pessoa que necessite do atendimento em serviços públicos;
- XI – desviar agente público para atendimento a interesse particular;
- XII – retirar da repartição pública, sem estar legalmente autorizado, qualquer documento, livro ou bem pertencente ao patrimônio público;
- XIII – fazer uso de informações privilegiadas obtidas no âmbito interno de seu serviço, em benefício próprio, de parentes, de amigos ou de terceiros;
- XIV – apresentar-se embriagado no serviço ou, habitualmente, fora dele;
- XV – dar o seu concurso a qualquer instituição que atente contra a moral, a honestidade ou a dignidade da pessoa humana;
- XVI – exercer atividade profissional antiética ou ligar o seu nome a empreendimentos que atentem contra a moral pública;
- XVII – permitir ou concorrer para que interesses particulares prevaleçam sobre o interesse público;
- XVIII – manter sob a sua chefia imediata cônjuge, companheiro ou pessoa com grau de parentesco consanguíneo em linha reta ou em linha colateral, até o terceiro grau; e, por afinidade, até o segundo grau;
- XIX – praticar assédio moral, utilizando-se de palavras, gestos ou atitudes que submetam outros servidores repetidamente a situações de constrangimento e humilhação, atingindo-lhes a dignidade, a autoestima, a segurança, o profissionalismo ou a integridade física e mental, independentemente da existência de relação hierárquica;
- XX – praticar assédio sexual de qualquer natureza, ainda que por meio de gestos ou insinuações, visando intimidar, chantagear, coagir ou constranger outros servidores públicos com o objetivo de obter vantagens ou favorecimento sexual.



## **CAPÍTULO IV DAS COMISSÕES E SANÇÕES ÉTICAS**

### **SEÇÃO I DAS COMISSÕES DE ÉTICA**

Art. 17. Caberá ao titular do órgão, no âmbito da Administração Direta, e ao dirigente máximo da entidade da Administração Indireta designar, por meio de portaria, membros para compor a Comissão de Ética encarregada de apurar os atos e os fatos lesivos à conduta ética do órgão ou da entidade municipal de sua competência.

Parágrafo único. Cabe à Comissão de Ética instaurar, de ofício, processo e sindicância sobre fato ou ato lesivo de princípio ou regra de ética pública e, ainda, conhecer de consultas, denúncias ou representações contra agente público, desde que oriundas da iniciativa de autoridade, servidor, qualquer cidadão ou entidade associativa regularmente constituída e identificada.

Art. 18. A Comissão de Ética deverá ser integrada por 3 (três) servidores públicos, sendo, pelo menos, 2 (dois) ocupantes de cargos efetivos, lotados no órgão ou na entidade indicados pelo dirigente máximo, com mandato de 2 (dois) anos, podendo ser prorrogado por mais 2 (dois) anos, ao final do qual deverá ser designada nova composição.

Parágrafo único. A indicação dos membros da Comissão de Ética deverá ser pautada em critérios de qualificação e reputação do agente público.

Art. 19. Incumbe à Comissão de Ética fornecer aos organismos encarregados da execução do quadro de carreira dos servidores os requisitos sobre sua conduta ética, para o efeito de instruir e fundamentar promoções e para os demais procedimentos próprios da carreira do servidor público.

Parágrafo único. A atividade exercida pelo membro da Comissão de Ética tem preferência sobre outras que o servidor designado porventura acumule e é considerada serviço público relevante, não sendo passível de remuneração.

Art. 20. Os procedimentos a serem adotados pela Comissão de Ética, para a apuração de fato ou ato que, em princípio, se apresente contrário à ética pública, em conformidade com este Código, terão o rito sumário, ouvidos apenas o denunciante e o agente público, no prazo de 10 (dez) dias, ou apenas este, se a apuração decorrer de conhecimento de ofício, sendo facultada ao investigado a produção de prova documental.

Art. 21. Dada a eventual gravidade da conduta do agente público ou sua reincidência, poderá a Comissão de Ética encaminhar a sua decisão e o respectivo expediente:

I – à Comissão Permanente de Processo Disciplinar do respectivo órgão/entidade, se houver, ou promover a abertura de processo de sindicância; e

II – cumulativamente, se for o caso, à entidade a que, por exercício profissional, esteja o agente público ligado.

Parágrafo único. O retardamento dos procedimentos prescritos nesta norma implicará o comprometimento ético da própria Comissão, cabendo à Controladoria e Ouvidoria Geral do Município o seu conhecimento e providências.

Art. 22. As decisões da Comissão de Ética, na análise de qualquer fato ou ato submetido à sua apreciação ou por ela levantado, serão resumidas em ementa com a omissão dos nomes dos interessados, divulgadas no próprio órgão/entidade, bem como remetidas às demais comissões de ética, criadas com o fato de formação da consciência ética na prestação de serviços públicos.

Parágrafo único. Uma cópia completa de todo o expediente deverá ser remetida à Controladoria e Ouvidoria Geral do Município (CGM).

Art. 23. O superior hierárquico do órgão ou da entidade municipal deverá adotar as medidas cabíveis ao pleno conhecimento deste Código de Ética, Conduta e Integridade aos agentes públicos a ele subordinados.

Parágrafo único. No ato de posse, investidura em função pública ou celebração de contrato de trabalho, a área de Gestão de Pessoas deve dar pleno conhecimento deste Código de Ética e apresentar as regras nele estabelecidas e todos os valores morais que se apliquem à Administração Pública.

## **SEÇÃO II DAS SANÇÕES ÉTICAS**



Art. 24. A violação das normas estipuladas neste Código acarretará as seguintes sanções éticas, sem prejuízo das demais sanções administrativas, civis e criminais aplicadas pelo poder competente em procedimento próprio:

I – advertência ética, aplicável às autoridades e aos agentes públicos no exercício do cargo, que deverá ser considerada quando da progressão ou da promoção desses, caso o infrator ocupe cargo em quadro de carreira no serviço público municipal;

II – censura ética, aplicável às autoridades e aos agentes públicos que já tiverem deixado o cargo.

Parágrafo único. As sanções previstas no caput serão aplicadas pelo Chefe do Executivo, encerrado o processo de apuração pela Comissão de Ética.

Art. 25. A pena aplicável ao agente público pela Comissão de Ética deverá ser devidamente fundamentada e constará no respectivo parecer, assinado por todos os seus integrantes, com ciência do faltoso.

Parágrafo único. Fica facultado ao faltoso elaborar pedido de reconsideração à sanção ética estabelecida pela Comissão.

Art. 26. As infrações às normas dispostas neste Código, quando cometidas por colaboradores de vínculo terceirizado que prestam serviço para a Administração Pública Municipal, deverão ser comunicadas pela área de Gestão de Pessoas competente à empresa prestadora de serviços para que possam ser tomadas as medidas cabíveis.

## **CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

Art. 27. Os códigos de ética profissional existentes nos órgãos e nas entidades municipais específicos mantêm a sua vigência nas disposições que não conflitem com o presente normativo.

Art. 28. A Controladoria e Ouvidoria Geral do Município de Fortaleza (CGM) deverá divulgar as normas contidas neste Código de modo a fornecer seu amplo conhecimento a todos os agentes públicos dos órgãos e das entidades municipais.

Art. 29. O presente Código de Ética entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Lei Municipal n.º 7.800, de 11 de outubro de 1995.

**PAÇO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA, EM 03 DE MAIO DE 2023.**

**JOSÉ SARTO NOGUEIRA MOREIRA**  
Prefeito Municipal de Fortaleza







ANEXO D - PROJETO DE LEI Nº 142/1995.

Lei: 7800 de 11-10-95

Arquivo em 31-10-95

DIOM - 10717

de 23-10-95



# CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA

## DEPARTAMENTO LEGISLATIVO

DATA 27/04/95

PROJETO DE LEI Nº

142/95

INSTITUI O CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL DO SERVIDOR PÚBLICO CIVIL DA  
ASSUNTO

CIDADE DE FORTALEZA, E ADOTA OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

VEREADOR - TORRES DE MELO

LEI Nº 7800 DE 11 / 10 / 95

DIOM Nº 10717 DE 23 / 10 / 95

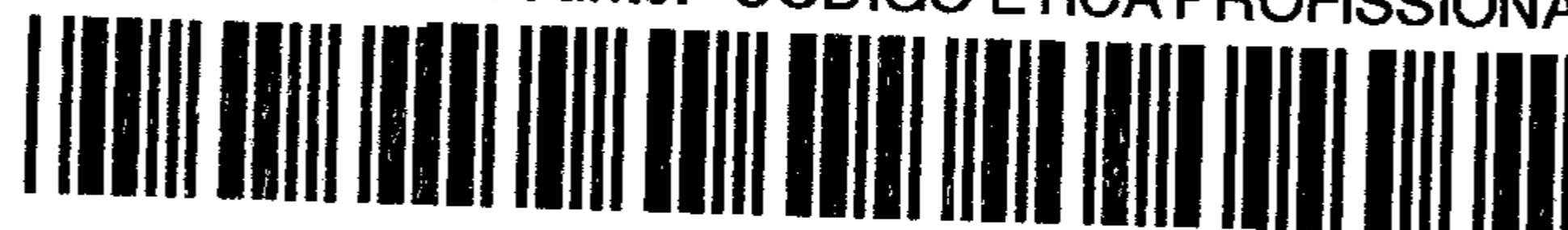
**DIGITALIZADO**

EM: 23/10/100

*Roberta Roberto*  
FUNCIONÁRIO



Lei: 078001995  
Projeto: 01421995  
Autor: TORRES DE MELO  
Assunto: CODIGO ETICA PROFISSIONAL



*Uney*

LEI Nº **7800** DE

11 DE setembro

DE 1995

Institui o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil da cidade de Fortaleza e adota outras providências.

A CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA DECRETA E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI:

Art. 1º - Fica instituído o Código de Ética Profissional do Servidor Público da cidade de Fortaleza.

## CAPÍTULO I

### Seção I

#### Das Regras Deontológicas

Art. 2º - A dignidade, o decoro, o zelo, a eficácia, a responsabilidade, a lealdade e a consciência dos princípios morais são primados maiores que devem nortear o servidor público, seja no exercício do cargo ou função, ou fora dele, já que refletirá o exercício da vocação do próprio poder estatal. Seus atos, comportamentos e atitudes serão direcionados para a preservação da honra e da tradição dos serviços públicos.

Art. 3º - O servidor público não poderá jamais desprezar o elemento ético de sua conduta. Assim, não terá que decidir somente entre o legal e o ilegal, o justo e o injusto, o conveniente e o inconveniente, o oportuno e o inoportuno, mas, principalmente, entre o honesto e o desonesto, consoante as regras contidas no art. 37, "caput" e § 4º, da Constituição Federal.

Art. 4º - A moralidade da Administração Pública não se limita à distinção entre o bem e o mal, devendo ser acrescida da idéia de que o fim é sempre o bem comum. O equilíbrio entre a legalidade e a finalidade, na conduta do servidor público, é que

*Ass*



fl. 2

poderá consolidar a moralidade do ato administrativo.

Art. 5º - A remuneração do servidor público é custeada pelos tributos pagos direta ou indiretamente por todos, até por ele próprio, e por isso se exige, como contrapartida, que a moralidade administrativa se integre ao Direito, como elemento indissociável de sua aplicação e de sua finalidade, erigindo-se, como consequência em fator de legalidade.

Art. 6º - O trabalho desenvolvido pelo servidor público perante a comunidade deve ser entendido como acréscimo ao seu próprio bem-estar, já que, como cidadão, integrante da sociedade, o êxito desse trabalho pode ser considerado como seu maior patrimônio.

Art. 7º - A função pública deve ser tida como exercício profissional e, portanto, se integra na vida particular de cada servidor público. Assim, os fatos e atos verificados na conduta do dia-a-dia em sua vida privada poderão acrescer ou diminuir o seu bom conceito na vida funcional.

Art. 8º - Salvo os casos de segurança nacional, investigações policiais ou interesse superior do Estado e da Administração Pública, a serem preservados em processo previamente declarado sigiloso, nos termos da lei, a publicidade de qualquer ato administrativo constitui requisito de eficácia e moralidade, ensejando sua omissão comprometimento ético contra o bem comum, imputável a quem a negar.

Art. 9º - Toda pessoa tem direito à verdade. O servidor não pode omiti-la ou falseá-la, ainda que contrária aos interesses da própria pessoa interessada ou da administração pública. Nenhum Estado pode crescer ou estabilizar-se sobre o poder corruptivo do hábito do erro, da opressão ou da mentira, que sempre aniquilam até mesmo a dignidade humana quanto mais a de uma Nação.

Art. 10 - A cortesia, a boa vontade, o cuidado e o tempo dedicado ao serviço público caracterizam o esforço pela disciplina. Tratar mal uma pessoa que paga seus tributos direta ou indiretamente significa causar-lhe dano moral. Da mesma forma, causar dano a qualquer bem pertencente ao patrimônio público, deteriorando-o por descuido ou má vontade, não constitui apenas uma ofensa ao equipamento e às instalações ou ao Estado, mas a to

*am*



**CÂMARA MUNICIPAL  
DE FORTALEZA**

fl. 3

dos os homens de boa vontade que dedicaram sua inteligência, seu tempo, suas esperanças e seus esforços para construí-lo.

Art. 11 - Deixar o servidor público qualquer pessoa à espera de solução que compete ao setor em que exerça suas funções, permitindo a formação de longas filas ou qualquer outra espécie de atraso na prestação do serviço, não caracteriza apenas atitude contra a ética ou ato de desumanidade, mas principalmente grave dano moral aos usuários dos serviços públicos.

Art. 12 - O servidor deve prestar toda a sua atenção às ordens legais de seus superiores, velando atendimento por seu cumprimento e, assim, evitando a conduta negligente. Os repetidos erros, o descaso e o acúmulo de desvios, tornam-se, às vezes, difíceis de corrigir e caracterizam até mesmo imprudência no desempenho da função pública.

Art. 13 - Toda ausência injustificada do servidor de seu local de trabalho é fator de desmoralização do serviço público, o que quase sempre conduz à desordem nas relações humanas.

Art. 14 - O servidor que trabalha em harmonia com a estrutura organizacional, respeitando seus colegas e cada concidadão, colabora e de todos pode receber colaboração, pois sua atividade pública é a grande oportunidade para o crescimento e o engrandecimento da Nação.

**Seção II**

**Dos Principais Deveres do  
Servidor Público**

Art. 15 - São deveres fundamentais do servidor público:

a) - conhecer, cumprir e fazer cumprir, acima de tudo, a Constituição Federal;

b) - cumprir e fazer cumprir na esfera de suas obrigações, as leis vigentes no país, bem como as normas e regulamentos da sua repartição, respeitada a hierarquia destes diplomas legais;

c) - desempenhar, a tempo, as atribuições do cargo, função ou emprego público de que seja titular;

d) - exercer suas atribuições com rapidez, per

*Antel*



**CÂMARA MUNICIPAL  
DE FORTALEZA**

fl. 4

feição e rendimento, pondo fim ou procurando prioritariamente re solver situações procrastinatórias, principalmente diante de fi-las ou de qualquer outra espécie de atraso na prestação dos ser- viços pelo setor em que exerça suas atribuições, com o fim de e- vitar dano moral ao usuário;

e) - ser probo, reto, leal e justo, demonst<sup>ran</sup> do toda a integridade do seu caráter, escolhendo sempre, quando estiver diante de duas opções, a melhor e a mais vantajosa para o bem comum;

f) - jamais retardar qualquer prestação de con- tas, condição essencial da gestão dos bens, direitos e serviços da coletividade a seu cargo;

g) - tratar cuidadosamente os usuários dos ser- viços aperfeiçoando o processo de comunicação e contato com o pú- blico;

h) - ter consciência de que seu trabalho é re- gido por princípios éticos que se materializam na adequada pres- tação dos serviços públicos;

i) ser cortês, ter urbanidade, disponibilidade e atenção, respeitando a capacidade e as limitações individuais de todos os usuários do serviço público, sem qualquer espécie de preconceito ou distinção de raça, sexo, nacionalidade, cor, ida- de, religião, cunho político e posição social, abstendo-se, des- sa forma, de causar-lhes dano moral;

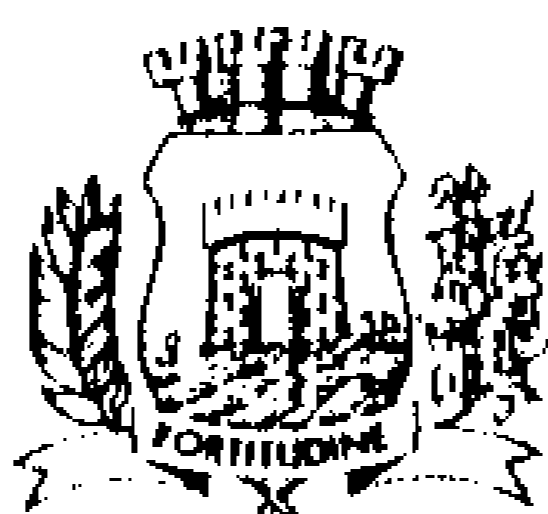
j) - ter respeito à hierarquia, porém sem ne- nhum temor de repre<sup>sentar</sup> contra qualquer comprometimento indevi- do da estrutura em que se funda o Poder Estatal;

l) - resistir a todas as pressões de superio- res hierárquicos, de contratantes, interessados e outros que vi- sem obter quaisquer favores, benesses ou vantagens indevidas em decorrência de ações imorais, ilegais ou aéticas e denunciá-las;

m) - zelar, no exercício do direito de greve, pelas exigências específicas da defesa da vida e da segurança co- letiva;

n) - ser assíduo e frequente ao serviço, na cer- teza de que sua ausência provoca danos ao trabalho ordenado, re- fletindo negativamente em todo o sistema;

*Ass*



CÂMARA MUNICIPAL  
DE FORTALEZA

fl. 5

o) - comunicar imediatamente a seus superiores todo e qualquer ato ou fato contrário ao interesse público, exigindo as providências cabíveis;

p) - manter limpo e em perfeita ordem o local de trabalho, seguindo os métodos mais adequados à sua organização e distribuição;

q) - participar dos movimentos e estudos que se relacionem com a melhoria do exercício de suas funções, tendo por escopo a realização do bem comum;

r) - apresentar-se ao trabalho com vestimentas adequadas ao exercício da função;

s) - manter-se atualizado com as instruções, as normas de serviço e a legislação pertinentes ao órgão onde exerce suas funções;

t) - cumprir, de acordo com as normas do serviço e as instruções superiores, as tarefas de seu cargo ou função, tanto quanto possível, com critério, segurança e rapidez, mantendo tudo sempre em boa ordem;

u) - facilitar a fiscalização de todos atos ou serviços por quem de direito;

v) - exercer com estrita moderação as prerrogativas funcionais que lhe sejam atribuídas, abstendo-se de fazê-lo contrariamente aos legítimos interesses dos usuários do serviço público e dos jurisdicionados administrativos;

x) - abster-se, de forma absoluta, de exercer sua função, poder ou autoridade com finalidade estranha ao interesse público, mesmo que observando as formalidades legais e não cometendo qualquer violação expressa à lei;

y) - divulgar e informar a todos os integrantes da sua classe sobre a existência deste Código de Ética, estimulando o seu integral cumprimento.

### Seção III

#### Das Vedações ao Servidor Público

Art. 16 - É vedado ao Servidor Público:

a) - o uso do cargo ou função, facilidades, amiza-

*Amiz*



fl. 6

des, tempo, posição e influências, para obter qualquer favorecimento, para si ou para outrem;

b) - prejudicar deliberadamente a reputação de outros servidores ou de cidadãos que deles dependam;

c) - ser, em função de seu espírito de solidariedade, conivente com erro ou infração a este Código de Ética ou ao Código de Ética de sua profissão;

d) - usar de artifícios para procrastinar ou dificultar o exercício regular de direito por qualquer pessoa, causando-lhe dano moral ou material;

e) - deixar de utilizar os avanços técnicos e científicos ao seu alcance ou do seu conhecimento para atendimento do seu mister.

f) - permitir que perseguições, simpatias, antipatias, caprichos, paixões ou interesses de ordem pessoal interfiram no trato com o público, com os jurisdicionados administrativos ou com colegas hierarquicamente superiores ou inferiores.

g) - pleitear, solicitar, provocar, sugerir ou receber qualquer tipo de ajuda financeira, gratificação, prêmio, comissão, doação ou vantagem de qualquer espécie, para si, familiares ou qualquer pessoa, para o cumprimento da sua missão ou para influenciar outro servidor para o mesmo fim;

h) - alterar ou deturpar o teor de documentos que devam ser encaminhados para providências;

i) - iludir ou tentar iludir qualquer pessoa que necessite do atendimento em serviços públicos;

j) - desviar servidor público para atendimento a interesse particular;

l) - retirar da repartição pública, sem estar legalmente autorizado, qualquer documento, livro ou bem pertencente ao patrimônio público;

m) - fazer uso de informações privilegiadas obtidas no âmbito interno de seu serviço, em benefício próprio, de parentes, de amigos ou de terceiros;

*Aut*



fl. 7

n) - apresentar-se embriagado no serviço ou fora dele habitualmente;

o) - dar o seu concurso a qualquer instituição que atente contra a moral, a honestidade ou a dignidade da pessoa humana;

p) - exercer atividade profissional aética ou ligar o seu nome a empreendimentos de cunho duvidoso.

### CAPÍTULO III

#### Das Comissões de Ética

Art. 17 - Em todos os órgãos e entidades da Administração Pública Municipal, direta, indireta autárquica e fundacional, componentes do Poder Executivo e/ou do Poder Legislativo, ou em qualquer órgão ou entidade que exerça atribuições delegadas por estes poderes, deverá ser criada uma Comissão de Ética encarregada de de orientar e aconselhar sobre a ética profissional do servidor, no tratamento com as pessoas e com o patrimônio público, competindo-lhe conhecer concretamente de imputação ou de procedimento susceptível de censura.

Art. 18 - Cada Comissão de Ética, integrada por três servidores públicos e respectivos suplentes, poderá instaurar, de ofício, processo sobre ato, fato ou conduta que considerar passível de infringência a princípio ou norma ético-profissional, podendo, ainda, conhecer de consultas, denúncias ou representações formuladas contra o servidor público, a repartição ou o setor em que haja ocorrido a falta, cuja análise e deliberação forem recomendáveis para atender ou resguardar o exercício do cargo ou função pública, desde que formuladas por autoridade, servidor, jurisdicionados administrativos, qualquer cidadão que se identifique ou quaisquer entidades associativas regularmente constituídas.

Art. 19 - A Comissão de Ética incumbe fornecer, aos organismos encarregados da execução do quadro de carreira dos servidores, os requisitos sobre sua conduta ética, para o efeito de instruir e fundamentar promoções e para todos os demais procedimentos próprios da carreira do servidor público.

Art. 20 - Os procedimentos a serem adotados pela Comissão de Ética, para a apuração de fato ou ato que, em princípio, se a

*Aud*





fl. 8

presente contrário à ética, em conformidade com este Código, terão o rito sumário, ouvidos apenas o queixoso e o servidor, ou apenas este, se a apuração decorrer de conhecimento de ofício, cabendo sempre recurso ao escalão superior do respectivo Poder.

Art. 21 - Dada a eventual gravidade da conduta do servidor ou sua reincidência, poderá a Comissão de Ética encaminhar a sua decisão e respectivo expediente para a Comissão Permanente de Processo Disciplinar do respectivo órgão, se houver e, cumulativamente, se for o caso, à entidade em que, por exercício profissional, o servidor público esteja inscrito, para as providências disciplinares cabíveis. O retardamento dos procedimentos aqui prescritos implicará comprometimento ético da própria Comissão, cabendo à Comissão de Ética do órgão hierarquicamente superior, o seu conhecimento e providências.

Art. 22 - As decisões da Comissão de Ética, na análise de qualquer fato ou ato submetido à sua apreciação ou por ela levantado, serão resumidas em ementa e, com a omissão dos nomes dos interessados, divulgados no próprio órgão, bem como remetidas as demais Comissões de Ética, criadas com o fito de formação da consciência ética na prestação de serviços públicos. Uma cópia completa de todo o expediente deverá ser remetida à Secretaria de Administração Pública Municipal ou à Mesa Diretora da Câmara Municipal de Fortaleza, conforme o caso.

Art. 23 - A pena aplicável ao servidor público pela Comissão de Ética é a de censura e sua fundamentação constará do respectivo parecer, assinado por todos os seus integrantes, com ciência do faltoso.

Art. 24 - A Comissão de Ética não poderá se eximir de fundamento o julgamento da falta de ética do servidor público ou do prestador de serviços contratado, alegando a falta de previsão neste Código, cabendo-lhe recorrer à analogia, aos costumes e aos princípios éticos e morais conhecidos em outras profissões.

Art. 25 - Para fins de apuração do comprometimento ético, entende-se por servidor público da cidade de Fortaleza, todo aquele que, por força de lei, contrato, ou de qualquer ato jurídico, preste serviços de natureza permanente, temporária ou excepcional

*Assinatura*



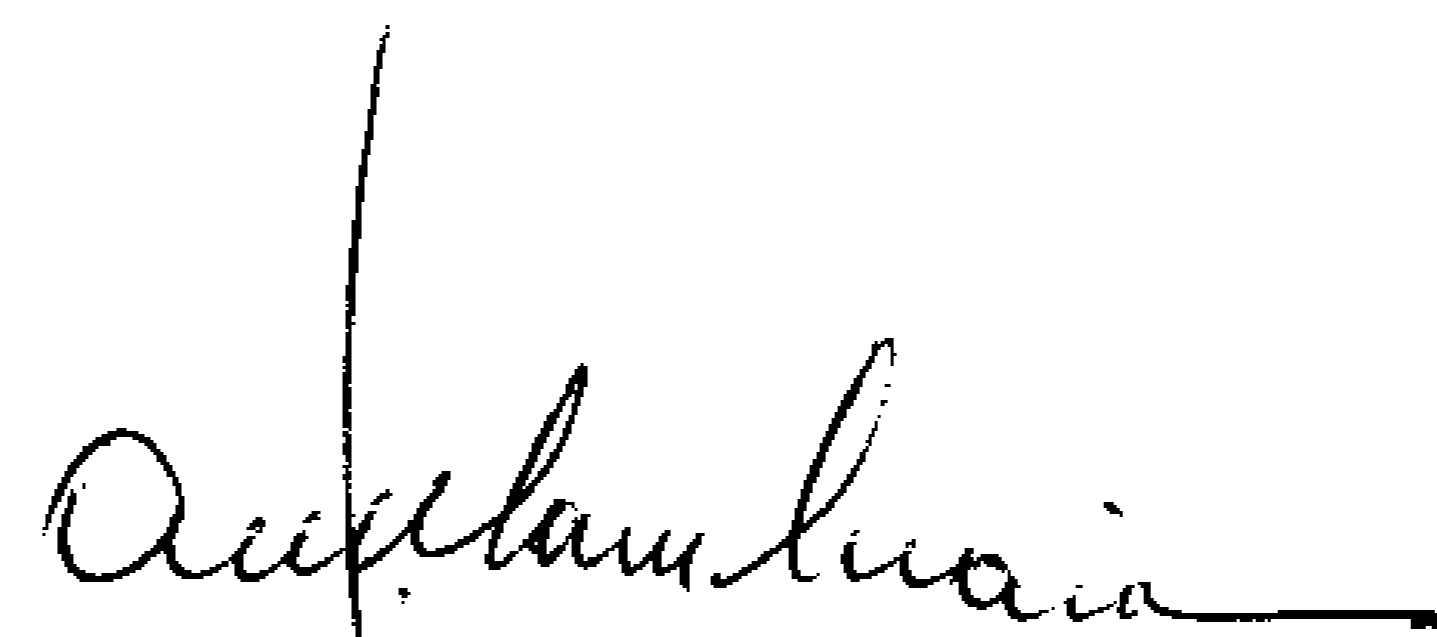
fl. 9

ainda que sem retribuição financeira, desde que ligado direta ou indiretamente a qualquer órgão dos poderes municipais, ou a qualquer setor onde prevaleça o interesse do município.

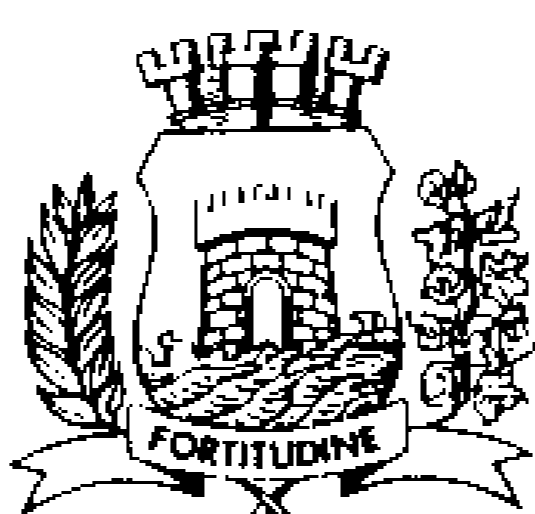
Art. 26 - Em cada órgão dos Poderes Executivo e Legislativo Municipal, no qual o cidadão houver de tomar posse ou ser investido em função pública, deverá ser prestado, perante a respectiva Comissão de Ética, um compromisso solene de acatamento e observância das regras estabelecidas por este Código de Ética e de todos os princípios éticos e morais estabelecidos pela tradição e pelos bons costumes.

Art. 27 - A presente lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DA CIDADE, EM 11 DE outubro DE 1995.

  
ANTONIO ELBANO CAMBRAIA  
Prefeito de Fortaleza

1) Nota tribuo  
vereador  
Iolanda Furtosa  
11/7



CÂMARA MUNICIPAL  
DE FORTALEZA

A COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO  
JUSTIÇA E REDAÇÃO FINAL  
DATA: 03.1.95

Presidente

PROJETO DE LEI Nº 142 195

COMISSÃO DE Legislação  
DESIGNO O VEREADOR Estimato  
Perceira COMO RELATOR  
Em 22/05/95  
Presidente

Institui o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil da cidade de Fortaleza e adota outras providências.

A CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA DECRETA:

Art. 1º - Fica instituído o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil da cidade de Fortaleza.

Art. 2º - Capítulo I - Seção I - Das Regras Deontológicas: I - A dignidade, o decoro, o zelo, a eficácia, a responsabilidade, a lealdade e a consciência dos princípios morais são primados maiores que devem nortear o servidor público, seja no exercício do cargo ou função, ou fora dele, já que refletirá o exercício da vocação do próprio poder estatal. Seus atos, comportamentos e atitudes serão direcionados para a preservação da honra e da tradição dos serviços públicos.

II - O servidor público não poderá jamais desprezar o elemento ético de sua conduta. Assim, não terá que decidir somente entre o legal e o ilegal, o justo e o injusto, o conveniente e o inconveniente, o oportuno e o inoportuno, mas, principalmente, entre o honesto e o desonesto, consoante as regras contidas no art. 37, "caput" e § 4º, da Constituição Federal.

III - A moralidade da Administração Pública não se limita à distinção entre o bem e o mal, devendo ser acrescida da ideia de que o fim é sempre o bem comum. equilíbrio entre a legalidade e a finalidade, na conduta do servidor público, é que poderá consolidar a moralidade do ato administrativo.

IV - A remuneração do servidor público é custeada pelos tributos pagos direta ou indiretamente por todos, até por ele próprio, e por isso se exige, como contrapartida, que a moralidade administrativa se integre ao Direito, como elemento indissociável de sua aplicação e de sua finalidade, erigindo-se, como consequência em fator de legalidade.

V - O trabalho desenvolvido pelo servidor público perante

17 8 5  
Guilherme  
Torres

8  
5

22/05/95  
5



2

a comunidade deve ser entendido como acréscimo ao seu próprio bem-estar, já que, como cidadão, integrante da sociedade, o êxito desse trabalho pode ser considerado como seu maior patrimônio.

VI - A função pública deve ser tida como exercício profissional e, portanto, se integra na vida particular de cada servidor público. Assim, os fatos e atos verificados na conduta do dia-a-dia em sua vida privada poderão acrescer ou diminuir o seu bom conceito na vida funcional.

VII - Salvo os casos de segurança nacional, investigações policiais ou interesse superior do Estado e da Administração Pública, a serem preservados em processo previamente declarado sigiloso, nos termos da lei, a publicidade de qualquer ato administrativo constitui requisito de eficácia e moralidade, ensejando sua omissão comprometimento ético contra o bem comum, imputável a quem a negar.

VIII - Toda pessoa tem direito à verdade. O servidor não pode omití-la ou falseá-la, ainda que contrária aos interesses da própria pessoa interessada ou da administração Pública. Nenhum Estado pode crescer ou estabilizar-se sobre o poder corruptivo do hábito do erro, da opressão ou da mentira, que sempre aniquilam até mesmo a dignidade humana quanto mais a de uma Nação.

IX - A cortesia, a boa vontade, o cuidado e o tempo dedicado ao serviço público caracterizam o esforço pela disciplina. Tratar mal uma pessoa que paga seus tributos direta ou indiretamente significa causar-lhe dano moral. Da mesma forma, causar dano a qualquer bem pertencente ao patrimônio público, deteriorando-o, por descuido ou má vontade, não constitui apenas uma ofensa ao equipamento e às instalações ou ao Estado, mas a todos os homens de boa vontade que dedicaram sua inteligência, seu tempo, suas esperanças e seus esforços para construí-lo.

X - Deixar o servidor público qualquer pessoa à espera de solução que compete ao setor em que exerça suas funções, permitindo a formação de longas filas ou qualquer outra espécie de atraso na prestação do serviço, não caracteriza apenas atitude contra a ética ou ato de desumanidade, mas principalmente grave dano moral aos usuários dos serviços públicos.

XI - O servidor deve prestar toda a sua atenção às ordens legais de seus superiores, velando atentamente por seu cumprimento,



3

e, assim, evitando a conduta negligente. Os repetidos erros, o des<sup>u</sup> caso e o acúmulo de desvios, tornam-se, às vezes, difíceis de cor<sup>r</sup> rigir e caracterizam até mesmo imprudência no desempenho da função pública.

XII - Toda ausência injustificada do servidor de seu local de trabalho é fator de desmoralização do seriqo público, o que quase sempre conduz à desordem nas relações humanas.

XIII - O servidor que trabalha em harmonia com a estrutura or<sup>g</sup> ganizacional, respeitando seus colegas e cada concidadã, colabora e de todos pode receber colaboração, pois sua atividade pública é a grande oportunidade para o crescimento e o engrandecimento da Na<sup>ç</sup> ão.

**Capítulo I (cont.) - Seção II - Dos Principais Deveres do Servidor Público**

XIV - São deveres fundamentais do servidor público:

- a) - conhecer, cumprir e fazer cumprir, acima de tudo, a Constituição Federal;
- b) - cumprir e fazer cumprir na esfera de suas obrigações, as leis vigentes no país, bem como as normas e regulamentos da sua repartição, respeitada a hierarquia destes diplomas legais.
- c) desempenhar, a tempo, as atribuições do cargo, função ou emprego público de que seja titular;
- d) exercer suas atribuições com rapidez, perfeição e rendimento, pondo fim ou procurando prioritariamente resolver situações procrastinatórias, principalmente diante de filas ou de qualquer outra espécie de atraso na prestação dos serviços pelo setor em que exerça suas atribuições, com o fim de evitar dano mo<sup>r</sup> ral ao usuário;
- e) ser probo, reto, leal e justo, demonstrando toda a integridade do seu caráter, escolhendo sempre, quando estiver dian<sup>t</sup> te de duas opções, a melhor e a mais vantajosa para o bem comum;
- f) jamais retardar qualquer prestação de contas, condi<sup>ç</sup> ão essencial da gestão dos bens, direitos e serviços da coletivi<sup>d</sup> dade a seu cargo;
- g) tratar cuidadosamente os usuários dos serviços aper<sup>f</sup> feiçoando o processo de comunicação e contato com o público;
- h) ter consciência de que seu trabalho é regido por princípios éticos que se materializam na adequada prestação dos serviços públicos;



4

i) ser cortês, ter urbanidade, disponibilidade e atenção, respeitando a capacidade e as limitações individuais de todos os usuários do serviço público, sem qualquer espécie de preconceito ou distinção de raça, sexo, nacionalidade, cor, idade, religião, cunho político e posição social, abstendo-se, dessa forma, de causar-lhes dano moral;

j) ter respeito à hierarquia, porém sem nenhum temor de representar contra qualquer comprometimento indevido da estrutura em que se funda o Poder Estatal;

l) resistir a todas as pressões de superiores hierárquicos, de contratantes, interessados e outros que visem obter quaisquer favores, benesses ou vantagens indevidas em decorrência de ações imorais, ilegais ou aéticas e denunciá-las;

m) zelar, no exercício do direito de greve, pelas exigências específicas da defesa da vida e da segurança coletiva;

n) ser assíduo e frequente ao serviço, na certeza de que sua ausência provoca danos ao trabalho ordenado, refletindo negativamente em todo o sistema;

o) comunicar imediatamente a seus superiores todo e qualquer ato ou fato contrário ao interesse público, exigindo as providências cabíveis;

p) manter limpo e em perfeita ordem o local de trabalho, seguindo os métodos mais adequados à sua organização e distribuição;

q) participar dos movimentos e estudos que se relacionem com a melhoria do exercício de suas funções, tendo por escopo a realização do bem comum;

r) apresentar-se ao trabalho com vestimentas adequadas ao exercício da função;

s) manter-se atualizado com as instruções, as normas de serviço e a legislação pertinentes ao órgão onde exerce suas funções;

t) cumprir, de acordo com as normas do serviço e as instruções superiores, as tarefas de seu cargo ou função, tanto quanto possível, com critério, segurança e rapidez, mantendo tudo sempre em boa ordem;

u) facilitar a fiscalização de todos atos ou serviços por quem de direito;

v) exercer com estrita moderação as prerrogativas fun-



*[Handwritten signature]*

5

cionais que lhe sejam atribuídas, abastendo-se de fazê-lo contrariamente aos legítimos interesses dos usuários do serviço público e dos jurisdicionados administrativos;

x) abster-se, de forma absoluta, de exercer sua função, poder ou autoridade com finalidade estranha ao interesse público, mesmo que observando as formalidades legais e não cometendo qualquer violação expressa à lei;

y) divulgar e informar a todos os integrantes da sua classe sobre a existência deste Código de Ética, estimulando o seu integral cumprimento.

**Capítulo I (cont.) - Seção III - Das Vedações ao Servidor Público.**

**XV - É vedado ao Servidor Público:**

a)- o uso do cargo ou função, facilidades, amizades, tempo, posição e influências, para obter qualquer favorecimento, para si ou para outrem;

b)- prejudicar deliberadamente a reputação de outros servidores ou de cidadãos que deles dependam;

c)- ser, em função de seu espírito de solidariedade, conivente com erro ou infração a este Código de Ética ou ao Código de Ética de sua profissão;

d)- usar de artifícios para procrastinar ou dificultar o exercício regular de direito por qualquer pessoa, causando-lhe dano moral ou material;

e)- deixar de utilizar os avanços técnicos e científicos ao seu alcance ou do seu conhecimento para atendimento do seu mister.

f)- permitir que perseguições, simpatias, antipatias, caprichos, paixões ou interesses de ordem pessoal interfiram no trato com o público, com os jurisdicionados administrativos ou com colegas hierarquicamente superiores ou inferiores.

g)- pleitear, solicitar, provocar, sugerir ou receber qualquer tipo de ajuda financeira, gratificação, prêmio, comissão, doação ou vantagem de qualquer espécie, para si, familiares ou qualquer pessoa, para o cumprimento da sua missão ou para influenciar outro servidor para o mesmo fim;

h)- alterar ou deturpar o teor de documentos que devam ser encaminhados para providências;



i) iludir ou tentar iludir qualquer pessoa que necessite do atendimento em serviços públicos;

j) desviar servidor público para atendimento a interesse particular;

l) retirar da repartição pública, sem estar legalmente autorizado, qualquer documento, livro ou bem pertencente ao patrimônio público;

m) fazer uso de informações privilegiadas obtidas no âmbito interno de seu serviço, em benefício próprio, de parentes, de amigos ou de terceiros;

n) apresentar-se embriagado no serviço ou fora dele habitualmente;

o) dar o seu concurso a qualquer instituição que atente contra a moral, a honestidade ou a dignidade da pessoa humana;

p) exercer atividade profissional aética ou ligar o seu nome a empreendimentos de cunho duvidoso.

#### **Art. 3º - Capítulo II - Das Comissões de Ética**

**XVI** - Em todos os órgãos e entidades da Administração Pública Municipal, direta, indireta autárquica e fundacional, componentes do Poder Executivo e/ou do Poder Legislativo, ou em qualquer órgão ou entidade que exerça atribuições delegadas por estes poderes, deverá ser criada uma Comissão de Ética encarregada de orientar e aconselhar sobre a ética profissional do servidor, no tratamento com as pessoas e com o patrimônio público, competindo-lhe conhecer concretamente de imputação ou de procedimento susceptível de censura.

**XVII** - Cada Comissão de Ética, integrada por três servidores públicos e respectivos suplentes, poderá instaurar, de ofício, processo sobre ato, fato ou conduta que considerar passível de infringência a princípio ou norma ético-profissional, podendo, ainda, conhecer de consultas, denúncias ou representações formuladas contra o servidor público, a repartição ou o setor em que haja ocorrido a falta, cuja análise e deliberação forem recomendáveis para atender ou resguardar o exercício do cargo ou função pública, desde que formuladas por autoridade, servidor, jurisdicionados administrativos, qualquer cidadão que se identifique ou quaisquer entidades associativas regularmente constituídas.





7

XVIII - À Comissão de Ética incumbe fornecer, aos organismos encarregados da execução do quadro de carreira dos servidores, os requisitos sobre sua conduta ética, para o efeito de instruir e fundamentar promoções e para todos os demais procedimentos próprios da carreira do servidor público.

XIX - Os procedimentos a serem adotados pela Comissão de Ética, para a apuração de fato ou ato que, em princípio, se apresente contrário à ética, em conformidade com este Código, terão o rito sumário, ouvidos apenas o queixoso e o servidor, ou apenas este, se a apuração decorrer de conhecimento de ofício, cabendo sempre recurso ao escalão superior do respectivo Poder.

XX - Dada a eventual gravidade da conduta do servidor ou sua reincidência, poderá a Comissão de Ética encaminhar a sua decisão e respectivo expediente para a Comissão Permanente de Processo Disciplinar do respectivo órgão, se houver e, cumulativamente, se for o caso, à entidade em que, por exercício profissional, o servidor público esteja inscrito, para as providências disciplinares cabíveis. O retardamento dos procedimentos aqui prescritos implicará comprometimento ético da própria Comissão, cabendo à Comissão de Ética do órgão hierarquicamente superior, o seu conhecimento e providências.

XXI - As decisões da Comissão de Ética, na análise de qualquer fato ou ato submetido à sua apreciação ou por ela levantado, serão resumidas em ementa e, com a omissão dos nomes dos interessados, divulgados no próprio órgão, bem como remetidas as demais Comissões de Ética, criadas com o fito de formação da consciência ética na prestação de serviços públicos. Uma cópia completa de todo o expediente deverá ser remetida à Secretaria de Administração Pública Municipal ou à Mesa Diretora da Câmara Municipal de Fortaleza, conforme o caso.

XXII - A pena aplicável ao servidor público pela Comissão de Ética é a de censura e sua fundamentação constará do respectivo parecer, assinado por todos os seus integrantes, com ciência do faltoso.

XXIII - A Comissão de Ética não poderá se eximir de fundamentar o julgamento da falta de ética do servidor público ou do prestador de serviços contratado, alegando a falta de previsão neste Código, cabendo-lhe recorrer à analogia, aos costumes e aos princípios éticos e morais conhecidos em outras profissões.



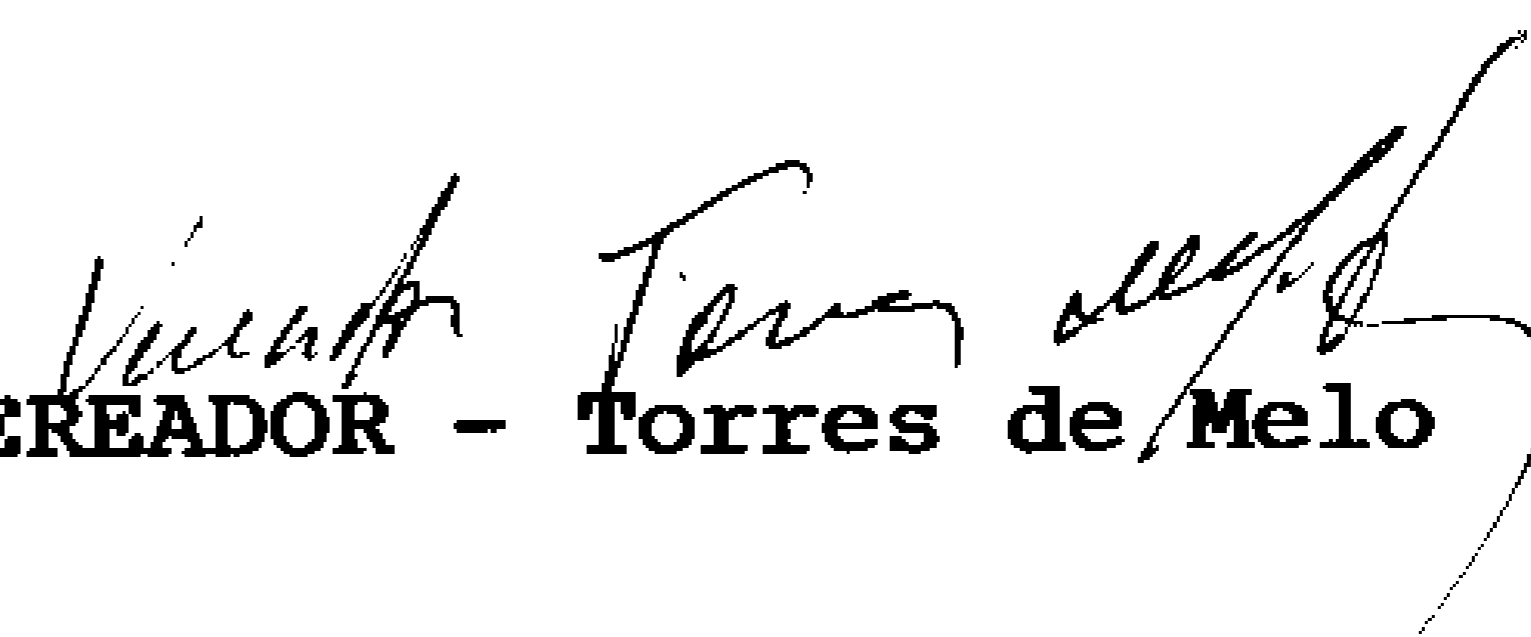
8

XXIV - Para fins de apuração do comprometimento ético, entén de-se por servidor público da cidade de Fortaleza, todo aquele que, por força de lei, contrato, ou de qualquer ato jurídico, pres te serviços de natureza permanente, temporária ou excepcional, ain da que sem retribuição financeira, desde que ligado direta ou in- diretamente a qualquer órgão dos poderes municipais, ou a qualquer setor onde prevaleça o interesse do município.

XXV - Em cada órgão dos Poderes Executivo e Legislativo Mu- nicipal, no qual o cidadão houver de tomar posse ou ser investido em função pública, deverá ser prestado, perante a respectiva co- missão de Ética, um compromisso solene de acatamento e observân- cia das regras estabelecidas por este Código de Ética e de todos os princípios éticos e morais estabelecidos pela tradição e pelos bons costumes.

Art. 4º - A presente lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Departamento Legislativo da Câmara Municipal de Fortaleza,  
em 27 de abril de 1995.

  
VEREADOR - Torres de Melo



J U S T I F I C A T I V A

A principal justificativa do presente projeto de lei, encontra-se no dia a dia do noticiário da Imprensa Nacional e até Internacional.

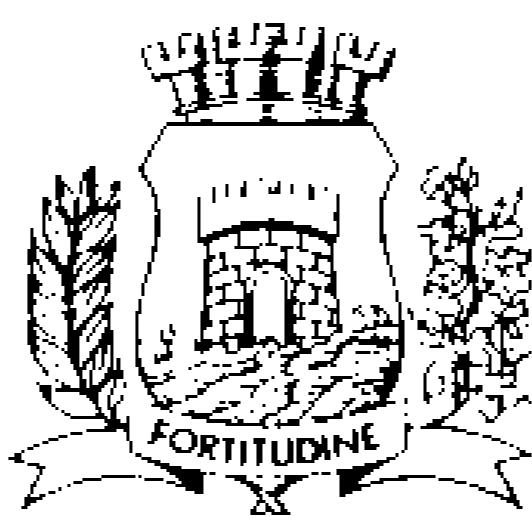
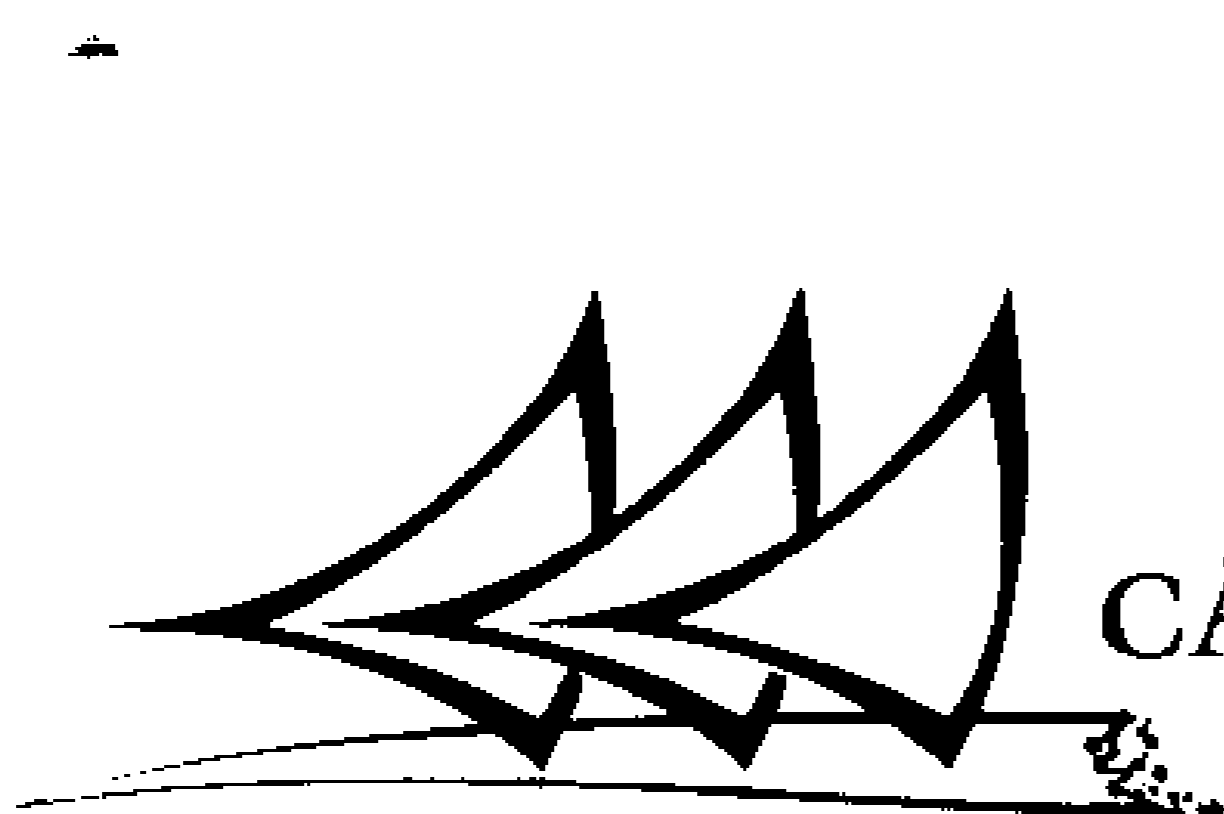
Trata-se de corrupção visceralmente institucionalizada nos poderes públicos em todos os níveis, levando a vergonha, a miséria, a desesperança e a morte a milhões de lares em todo o mundo.

A corrupção é estimulada, a maioria das vezes, pelos grandes potentados econômicos e financeiros mas, sem sombra de dúvida, o servidor público honesto e cioso de suas obrigações será um obstáculo intransponível. É o que se pretende com este Código de Ética. Impedir que interesses escusos continuem a infelicitar a cidade de Fortaleza, principalmente, nas suas áreas mais carentes.

O Governo Federal já deu o exemplo com o Decreto nº 1171, de 22/06/94, que aprovou o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal. Estamos seguindo o seu exemplo adaptando o referido código federal às peculiaridades do serviço público municipal da cidade de Fortaleza, apenas ressaltando com um destaque especial, a obrigação do servidor público de "conhecer, cumprir e fazer cumprir acima de tudo a Constituição Federal" que, infelizmente no nosso País, tem sido encarada como documento de menor valor.

Departamento Legislativo da Câmara Municipal de Fortaleza, em 27 de abril de 1995.

  
 VEREADOR - Torres de Melo



**CÂMARA MUNICIPAL  
DE FORTALEZA**

**COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO, JUSTIÇA E REDAÇÃO  
FINAL.**

PARECER Nº 159/95  
AO PROJETO DE LEI Nº 142/95

**A ORDEM DO DIA**

12 / 1 / 08 / 1995

*[Handwritten signature]*  
PRESIDENTE

Apresenta o nobre Vereador Torres de Melo o Projeto de Lei acima referenciado, o qual "Institui o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil da Cidade de Fortaleza e adota outras providências".

A iniciativa é merecedora de aplausos sob todos os aspectos e merece nosso total e irrestrito apoio, por ser uma matéria salutar e significativamente relevante.

Ressalte-se que o projeto procura em sua finalidade difundir o exercício do dever, por normas que, deontologicamente, servem de norte para os servidores probos da pública administração municipal para o cometimento de suas atividades funcionais.

Referido Código de Ética em sendo aprovado, acredito que, tornar-se-á um diploma legal cívico, que irá decisivamente contribuir para o melhor aperfeiçoamento **MORAL e Ético**, de todos os servidores que formam nossa Administração Municipal.

Manifesto-me favorável a matéria, esperando que a Comissão aprove o presente parecer e finalmente o Plenário por decisão amparar esta aprovação para receber a competente Sanção prefetural.

Este é o nosso parecer, S.M.J.

Sala das Sessões das Comissões Permanentes  
da Câmara Municipal de Fortaleza, em 14 de agosto de 1995.

*[Handwritten signature]* RELATOR

*[Handwritten signature]*

*[Handwritten signature]*

PRESIDENTE



CÂMARA MUNICIPAL  
DE FORTALEZA

A ORDEM DO DIA

131 119 195

Presidente

COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO, JUSTIÇA E REDAÇÃO FINAL

A COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO, JUSTIÇA E REDAÇÃO FINAL, DÁ A SEGUINTE  
REDAÇÃO AO PROJETO DE LEI Nº 148/55

**APROVADO**  
EM 13/09/55  
Presidente

Institui o Código de Ética Profissio-  
nal do Servidor Público Civil da ci-  
dade de Fortaleza e adota outras pro-  
vidências.

A CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA DECRETA:

Art. 1º - Fica instituído o Código de Ética Profis-  
sional do Servidor Público da cidade de Fortaleza.

## CAPÍTULO I

### Seção I

#### Das Regras Deontológicas

Art. 2º - A dignidade, o decoro, o zelo, a eficácia, a responsabilidade, a lealdade e a consciência dos princípios mo-  
rais são primados maiores que devem nortear o servidor público, seja no exercício do cargo ou função, ou fora dele, já que refle-  
tirá o exercício da vocação do próprio poder estatal. Seus atos, comportamentos e atitudes serão direcionados para a preservação da honra e da tradição dos serviços públicos.

Art. 3º - O servidor público não poderá jamais desprezar o elemento ético de sua conduta. Assim, não terá que deci-  
dir somente entre o legal e o ilegal, o justo e o injusto, o con-  
veniente e o inconveniente, o oportuno e o inoportuno, mas, prin-  
cipalmente, entre o honesto e o desonesto, consoante as regras contidas no art. 37, "caput" e § 4º, da Constituição Federal.

Art. 4º - A moralidade da Administração Pública não se limita à distinção entre o bem e o mal, devendo ser acrescida da idéia de que o fim é sempre o bem comum. O equilíbrio entre a legalidade e a finalidade, na conduta do servidor público, é que



fl. 2

poderá consolidar a moralidade do ato administrativo.

Art. 5º - A remuneração do servidor público é custeada pelos tributos pagos direta ou indiretamente por todos, até por ele próprio, e por isso se exige, como contrapartida, que a moralidade administrativa se integre ao Direito, como elemento indissociável de sua aplicação e de sua finalidade, erigindo-se, como consequência em fator de legalidade.

Art. 6º - O trabalho desenvolvido pelo servidor público perante a comunidade deve ser entendido como acréscimo ao próprio bem-estar, já que, como cidadão, integrante da sociedade, o êxito desse trabalho pode ser considerado como seu maior patrimônio.

Art. 7º - A função pública deve ser tida como exercício profissional e, portanto, se integra na vida particular de cada servidor público. Assim, os fatos e atos verificados na conduta do dia-a-dia em sua vida privada poderão acrescer ou diminuir o seu bom conceito na vida funcional.

Art. 8º - Salvo os casos de segurança nacional, investigações policiais ou interesse superior do Estado e da Administração Pública, a serem preservados em processo previamente declarado sigiloso, nos termos da lei, a publicidade de qualquer ato administrativo constitui requisito de eficácia e moralidade, ensejando sua omissão comprometimento ético contra o bem comum, imputável a quem a negar.

Art. 9º - Toda pessoa tem direito à verdade. O servidor não pode omití-la ou falseá-la, ainda que contrária aos interesses da própria pessoa interessada ou da administração pública. Nenhum Estado pode crescer ou estabilizar-se sobre o poder corruptivo do hábito do erro, da opressão ou da mentira, que sempre aniquilam até mesmo a dignidade humana quanto mais a de uma Nação.

Art. 10 - A cortesia, a boa vontade, o cuidado e o tempo dedicado ao serviço público caracterizam o esforço pela disciplina. Tratar mal uma pessoa que paga seus tributos direta ou indiretamente significa causar-lhe dano moral. Da mesma forma, causar dano a qualquer bem pertencente ao patrimônio público, deteriorando-o por descuido ou má vontade, não constitui apenas uma ofensa ao equipamento e às instalações ou ao Estado, mas a to



fl. 3

dos os homens de boa vontade que dedicaram sua inteligência, seu tempo, suas esperanças e seus esforços para construí-lo.

Art. 11 - Deixar o servidor público qualquer pessoa à espera de solução que compete ao setor em que exerça suas funções, permitindo a formação de longas filas ou qualquer outra espécie de atraso na prestação do serviço, não caracteriza apenas atitude contra a ética ou ato de desumanidade, mas principalmente grave dano moral aos usuários dos serviços públicos.

Art. 12 - O servidor deve prestar toda a sua atenção às ordens legais de seus superiores, velando atendimento por seu cumprimento e, assim, evitando a conduta negligente. Os repetidos erros, o descaso e o acúmulo de desvios, tornam-se, às vezes, difíceis de corrigir e caracterizam até mesmo imprudência no desempenho da função pública.

Art. 13 - Toda ausência injustificada do servidor de seu local de trabalho é fator de desmoralização do serviço público, o que quase sempre conduz à desordem nas relações humanas.

Art. 14 - O servidor que trabalha em harmonia com a estrutura organizacional, respeitando seus colegas e cada concidadão, colabora e de todos pode receber colaboração, pois sua atividade pública é a grande oportunidade para o crescimento e o engrandecimento da Nação.

## Seção II

### Dos Principais Deveres do Servidor Público

Art. 15 - São deveres fundamentais do servidor público:

- a) - conhecer, cumprir e fazer cumprir, acima de tudo, a Constituição Federal;
- b) - cumprir e fazer cumprir na esfera de suas obrigações, as leis vigentes no país, bem como as normas e regulamentos da sua repartição, respeitada a hierarquia destes diplomas legais;
- c) - desempenhar, a tempo, as atribuições do cargo, função ou emprego público de que seja titular;
- d) - exercer suas atribuições com rapidez, per



fl. 4

feição e rendimento, pondo fim ou procurando prioritariamente re solver situações procrastinatórias, principalmente diante de fi-las ou de qualquer outra espécie de atraso na prestação dos ser- viços pelo setor em que exerça suas atribuições, com o fim de e- vitar dano moral ao usuário;

e) - ser probo, reto, leal e justo, demonstran do toda a integridade do seu caráter, escolhendo sempre, quando estiver diante de duas opções, a melhor e a mais vantajosa para o bem comum;

f) - jamais retardar qualquer prestação de con tas, condição essencial da gestão dos bens, direitos e serviços da coletividade a seu cargo;

g) - tratar cuidadosamente os usuários dos ser viços aperfeiçoando o processo de comunicação e contato com o pú blico;

h) - ter consciência de que seu trabalho é re- gido por princípios éticos que se materializam na adequada pres- tação dos serviços públicos;

i) ser cortês, ter urbanidade, disponibilidade e atenção, respeitando a capacidade e as limitações individuais de todos os usuários do serviço público, sem qualquer espécie de preconceito ou distinção de raça, sexo, nacionalidade, cor, ida- de, religião, cunho político e posição social, abstendo-se, des- sa forma, de causar-lhes dano moral;

j) - ter respeito à hierarquia, porém sem ne- nhum temor de representar contra qualquer comprometimento indevi do da estrutura em que se funda o Poder Estatal;

l) - resistir a todas as pressões de superio- res hierárquicos, de contratantes, interessados e outros que vi- sem obter quaisquer favores, benesses ou vantagens indevidos em decorrência de ações imorais, ilegais ou aéticas e denunciá-las;

m) - zelar, no exercício do direito de greve, pelas exigências específicas da defesa da vida e da segurança co letiva;

n) - ser assíduo e frequente ao serviço, na cer teza de que sua ausência provoca danos ao trabalho ordenado, re- fletindo negativamente em todo o sistema;





fl. 5

o) - comunicar imediatamente a seus superiores todo e qualquer ato ou fato contrário ao interesse público, exigindo as providências cabíveis;

p) - manter limpo e em perfeita ordem o local de trabalho, seguindo os métodos mais adequados à sua organização e distribuição;

q) - participar dos movimentos e estudos que se relacionem com a melhoria do exercício de suas funções, tendo por escopo a realização do bem comum;

r) - apresentar-se ao trabalho com vestimentas adequadas ao exercício da função;

s) - manter-se atualizado com as instruções, as normas de serviço e a legislação pertinentes ao órgão onde exerce suas funções;

t) - cumprir, de acordo com as normas do serviço e as instruções superiores, as tarefas de seu cargo ou função, tanto quanto possível, com critério, segurança e rapidez, mantendo tudo sempre em boa ordem;

u) - facilitar a fiscalização de todos atos ou serviços por quem de direito;

v) - exercer com estrita moderação as prerrogativas funcionais que lhe sejam atribuídas, abstendo-se de fazê-lo contrariamente aos legítimos interesses dos usuários do serviço público e dos jurisdicionados administrativos;

x) - abster-se, de forma absoluta, de exercer sua função, poder ou autoridade com finalidade estranha ao interesse público, mesmo que observando as formalidades legais e não cometendo qualquer violação expressa à lei;

y) - divulgar e informar a todos os integrantes da sua classe sobre a existência deste Código de Ética, estimulando o seu integral cumprimento.

### Seção III

#### **Das Vedações ao Servidor Público**

Art. 16 - É vedado ao Servidor Público:

a) - o uso do cargo ou função, facilidades, amiza-



fl. 6

des, tempo, posição e influências, para obter qualquer favorecimento, para si ou para outrem;

b) - prejudicar deliberadamente a reputação de outros servidores ou de cidadãos que deles dependam;

c) - ser, em função de seu espírito de solidariedade, conivente com erro ou infração a este Código de Ética ou ao Código de Ética de sua profissão;

d) - usar de artifícios para procrastinar ou dificultar o exercício regular de direito por qualquer pessoa, causando-lhe dano moral ou material;

e) - deixar de utilizar os avanços técnicos e científicos ao seu alcance ou do seu conhecimento para atendimento do seu mister.

f) - permitir que perseguições, simpatias, antipatias, caprichos, paixões ou interesses de ordem pessoal interfiram no trato com o público, com os jurisdicionados administrativos ou com colegas hierarquicamente superiores ou inferiores.

g) - pleitear, solicitar, provocar, sugerir ou receber qualquer tipo de ajuda financeira, gratificação, prêmio, comissão, doação ou vantagem de qualquer espécie, para si, familiares ou qualquer pessoa, para o cumprimento da sua missão ou para influenciar outro servidor para o mesmo fim;

h) - alterar ou deturpar o teor de documentos que devam ser encaminhados para providências;

i) - iludir ou tentar iludir qualquer pessoa que necessite do atendimento em serviços públicos;

j) - desviar servidor público para atendimento a interesse particular;

l) - retirar da repartição pública, sem estar legalmente autorizado, qualquer documento, livro ou bem pertencente ao patrimônio público;

m) - fazer uso de informações privilegiadas obtidas no âmbito interno de seu serviço, em benefício próprio, de parentes, de amigos ou de terceiros;



fl. 7

n) - apresentar-se embriagado no serviço ou fora dele habitualmente;

o) - dar o seu concurso a qualquer instituição que atente contra a moral, a honestidade ou a dignidade da humana;

p) - exercer atividade profissional aética ou ligar o seu nome a empreendimentos de cunho duvidoso.

### CAPÍTULO III

#### Das Comissões de Ética

Art. 17 - Em todos os órgãos e entidades da Administração Pública Municipal, direta, indireta autárquica e fundacional, componentes do Poder Executivo e/ou do Poder Legislativo, ou em qualquer órgão ou entidade que exerça atribuições delegadas por estes poderes, deverá ser criada uma Comissão de Ética encarregada de orientar e aconselhar sobre a ética profissional do servidor, no tratamento com as pessoas e com o patrimônio público, competindo-lhe conhecer concretamente de imputação ou de procedimento susceptível de censura.

Art. 18 - Cada Comissão de Ética, integrada por três servidores públicos e respectivos suplentes, poderá instaurar, de ofício, processo sobre ato, fato ou conduta que considerar passível de infringência a princípio ou norma ético-profissional, podendo, ainda, conhecer de consultas, denúncias ou representações formuladas contra o servidor público, a repartição ou o setor em que haja ocorrido a falta, cuja análise e deliberação forem recomendáveis para atender ou resguardar o exercício do cargo ou função pública, desde que formuladas por autoridade, servidor, jurisdicionados administrativos, qualquer cidadão que se identifique ou quaisquer entidades associativas regularmente constituídas.

Art. 19 - A Comissão de Ética incumbe fornecer, aos organismos encarregados da execução do quadro de carreira dos servidores, os requisitos sobre sua conduta ética, para o efeito de instruir e fundamentar promoções e para todos os demais procedimentos próprios da carreira do servidor público.

Art. 20 - Os procedimentos a serem adotados pela Comissão de Ética, para a apuração de fato ou ato que, em princípio, se a



fl. 8

presente contrário à ética, em conformidade com este Código, terão o rito sumário, ouvidos apenas o queixoso e o servidor, ou apenas este, se a apuração decorrer de conhecimento de ofício, cabendo sempre recurso ao escalão superior do respectivo Poder.

Art. 21 - Dada a eventual gravidade da conduta do servidor ou sua reincidência, poderá a Comissão de Ética encaminhar a sua decisão e respectivo expediente para a Comissão Permanente de de Processo Disciplinar do respectivo órgão, se houver e, cumulativamente, se for o caso, à entidade em que, por exercício profissional, o servidor público esteja inscrito, para as providências disciplinares cabíveis. O retardamento dos procedimentos aqui prescritos implicará comprometimento ético da própria Comissão, cabendo à Comissão de Ética do órgão hierarquicamente superior, o seu conhecimento e providências.

Art. 22 - As decisões da Comissão de Ética, na análise de qualquer fato ou ato submetido à sua apreciação ou por ela levantado, serão resumidas em ementa e, com a omissão dos nomes dos interessados, divulgados no próprio órgão, bem como remetidas as demais Comissões de Ética, criadas com o fito de formação da consciência ética na prestação de serviços públicos. Uma cópia completa de todo o expediente deverá ser remetida à Secretaria de Administração Pública Municipal ou à Mesa Diretora da Câmara Municipal de Fortaleza, conforme o caso.

Art. 23 - A pena aplicável ao servidor público pela Comissão de Ética é a de censura e sua fundamentação constará do respectivo parecer, assinado por todos os seus integrantes, com ciência do faltoso.

Art. 24 - A Comissão de Ética não poderá se eximir de fundamento o julgamento da falta de ética do servidor público ou do prestador de serviços contratado, alegando a falta de previsão neste Código, cabendo-lhe recorrer à analogia, aos costumes e aos princípios éticos e morais conhecidos em outras profissões.

Art. 25 - Para fins de apuração do comprometimento ético, entende-se por servidor público da cidade de Fortaleza, todo aquele que, por força de lei, contrato, ou de qualquer ato jurídico, preste serviços de natureza permanente, temporária ou excepcional,



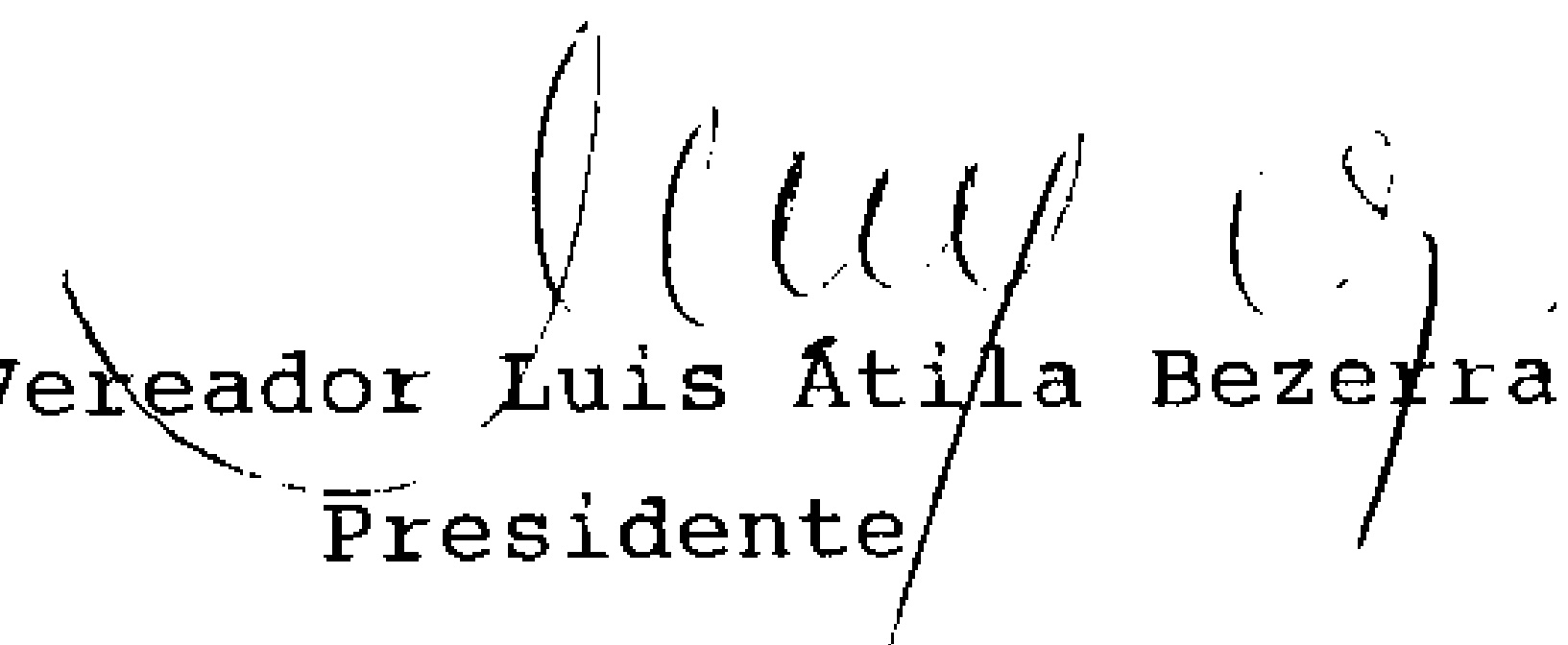


Ofício nº 1955/ZFA/95.

Fortaleza, 18 de setembro de 1995.

Senhor Prefeito:

Na conformidade do artigo 47 da Lei Orgânica Municipal, tenho a satisfação de encaminhar a V.Exa., o presente autógrafo de Lei aprovado por esta Câmara, de autoria do vereador **TORRES DE MELO**, que **"INSTITUI O CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL DO SERVIDOR PÚBLICO CIVIL DA CIDADE DE FORTALEZA E ADOTA OUTRAS PROVIDÊNCIAS"**.

  
Vereador Luis Átila Bezerra  
Presidente

Exmo.Sr.

Dr. Antônio Elbano Cambraia  
Prefeito Municipal de Fortaleza  
Nesta





**SELEÇÃO PÚBLICA PARA A COMPOSIÇÃO DE BANCO DE GESTORES ESCOLARES  
PARA O PROVIMENTO DOS CARGOS EM COMISSÃO DE DIRETOR ESCOLAR,  
COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUPERINTENDENTE ESCOLAR**

**EDITAL Nº 61/2023**

A Secretária Municipal da Educação de Fortaleza, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no que dispõe o art. 37, II e V, da Constituição Federal de 1988, em conjunto com o art. 98, II, da Lei Orgânica do Município de Fortaleza, bem assim com o estabelecido por meio da Lei Municipal nº 6.794, de 27 de dezembro de 1990 (Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Fortaleza), da Lei Complementar Municipal nº 150, de 28 de junho de 2013, publicada no DOM de 28 de junho de 2013, da Lei Complementar Municipal nº 169, de 12 de setembro de 2014, publicada no DOM de 15 de setembro de 2014, da Lei Complementar Municipal nº 176, de 19 de dezembro de 2014, publicada no DOM de 19 de dezembro de 2014, do Decreto Municipal nº 14.812, de 06 de outubro de 2020, publicado no DOM de 09 de outubro de 2020, e da Portaria nº 0222, publicada no DOM de 06 de março de 2023, através deste Edital, por meio do Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos (IMPARH), estabelece as normas e torna pública a abertura de inscrições para a Seleção Pública destinada à composição de Banco de Gestores Escolares para o provimento dos cargos em comissão de Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Superintendente Escolar para a Secretaria Municipal da Educação (SME).

**1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

**1.1.** A Seleção Pública será regida por este Edital e executada pelo Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos (IMPARH), conforme previsto no **subitem 1.2** do presente instrumento, visando à composição de Banco de Gestores Escolares para o provimento dos cargos em comissão de Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Superintendente Escolar para a Secretaria Municipal da Educação (SME), nos termos da Lei Municipal nº 6.794/1990 (Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Fortaleza), da Lei Complementar Municipal nº 150/2013, da Lei Complementar Municipal nº 169/2014, da Lei Complementar Municipal nº 176/2014, do Decreto Municipal nº 14.812/2020 e da Portaria nº 0222/2023.

**1.2.** A Seleção efetivar-se-á em duas etapas para todos os candidatos, de acordo com a opção dos cargos dispostos no **Anexo I** deste Edital, e será constituída conforme a descrição abaixo:

**1.2.1. Primeira Etapa - Prova Objetiva**, de caráter eliminatório, para todos os candidatos;

**1.2.2. Segunda Etapa - Análise de Títulos e Experiência Profissional**, de caráter eliminatório, válida para os candidatos aprovados na primeira etapa.

**1.3.** Todo o processo seletivo em epígrafe será realizado, exclusivamente, na cidade de Fortaleza-CE, observado o horário local.

**1.4.** Estará apto à nomeação o candidato aprovado que atender às exigências previstas no **item 2**.



**1.4.1.** O candidato aprovado e investido em cargo público de provimento em comissão através da Seleção Pública regulada por este Edital ficará submetido ao regime jurídico previsto no Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Fortaleza (Lei Municipal nº 6.794/1990), naquilo que for aplicável.

**1.5.** Profissionais de nível superior na área da educação, com ou sem vínculo na rede pública federal, estadual e/ou municipal, podem concorrer às vagas previstas neste Edital, devendo observar as mesmas condições estabelecidas no **item 2** e em **suas alíneas** do presente instrumento.

**1.5.1.** O cargo de Diretor Escolar deverá ser ocupado **exclusivamente** por servidores públicos federais, estaduais e/ou municipais da rede pública de ensino.

**1.6.** Os vencimentos para os cargos da área do magistério estão dispostos no **Anexo I**, acompanhados da carga horária correspondente.

**1.6.1.** Os candidatos devem ter disponibilidade para dedicação de 40 (quarenta) horas semanais para o exercício dos cargos em comissão de Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Superintendente Escolar, na forma indicada no **Anexo I** deste Edital, distribuídas nos turnos de funcionamento das escolas, e, no caso dos superintendentes, conforme o funcionamento da SME e dos Distritos de Educação.

**1.7.** O candidato aprovado e selecionado para o banco de profissionais de acordo com o estabelecido no Edital em epígrafe estará apto ao provimento do(s) cargo(s) escolhido(s) no ato da sua inscrição e segundo a necessidade e o interesse da Administração Pública, desde que respeitadas as determinações constantes do **Anexo I** do presente instrumento.

**1.7.1.** Concluídas as etapas do presente certame, o candidato será submetido à Chamada Pública realizada pela Secretaria Municipal da Educação (SME) para provimento das vacâncias dos cargos de Diretor Escolar, de Coordenador Pedagógico e de Superintendente Escolar, de acordo com a necessidade e o interesse da Administração Pública.

**1.7.2.** A nomeação para ocupar cargo de provimento em comissão se dará a partir do resultado da Chamada Pública e conforme as determinações constantes do **Anexo I** do presente instrumento.

**1.7.3.** Os candidatos aprovados na Seleção regulada por este Edital serão lotados na Secretaria Municipal da Educação (SME), segundo critérios de conveniência e oportunidade, no interesse da Administração Pública.

**1.7.4.** Durante o período de investidura dos cargos em comissão previstos neste Edital, a unidade de lotação dependerá da necessidade de serviço, de acordo com o estabelecido no **subitem 1.7.3** e respeitando-se sempre a carga horária dos cargos.

**1.8.** Os cargos de Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Superintendente Escolar têm natureza de cargo em comissão declarado, por lei, de livre nomeação e exoneração.

**1.9.** O cargo, a carga horária, os vencimentos e os requisitos para a investidura dos cargos da área do magistério estão dispostos no **Anexo I**.

**1.10.** As atribuições inerentes a cada um dos cargos previstos no **Anexo I** do presente Edital são as

estabelecidas na Lei Complementar 169/2014, de 12 de setembro de 2014, publicada no DOM de 15 de setembro de 2014.

**1.11.** A aprovação na Seleção a que se refere o presente Edital não assegura aos candidatos o direito à nomeação, mas tão-somente a expectativa de serem nomeados, uma vez verificada a carência e confirmados o interesse e a conveniência da Administração Pública.

**1.12.** Os seguintes **Anexos** são partes integrantes deste Edital:

**Anexo I** - cargo, carga horária, vencimentos e requisitos;

**Anexo II** - conteúdo programático (para todos os cargos);

**Anexo III** - formulário padronizado da análise de títulos e experiência profissional;

**Anexo IV** - formulário de entrega da documentação (segunda etapa);

**Anexo V** - atribuições do Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Superintendente Escolar.

**1.13.** As atividades previstas no presente Edital estão vinculadas às determinações das autoridades competentes, em especial no que diz respeito às recomendações de controle sanitário e de isolamento/distanciamento social, de acordo com a legislação vigente.

**1.14.** As datas previstas ao longo deste Edital, inclusive as do calendário constante do **item 10**, poderão ser alteradas pelo IMPARH, segundo critérios de conveniência e oportunidade, o qual dará publicidade às novas datas por meio de edital divulgado exclusivamente pela *INTERNET*, no endereço eletrônico [concursos.fortaleza.ce.gov.br](http://concursos.fortaleza.ce.gov.br).

## **2. DAS CONDIÇÕES PARA A INVESTIDURA DO CARGO EM COMISSÃO**

**2.1.** O candidato aprovado na Seleção Pública de que trata este Edital será nomeado para os cargos em comissão de Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Superintendente Escolar da Rede Municipal da Educação de Fortaleza se atendidas as seguintes exigências:

**a)** ter sido aprovado na Seleção Pública, na forma estabelecida neste Edital;

**b)** ter nacionalidade brasileira e, no caso de nacionalidade portuguesa, estar amparado pelo estatuto de igualdade entre brasileiros e portugueses, com o reconhecimento do gozo dos direitos políticos, na forma do disposto no art. 13 do Decreto Federal nº 70.436, de 18 de abril de 1972, e no §1º, do art. 12, da Constituição Federal de 1988; no caso de estrangeiros de outras nacionalidades, deverá ser observado o disposto no inciso I do art. 37 da Constituição Federal de 1988;

**c)** gozar dos direitos políticos;

**d)** estar quite com as obrigações eleitorais;

**e)** estar quite com as obrigações do serviço militar, para os candidatos do sexo masculino;

**f)** comprovar os requisitos exigidos para a investidura dos cargos em comissão de Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Superintendente Escolar da Rede Municipal da Educação de Fortaleza, na forma indicada no **Anexo I** deste Edital;

**g)** comprovar sua regularidade no âmbito do Sistema de Escrituração Digital das Obrigações Fiscais, Previdenciárias e Trabalhistas (eSocial), de acordo com o disposto no Decreto Federal nº 8.373/2014, exclusivamente no caso de candidatos que não se encontram investidos em cargo

público efetivo integrante do quadro de pessoal permanente da Prefeitura de Fortaleza;

**h)** ter idade mínima de 18 (dezoito) anos à época da nomeação;

**i)** ter aptidão física e mental para o exercício das atribuições do cargo, comprovadas por perícia médica oficial do Município de Fortaleza;

**j)** não ter sido condenado, em sede de processo administrativo disciplinar ou de ação judicial, com a pena de demissão no âmbito do serviço público;

**k)** não estar suspenso do exercício profissional, nem cumprindo qualquer outra penalidade disciplinar aplicada pelo órgão de fiscalização da profissão, em nível federal ou estadual;

**l)** apresentar certidão dos foros criminais, em nível estadual e federal, no âmbito de competência jurisdicional dos estados onde tenha residido nos últimos 02 (dois) anos, expedida, no máximo, há 06 (seis) meses;

**m)** se possuir vínculo com outro ente federativo, o interessado deverá providenciar a sua cessão à Prefeitura de Fortaleza, de acordo com o exigido no **subitem 1.6.1**, ou, no caso de servidor com vínculo com a Prefeitura de Fortaleza, deverá o mesmo providenciar a sua disposição à Secretaria Municipal da Educação (SME);

**n)** ter disponibilidade para o exercício do cargo de acordo com a carga horária prevista no **Anexo I** deste Edital.

**2.1.1.** O cumprimento da exigência prevista na **alínea “f”** do **subitem 2.1** só será verificado após a conclusão do certame, por ocasião da convocação dos candidatos aprovados.

**2.1.2.** A não comprovação dos requisitos estabelecidos no presente Edital acarretará a perda do direito à vaga para a qual concorre o candidato.

**2.2.** Além dos comprovantes das situações acima relacionadas, poderá ser exigida, por ocasião da nomeação, a apresentação de outros documentos necessários para a admissão no serviço público municipal. A relação desses documentos será disponibilizada ao candidato no momento da sua convocação.

**2.2.1.** A documentação a que fazem referência os **subitens 2.1 e 2.2** deverá ser apresentada na Secretaria Municipal da Educação (SME), de acordo com as orientações do Edital de Convocação dos candidatos aprovados, oportunamente divulgado.

**2.2.2.** Para a nomeação, exigir-se-á do candidato a apresentação de declaração de não acumulação indevida de cargos/empregos públicos.

### **3. DO ATENDIMENTO DIFERENCIADO**

**3.1.** O **atendimento diferenciado** dar-se-á de acordo com o disposto nos **subitens seguintes**, desde que formalmente solicitado pela **pessoa com deficiência e/ou com necessidades especiais/emergenciais**.

**3.2.** O candidato com deficiência e/ou com a comprovada necessidade de atendimento diferenciado, de acordo com a Lei Federal nº 7.853/1989 e o art. 27, §§1º e 2º, do Decreto Federal nº 3.298/1999, deverá solicitar, na Diretoria de Concursos e Seleções (DICES) do IMPARH, condição diferenciada

para a realização da prova objetiva.

**3.3.** Os benefícios previstos nos §§1º e 2º do artigo citado no **subitem 3.2** deverão ser requeridos presencialmente (mediante protocolo) dias úteis, no período de 27 de abril a 04 de maio de 2023, das 8h30min às 11h30min e das 13h30min às 16h30min, na Diretoria de Concursos e Seleções (DICES), do IMPARH, situado na Avenida João Pessoa, 5609, Damas, Fortaleza-CE.

**3.4.** Para a confirmação do direito de ser beneficiado com o atendimento diferenciado, o candidato deverá proceder da seguinte forma:

**a)** preencher e assinar o requerimento (pessoalmente ou por intermédio de representante legal, com a entrega de instrumento procuratório público ou particular, com firma reconhecida);

**b)** anexar, **obrigatoriamente**, ao requerimento a cópia do laudo médico expedido no prazo máximo de 12 (doze) meses antes da data prevista para o término das inscrições, atestando a espécie e o grau ou nível de deficiência, com a expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), devendo nele constar a assinatura do médico e o carimbo com o seu número de registro no Conselho Regional de Medicina (CRM);

**c)** anexar cópia do documento oficial de identidade original (do candidato e do seu procurador, se for o caso).

**3.5.** Para o atendimento diferenciado (de candidato com deficiência), poderão ser solicitados:

**a)** no caso de deficiência visual (total e/ou baixa visão): DosVox, prova ampliada (fonte Calibri, tamanho 18), ledor, acréscimo de 01 (uma) hora do tempo de prova;

**b)** no caso de deficiência auditiva plena: intérprete de Libras para a transmissão exclusiva de informações inerentes à aplicação das provas, acréscimo de 01 (uma) hora do tempo de prova;

**c)** no caso de deficiência física que impossibilite o preenchimento do cartão-resposta: transcritor;

**d)** no caso de dificuldade acentuada de locomoção: espaço adequado.

**3.6.** De acordo com o Decreto Federal nº 9.508/2018, o tempo de realização da prova poderá ser acrescido de 01 (uma) hora para as pessoas com deficiência que tenham solicitado o atendimento diferenciado previsto nas alíneas “a” e/ou “b” do **subitem 3.5**.

**3.7.** O candidato que não requerer atendimento diferenciado até a data mencionada no **subitem 3.3** e não entregar laudo médico e/ou não cumprir os procedimentos, os prazos e os horários estabelecidos neste Edital ficará impossibilitado de realizar a prova em condições diferenciadas e não terá direito à ampliação de tempo.

**3.8.** O atendimento às condições solicitadas no Requerimento de Atendimento Diferenciado ficará sujeito à análise de viabilidade e razoabilidade do pedido.

**3.9.** Os candidatos que se enquadrem nos casos de emergência e/ou em situações excepcionais, bem como as candidatas lactantes que queiram solicitar atendimento diferenciado, deverão preencher o requerimento presencialmente na Diretoria de Concursos e Seleções (DICES) do IMPARH e anexar o atestado médico e/ou as cópias do documento oficial de identidade original (da mãe da criança lactante) e da certidão de nascimento da criança (conforme o caso), mediante a devida protocolização, até 03 (três) dias úteis antes da realização da prova. Em nenhuma hipótese

o IMPARH atenderá às solicitações de atendimento diferenciado em residência, hospitais ou qualquer outro espaço físico distinto dos locais de prova previamente definidos.

**3.9.1.** No caso de candidatas gestantes que se encontrem impossibilitadas de ser submetidas à inspeção eletrônica, o deferimento do pleito ficará condicionado à apresentação de documento com a prescrição/recomendação médica pertinente.

**3.10.** A lactante que necessitar amamentar durante a aplicação da prova poderá fazê-lo em sala reservada, desde que o requeira de acordo com o previsto no **subitem 3.9**.

**3.10.1.** À criança lactente e ao adulto responsável pelo seu acompanhamento aplicam-se todas as regras do presente Edital, naquilo que for pertinente, e, em especial, as recomendações de controle sanitário dos órgãos de saúde e a legislação vigente.

**3.11.** Não haverá compensação do tempo de amamentação em favor da candidata.

**3.12.** A criança lactente deverá ser acompanhada de um adulto responsável pela guarda (familiar ou terceiro indicado pela candidata) e permanecer em ambiente reservado.

**3.13.** Não será disponibilizado pelo IMPARH um responsável para a guarda da criança, de modo que, na ausência deste, a candidata ficará impossibilitada de realizar a prova.

**3.14.** O candidato transgênero que desejar ser tratado pelo nome social durante a realização da prova deverá solicitar o atendimento diferenciado, na forma e no prazo previsto no **subitem 3.3** deste Edital.

**3.14.1.** As publicações oficiais referentes a todos os candidatos regularmente inscritos apresentarão o nome e o gênero constantes do registro civil dos participantes, independentemente de serem estes transgêneros ou não.

**3.15.** O candidato que necessitar do uso de objetos especiais, tais como lupa, óculos escuros, marca-passo, glicosímetro, pinos cirúrgicos ou outros instrumentos/utensílios metálicos, aparelho auditivo, adereço religioso, cadeira para canhoto etc., deverá solicitar autorização junto à Diretoria de Concursos e Seleções (DICES), até 05 (cinco) dias úteis antes da realização da prova, sendo expressamente proibido o seu uso sem o deferimento da Coordenação Geral da Seleção.

**3.15.1.** O candidato que for amparado pela Lei Federal nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003, com suas alterações, e necessitar realizar a prova **portando arma** deverá requerer, no IMPARH, o atendimento diferenciado, na forma e no prazo previstos no **subitem 3.3** deste Edital, obrigando-se a anexar a cópia do certificado de Registro de Arma de Fogo e da Autorização de Porte.

**3.15.2.** Os candidatos que se encontrem obrigados ao uso de tornozeleira eletrônica devem observar a exigência descrita no **subitem 3.15**.

**3.16.** Os candidatos adeptos das religiões que celebram e guardam os sábados (sabatistas) poderão submeter-se a prova objetiva e em condições que observem o respeito à recomendação religiosa pertinente (período de descanso compreendido entre o pôr do sol de sexta-feira e o pôr do sol de sábado).

**3.16.1.** Para a garantia deste direito, o pedido deverá ser feito de forma presencial, de acordo com o previsto nos **subitens 3.3** e **3.16.3**. O candidato deverá comparecer ao local de prova no horário

e na data previstos no **subitem 5.3.1** e ficará em sala reservada nas dependências da unidade até o encerramento do período de guarda do sábado, a depender da situação específica.

**3.16.2.** O candidato deverá levar alimento e bebida não alcoólica para consumo próprio durante o período de espera. O IMPARH não se responsabilizará pelo fornecimento de alimento e/ou bebida ao candidato durante todo o período.

**3.16.3.** O requerimento indicado no **subitem 3.16.1** deve vir acompanhado de cópia do documento oficial de identidade original e documentação que comprove ser o candidato devoto da Igreja Adventista do Sétimo Dia ou de outra religião que professe a celebração e a guarda dos sábados.

**3.17.** Se a solicitação de atendimento diferenciado não for feita previamente, conforme determinações constantes dos subitens **3.3, 3.7, 3.9, 3.14, 3.15, 3.15.1, 3.15.2 e 3.16.1** (quando for o caso), o pleito do candidato não será atendido no dia da realização da prova.

**3.18.** À exceção do que se encontra previsto nos **subitens 3.10 a 3.13** do presente Edital, o IMPARH não permitirá a permanência de crianças no ambiente de prova, ainda que acompanhadas de um adulto responsável pela sua guarda.

#### **4. DAS INSCRIÇÕES**

**4.1.** A inscrição do candidato implicará o conhecimento e a tácita aceitação das normas e condições estabelecidas neste Edital, das quais não poderá alegar desconhecimento.

**4.2.** Para requerer sua inscrição, o candidato deverá preencher o formulário de inscrição disponível no portal do IMPARH, exclusivamente pela *internet*, no endereço eletrônico **[concursos.fortaleza.ce.gov.br](http://concursos.fortaleza.ce.gov.br)**, a partir das 14 horas do dia **14 de abril de 2023, até às 23 horas e 59 minutos do dia 1º de maio de 2023** (horário de Fortaleza-CE). O boleto de pagamento, ainda que gerado no último dia de inscrição, deverá ser pago obrigatoriamente até a data do vencimento, observado o horário da cidade de Fortaleza-CE, não sendo permitida a alteração da respectiva data de vencimento, ainda que o referido boleto seja impresso após a data-limite para a inscrição no certame. Para inscrever-se, o candidato terá que escolher uma das opções descritas no **subitem 4.2.2.1** e indicar seus próprios RG e CPF.

**4.2.1.** O candidato poderá fazer presencialmente, no IMPARH, das 8h30min às 11h30min e das 13h30min às 16h30min, correções e/ou alterações em seus dados informados no formulário de inscrição. Entretanto, qualquer alteração referente ao cargo escolhido somente será permitida caso o pedido tenha sido realizado até o último dia previsto para a interposição de recurso contra o resultado preliminar da solicitação de inscrição, através de requerimento administrativo.

**4.2.1.1.** No ato da inscrição, o candidato deverá informar um endereço de correspondência eletrônica (*e-mail*) cuja validade ele possa assegurar até o final da Seleção.

**4.2.2.** No formulário de inscrição consta uma declaração por meio da qual o candidato afirma que conhece todas as prescrições, acata-as e preenche todos os requisitos exigidos pelo presente Edital.

**4.2.2.1.** No ato da inscrição, o candidato deverá fazer a indicação de uma das opções apontadas



abaixo:

- a) Diretor Escolar, exclusivamente;
- b) Coordenador Pedagógico, exclusivamente;
- c) Superintendente Escolar, exclusivamente;
- d) Diretor Escolar e Superintendente Escolar;
- e) Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico;
- f) Coordenador Pedagógico e Superintendente Escolar;
- g) Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Superintendente Escolar.

**4.2.3.** Somente será aceito o pedido de inscrição feito mediante o preenchimento do formulário de inscrição eletrônico, o qual, durante o período de inscrição desta Seleção, estará disponível exclusivamente no endereço eletrônico [concursos.fortaleza.ce.gov.br](http://concursos.fortaleza.ce.gov.br).

**4.2.3.1.** Em caso de mais de uma inscrição realizada pelo mesmo candidato, apenas será considerada aquela cujo número de referência coincidir com a informação bancária correspondente ao efetivo pagamento da respectiva taxa. Neste caso, as demais inscrições realizadas e os respectivos boletos bancários gerados tornar-se-ão automaticamente inválidos.

**4.2.4.** O Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos (IMPARH) não se responsabilizará por quaisquer atos ou fatos decorrentes de informações e endereços incorretos ou incompletos fornecidos pelo candidato.

**4.2.5.** O candidato que fizer declaração e/ou apresentar documentos falsos ou inexatos terá a sua inscrição cancelada e serão declarados nulos, em qualquer época, todos os atos decorrentes de tais condutas.

**4.2.5.1.** O pedido de inscrição e as informações prestadas no formulário de inscrição são de responsabilidade exclusiva do candidato e o mero preenchimento, a confirmação e o envio dos dados desse formulário não ensejam, por si sós, qualquer direito de participação na Seleção Pública objeto deste Edital.

**4.2.5.2.** O preenchimento do formulário eletrônico previsto no **subitem 4.2** sem a indicação precisa do nome próprio e do sobrenome do candidato configura causa de indeferimento da solicitação de inscrição.

**4.2.5.3.** Se durante o período para a interposição de recurso contra o resultado preliminar da solicitação de inscrição não for formalizado o pleito de retificação dos dados apontados no **subitem 4.2.5.2**, a Comissão Organizadora confirmará a exclusão do participante do certame.

**4.2.6.** Após o envio dos dados, conforme exigido no **subitem 4.2**, o candidato deverá imprimir o boleto de pagamento, o qual será emitido em seu nome, e efetuar o pagamento da taxa de inscrição, no valor de **R\$ 130,00 (cento e trinta reais)**, em qualquer agência, terminal ou correspondente bancário do Banco do Brasil, através do Banco Postal ou de *Internet Banking*, até a data do vencimento. Só será aceito o boleto de pagamento impresso por meio do endereço eletrônico do IMPARH ([concursos.fortaleza.ce.gov.br](http://concursos.fortaleza.ce.gov.br)), conforme as orientações constantes dos **subitens 4.2** e **4.2.7**, e a inscrição só será efetivada após a confirmação do pagamento da taxa de inscrição.

**4.2.6.1.** A taxa de inscrição deverá ser paga após 24 (vinte e quatro) horas úteis da emissão do boleto.

**4.2.6.2. NÃO SERÃO ACEITOS PAGAMENTOS VIA DEPÓSITO BANCÁRIO, TRANSFERÊNCIA, PIX OU DEPÓSITO COM ENVELOPE.** Caso seja detectado que o pagamento da taxa de inscrição tenha sido efetivado por um destes meios, a inscrição será automaticamente indeferida e não haverá reembolso do valor correspondente.

**4.2.7.** Para a correta leitura do código de barras, o boleto bancário deverá ser impresso em impressora a *laser* ou a jato de tinta.

**4.2.8.** O candidato terá sua inscrição confirmada na data divulgada no Calendário de Atividades, mediante a publicação do resultado definitivo da solicitação de inscrição, de acordo com o previsto no **item 10** deste Edital.

**4.2.9.** Não será deferida a inscrição se, por qualquer motivo, houver a inexistência do pagamento da taxa de inscrição.

**4.2.9.1.** O recibo de pagamento do boleto bancário será o comprovante de que o candidato solicitou sua inscrição na Seleção.

**4.2.10.** Não será válida a inscrição cujo pagamento tenha sido realizado em desobediência às condições previstas nos **subitens 4.2** e **4.2.6.2** deste Edital ou no caso de preenchimento incompleto do formulário eletrônico disponibilizado no portal do IMPARH ([concursos.fortaleza.ce.gov.br](http://concursos.fortaleza.ce.gov.br)).

**4.2.11.** O requerimento da inscrição é particular e individual e o valor pago referente à taxa de inscrição é intransferível e insubstituível.

**4.2.12.** O Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos (IMPARH) não se responsabilizará por solicitação de inscrição via *internet* não recebida em decorrência de problemas nos computadores, de falhas de comunicação, de congestionamento nas linhas de comunicação, bem como de outros fatores de ordem técnica que impossibilitem a transferência de dados.

**4.2.13.** O valor referente ao pagamento da taxa de inscrição não será devolvido em hipótese alguma, salvo em caso de cancelamento ou suspensão do processo seletivo e de pagamento em duplicidade, a maior ou a menor.

**4.2.14.** No ato da inscrição não serão solicitados os comprovantes exigidos no **item 2** deste Edital. No entanto, ficará impedido de ser nomeado e perderá automaticamente o direito à vaga o candidato que não os apresentar, durante o processo de nomeação, na Secretaria Municipal da Educação (SME), nas datas previstas e de acordo com as orientações constantes do edital de convocação e/ou de chamada pública oportunamente divulgado.

**4.2.15.** O IMPARH divulgará o resultado preliminar da solicitação de inscrição e/ou do atendimento diferenciado com a relação dos candidatos que tiveram suas inscrições deferidas, de acordo com o previsto no Calendário de Atividades (**item 10**), cabendo recurso contra o indeferimento desta solicitação.

**4.2.16.** O prazo de recurso previsto no **subitem 4.2.15** destina-se exclusivamente à regularização



da inscrição e/ou do atendimento diferenciado solicitada pelo candidato interessado.

**4.2.17.** O candidato deverá obter o Edital da Seleção exclusivamente no endereço eletrônico [concursos.fortaleza.ce.gov.br](http://concursos.fortaleza.ce.gov.br). O IMPARH não se responsabilizará por *downloads* do presente Edital realizados em outro sítio que não o indicado **neste subitem**.

## 5. DAS ETAPAS DA SELEÇÃO

**5.1.** A Seleção Pública efetivar-se-á em duas etapas, ambas de caráter eliminatório, conforme discriminado abaixo:

- a) PRIMEIRA ETAPA - PROVA OBJETIVA, para todos os candidatos;
- b) SEGUNDA ETAPA - ANÁLISE DE TÍTULOS E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, para os candidatos aprovados na primeira etapa.

### 5.2. DA PRIMEIRA ETAPA - PROVA OBJETIVA

**5.2.1.** Nesta etapa será aplicada uma prova objetiva, de caráter meramente eliminatório. A prova objetiva avaliará o grau de conhecimento do candidato em relação ao conteúdo programático constante do **Anexo II**, parte integrante deste Edital, com o valor máximo de 50 (cinquenta) pontos, contendo 50 (cinquenta) questões, cada uma valendo 01 (um) ponto, conforme estabelecido no **Quadro I** abaixo, todas com quatro alternativas de resposta (A, B, C, D), sendo somente uma considerada correta.

#### QUADRO I - DIRETOR ESCOLAR, COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUPERINTENDENTE ESCOLAR

ÁREA DE CONHECIMENTO	Nº DE QUESTÕES	PONTOS
Leitura e Interpretação de Texto	15	15
Raciocínio Lógico	05	05
Políticas Educacionais e Gestão Escolar do Brasil, do Ceará e Fortaleza	15	15
Gestão Pedagógica do Processo de Ensino Aprendizagem	15	15
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>50</b>

**5.2.2.** A nota da prova objetiva será calculada através da seguinte fórmula:

$$NPO = NQC$$

Onde:

**NPO** = nota da prova objetiva

**NQC** = número de questões certas

**5.2.3.** Serão considerados aprovados na primeira etapa os candidatos que atingirem o perfil mínimo definido nas **alíneas abaixo**:

a) **PARA DIRETOR ESCOLAR E SUPERINTENDENTE ESCOLAR ou EXCLUSIVAMENTE PARA DIRETOR ESCOLAR ou EXCLUSIVAMENTE PARA SUPERINTENDENTE ESCOLAR: 60%**

(sessenta por cento) do total de questões da prova objetiva, o que corresponde a 30 (trinta) pontos;

**b) PARA DIRETOR ESCOLAR E COORDENADOR PEDAGÓGICO:** 60% (sessenta por cento) do total de questões da prova objetiva, o que corresponde a 30 (trinta) pontos;

**c) PARA COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUPERINTENDENTE ESCOLAR:** 60% (sessenta por cento) do total de questões da prova objetiva, o que corresponde a 30 (trinta) pontos;

**d) PARA DIRETOR ESCOLAR, COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUPERINTENDENTE ESCOLAR:** 60% (sessenta por cento) do total de questões da prova objetiva, o que corresponde a 30 (trinta) pontos;

**e) EXCLUSIVAMENTE PARA COORDENADOR PEDAGÓGICO:** 50% (cinquenta por cento) do total de questões da prova objetiva, o que corresponde a 25 (vinte e cinco) pontos.

**5.2.4.** Os candidatos aprovados na primeira etapa (prova objetiva) serão relacionados por ordem alfabética e devidamente convocados para participarem da segunda etapa (análise de títulos e experiência profissional).

**5.2.5.** Somente participarão da análise de títulos e experiência profissional os candidatos aprovados na primeira etapa do certame, de acordo com o previsto no **subitem 5.2.3** e respeitado o disposto no **subitem 5.2.6**.

**5.2.6.** Será considerado eliminado o candidato que obtiver **nota zero** em qualquer uma das áreas de conhecimento e/ou que não alcançar a pontuação mínima estabelecida no **subitem 5.2.3**, de acordo com a opção de cargo(s) realizada no ato da inscrição.

### **5.3. DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DA PROVA OBJETIVA**

**5.3.1.** A prova objetiva será aplicada na cidade de Fortaleza-CE, com duração de 03 (três) horas, no dia **21 de maio de 2023 (domingo)**, no horário das 14h às 17h (horário de Fortaleza), para todos os candidatos.

**5.3.1.1.** Após o fechamento dos portões, às 14h, serão utilizados 10 (dez) minutos para a realização dos procedimentos operacionais do certame dentro da sala de prova, com o devido acréscimo de 10 (dez) minutos ao horário previsto para o término da prova.

**5.3.2.** O candidato deverá acessar o endereço eletrônico **[concursos.fortaleza.ce.gov.br](http://concursos.fortaleza.ce.gov.br)** 04 (quatro) dias antes da data da realização da prova objetiva e imprimir o cartão de identificação, documento do qual constará o respectivo local de realização da prova objetiva.

**5.3.3.** Não serão postados ou enviados quaisquer informativos ao endereço fornecido pelo candidato.

**5.3.4.** O candidato deverá comparecer ao seu local de prova com a antecedência mínima de 01 (uma) hora do horário fixado para o início das provas, conforme disposto no **subitem 5.3.1.1** e considerando-se o horário da cidade de Fortaleza-CE.

**5.3.4.1.** A partir das 14h, não mais será permitido o acesso de candidatos aos locais de realização das provas.

**5.3.4.2.** O candidato deverá apresentar-se ao local de prova munido de **caneta esferográfica obrigatoriamente fabricada em material transparente, de tinta azul ou preta**, e de seu

documento oficial de identidade original com foto.

**5.3.4.3.** De acordo com o Decreto Municipal nº 15.305, de 14 de abril de 2022, deixa de ser obrigatório o uso de máscaras de proteção em ambientes fechados, na forma disposta no seu art. 2º, ficando facultado a cada candidato o uso do equipamento de proteção facial no dia da aplicação das provas.

**5.3.4.3.1.** O candidato poderá portar, ainda, máscara reserva para fazer a troca durante a aplicação da prova, caso necessário.

**5.3.4.3.1.1.** A máscara reserva trazida pelo candidato deverá ser acondicionada em embalagem transparente, sob sua responsabilidade e nesta condição quando do seu acesso ao local de prova. O IMPARH não disponibilizará envelope ou embalagem para a guarda do referido equipamento de proteção individual.

**5.3.4.3.1.2.** A troca da máscara é de responsabilidade exclusiva do candidato, sob a fiscalização da equipe de aplicação, e o seu descarte deverá ser feito em embalagem transparente, em local apropriado para este fim.

**5.3.4.3.2.** Fica recomendado o uso de máscaras por idosos, pessoas com comorbidades e por quem esteja com sintomas gripais, de acordo com o previsto no Decreto Municipal nº 15.305/2022.

**5.3.4.3.3.** O candidato também poderá, facultativamente, fazer uso de protetor facial transparente do tipo viseira (*face shield*), óculos de proteção transparentes e/ou toalha de papel para higienizar a carteira com álcool (70%), não podendo comparecer ao local de prova utilizando gorro, macacão impermeável ou avental. No caso de candidato que compareça ao local de prova utilizando protetor facial transparente do tipo viseira (*face shield*) e óculos de proteção facial, deverá o mesmo retirar o EPI no momento da identificação dentro da sala de aplicação de prova, apenas para este fim, podendo voltar a utilizá-lo após concluído o procedimento.

**5.3.4.4.** Os candidatos deverão manter o distanciamento mínimo com relação à equipe de aplicação e aos outros participantes da Seleção Pública, quando for o caso, de acordo com as recomendações de controle sanitário dos órgãos de saúde, da legislação vigente e deste Edital, sob pena de sua eliminação do certame.

**5.3.4.5.** Ao adentrar a sala de aplicação de prova, o candidato deverá sentar em um dos locais predeterminados, de acordo com as demarcações realizadas, em respeito às regras de distanciamento social estabelecidas em atos normativos expedidos pelas autoridades competentes, quando for o caso, sendo-lhe proibida a troca de lugar durante a realização da prova.

**5.3.4.6.** É permitida a entrada de candidatos com bebidas (tais como água, suco etc.) e alimentos de fácil consumo, a exemplo de barra de cereais e chocolate. No caso previsto no **subitem 5.3.4.3.2**, recomenda-se que o candidato fique sem máscara apenas durante o consumo do alimento ou a ingestão de água / suco / etc.

**5.3.4.7.** Para cumprir os protocolos de segurança e de controle sanitário, o IMPARH disponibilizará álcool 70% (setenta por cento) em cada sala de aplicação de prova e/ou em totens dispostos nos corredores do local de prova, recomendando-se o seu uso sempre que necessário.

**5.3.4.7.1.** O candidato deverá higienizar e secar as mãos antes de manusear qualquer material.

**5.3.4.8.** Será permitido ao candidato:

- a) usar luvas descartáveis com coloração “leitosa”, semitransparente, e, se feito no local de prova, o seu descarte deverá ser realizado em embalagem transparente;
- b) portar frasco de álcool (70%).

**5.3.5.** Não será aceita a cópia do documento de identificação, ainda que autenticada.

**5.3.6.** A desobediência ao disposto nos **subitens 5.3.4.1** e **5.3.4.2** implicará na exclusão do candidato desse certame.

**5.3.7.** Em caso de extravio do documento de identidade original (perda, roubo, etc.), aceitar-se-á a apresentação da via original de Boletim de Ocorrência (B.O.) emitido pela autoridade policial competente, desde que dentro do prazo de validade legal de 90 (noventa) dias. Neste caso, o candidato será encaminhado à sala da coordenação, onde será formalizada a sua identificação especial em formulário próprio.

**5.3.7.1.** Para que seja realizada a identificação especial, o candidato obrigar-se-á a entregar ao coordenador do local de prova a cópia do respectivo Boletim de Ocorrência (B.O.). Caso não disponha da cópia do documento, deverá deixar a via original do B.O., sob pena de ser impedido de fazer a prova e, conseqüentemente, ser eliminado do certame.

**5.3.7.2.** No caso de documentos de identidade ilegíveis, não identificáveis e/ou danificados, adotar-se-á o procedimento de identificação especial do candidato. Neste caso o candidato será encaminhado à sala da coordenação, onde será formalizada a sua identificação especial em formulário próprio.

**5.3.8.** O cartão de identificação do candidato não é considerado documento de identificação. Por este motivo, o candidato também deverá estar munido do seu documento oficial de identidade original com foto, na forma prevista no **subitem 5.3.11**, a fim de apresentá-lo na entrada do local de prova, ao adentrar a sala.

**5.3.9.** Fechados os portões às 14h para a aplicação da prova objetiva, iniciar-se-ão os procedimentos operacionais relativos à presente Seleção Pública.

**5.3.10.** A inviolabilidade do malote contendo as provas será comprovada somente no momento de romper o lacre do malote, o que ocorrerá na presença de 02 (dois) candidatos, mediante a aposição de suas assinaturas em um termo formal, na coordenação do local da prova.

**5.3.11.** São considerados documentos oficiais de identidade:

- a) carteira ou cédula de identidade com foto, expedida pelas Forças Armadas, Secretarias de Segurança Pública, unidades militares do Corpo de Bombeiros, órgãos fiscalizadores de exercício profissional (ordem ou conselho de classe) e pelo Ministério das Relações Exteriores;
- b) passaporte brasileiro;
- c) certificado de reservista e carteira funcional expedida por órgão público que, por lei federal, vale como identidade;
- d) carteira nacional de habilitação (somente o modelo com foto);

e) Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS).

**5.3.12.** Não serão aceitos como documento oficial de identidade certidões de nascimento ou casamento, CPF, títulos eleitorais e carteiras de motorista (modelos antigo), carteiras de estudante, carteiras funcionais sem valor de identidade, etc, bem como qualquer documento no formato digital/eletrônico.

**5.3.13.** Os documentos dos candidatos deverão estar em perfeitas condições, de forma a permitir, com clareza, a identificação e deverão conter, obrigatoriamente, a sua fotografia.

**5.3.14.** Para assegurar a lisura e a segurança da Seleção durante a realização das provas, poderá ser adotado o procedimento de identificação civil dos candidatos, mediante a verificação do documento oficial de identidade original, da coleta da assinatura e/ou das impressões digitais.

**5.3.14.1.** No dia da realização da prova, o IMPARH poderá submeter os candidatos ao sistema de detecção de metal nas salas, nos corredores e nos banheiros.

**5.3.15.** Durante a realização da prova objetiva, não será admitida, sob pena de exclusão do presente certame, qualquer espécie de consulta e comunicação entre os candidatos, porte de arma, nem o porte e/ou utilização de caneta fabricada em material não transparente, lápis, borracha, corretivo, lapiseira, marca-texto, régua, pincel, grafite, livros, manuais, impressos ou anotações, papel (ainda que em branco), máquinas de calcular ou equipamento similar e demais aparelhos eletrônicos, tais como *bip*, *e-books*, telefone celular, *smartphone*, *tablet*, *iphone*<sup>®</sup>, *ipod*<sup>®</sup>, *ipad*<sup>®</sup>, agenda eletrônica, *notebook*, *pen drive*, fone de ouvido, alarme de qualquer espécie, gravador ou qualquer outro receptor ou transmissor de mensagens e dados, máquina fotográfica, protetor auricular, artigos de chapalaria (bonés, gorros, chapéus, etc.), lenços, turbantes, óculos escuros (ainda que contenham grau), relógios de qualquer espécie e artigos/adereços religiosos, aparelho de surdez e/ou lupa não autorizados pela comissão coordenadora do certame.

**5.3.15.1.** Os aparelhos eletrônicos deverão ser desligados e, juntamente com os demais objetos descritos no **subitem 5.3.15**, acondicionados no porta-objeto fornecido pelo IMPARH, exclusivamente para tal fim, o qual deverá ser colocado sob a cadeira e ali permanecer até o término da prova. O porta-objeto não poderá ser colocado dentro de bolsa, sacola, etc., e só poderá ser aberto após a saída do candidato do local de prova.

**5.3.15.2.** Por medida de segurança, os candidatos deverão deixar as orelhas totalmente descobertas, à observação dos fiscais de sala, durante todo o período destinado à realização das provas.

**5.3.16.** Será disponibilizado, em cada sala de aplicação da prova objetiva, um instrumento de marcação de tempo de duração das provas da Seleção.

**5.3.17.** É vedado o ingresso de candidato em local de prova portando arma. O candidato que estiver armado não poderá fazer a prova, exceto se tiver formalizado a solicitação de atendimento diferenciado, conforme determinado no **subitem 3.15.1**.

**5.3.18.** Não haverá, em hipótese alguma, segunda chamada para as provas.

**5.3.19.** Em hipótese nenhuma o candidato poderá submeter-se à aplicação das provas fora da data

determinada para a realização do certame, fora do horário estabelecido para o fechamento dos portões (**subitem 5.3.4.1**) e em outro local que não seja o predeterminado.

**5.3.20.** Somente será permitido o preenchimento do cartão-resposta pelo próprio candidato, **obrigatoriamente com caneta esferográfica fabricada em material transparente, de tinta azul ou preta**. Proibir-se-á qualquer colaboração ou participação de terceiros para tal fim, exceto nos casos de atendimento diferenciado previamente autorizados pela comissão coordenadora do certame.

**5.3.21.** A assinatura constante do cartão-resposta e da lista de presença deverá ser obrigatoriamente igual à do documento oficial de identidade original apresentado pelo candidato.

**5.3.21.1.** O candidato deverá, **obrigatoriamente**, no momento da sua identificação, assinar o cartão-resposta e a lista de presença.

**5.3.22.** O candidato deverá transcrever as respostas da prova objetiva para o cartão-resposta, que será o único documento válido para a correção por meio de processamento eletrônico. O preenchimento do cartão-resposta será de inteira responsabilidade do candidato, o qual deverá proceder em conformidade com as instruções específicas contidas nos documentos de aplicação. Em nenhuma hipótese haverá a substituição do cartão-resposta em virtude de erro provocado pelo candidato.

**5.3.23.** O candidato deverá, obrigatoriamente, marcar para cada questão um, e somente um, dos campos do cartão-resposta, sob pena de arcar com os prejuízos decorrentes de marcações indevidas. Será atribuída nota zero à questão com mais de uma opção assinalada, sem opção assinalada, com rasura, com emenda ou com campo de marcação não preenchido integralmente.

**5.3.23.1.** O candidato não deverá amassar, molhar, dobrar, rasgar, manchar ou, de qualquer modo, danificar o seu cartão-resposta, sob pena de arcar com os prejuízos advindos da impossibilidade de realização da leitura óptica.

**5.3.24.** Por motivo de segurança, os candidatos somente poderão ausentar-se definitivamente do recinto de realização das provas depois de decorrida 01 (uma) hora do seu início. A inobservância deste aspecto acarretará a não correção do cartão-resposta e, conseqüentemente, a eliminação do candidato da Seleção Pública.

**5.3.25.** Ao terminar a prova objetiva, o candidato entregará obrigatoriamente ao chefe de sala o seu caderno de prova e o seu cartão-resposta assinados, bem como a folha de anotação de gabarito, de acordo com o previsto no **subitem 5.3.27**.

**5.3.26.** Por razões de ordem técnica e de segurança do certame, não serão permitidos:

- a) o ingresso ou a permanência de pessoas estranhas ao processo seletivo no estabelecimento de aplicação das provas, desde a abertura dos portões até o término dos trabalhos da coordenação do local de prova;
- b) a permanência, no local de prova, de candidato que já tenha finalizado a sua prova e deixado a sala de aplicação;



c) o fornecimento de qualquer exemplar ou cópia do caderno de prova a candidatos, a autoridades ou a instituições de direito público ou privado, mesmo após o encerramento da Seleção Pública. No entanto, o caderno da prova objetiva e o respectivo gabarito preliminar serão disponibilizados no endereço eletrônico do IMPARH ([concursos.fortaleza.ce.gov.br](http://concursos.fortaleza.ce.gov.br)), no dia da realização da prova, a partir das 19h (horário local).

**5.3.27.** Somente será permitida a saída levando a folha de anotação do gabarito individual da prova objetiva aos candidatos que permanecerem na sala nos últimos 30 (trinta) minutos do tempo total de prova, sob pena de exclusão do certame. Para tais candidatos será disponibilizada uma folha específica para a anotação do gabarito, **exclusivamente**.

**5.3.27.1.** É proibido ao candidato fazer qualquer anotação referente às questões da prova objetiva, bem como registrar informações relativas às suas respostas ou qualquer outra informação no comprovante de inscrição ou em qualquer outro meio que não o permitido, sob pena de ser eliminado do processo seletivo.

**5.3.28.** Os eventuais erros de digitação (inclusive quanto à **data de nascimento**) verificados nos documentos impressos entregues ao candidato no dia da aplicação das provas, **exceto com relação ao CPF e ao cargo**, respeitado o previsto nos **subitens 4.2.5.2 e 4.2.5.3**, deverão ser corrigidos mediante solicitação do candidato, ao chefe de sala, no Formulário de Correção de Dados Cadastrais dos Candidatos.

**5.3.28.1.** O candidato que não solicitar as correções dos dados pessoais nos termos previstos no **subitem anterior** deverá arcar com as consequências advindas de sua omissão.

**5.3.29.** Após receber a sua prova objetiva, o candidato deverá verificar a adequação da mesma para, se for o caso, reclamar e solicitar a substituição do caderno de prova em virtude de erros gráficos ou imperfeições. Eventuais prejuízos decorrentes de reclamação tardia são de responsabilidade exclusiva do participante.

**5.3.29.1.** Durante a aplicação da prova, caso haja eventual falta de caderno de prova ou material de aplicação em razão de falha de impressão ou de equívoco na distribuição dos mesmos, será entregue ao candidato prova ou material reserva, o que será registrado em ata.

**5.3.30.** O IMPARH, órgão responsável pela execução da Seleção Pública, não se responsabilizará pela perda e/ou pelo extravio de documentos, objetos ou equipamentos eletrônicos ocorridos no local da realização da prova, nem por danos a eles causados.

#### **5.4. DA SEGUNDA ETAPA - ANÁLISE DE TÍTULOS E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

**5.4.1.** Serão considerados habilitados para esta etapa os candidatos aprovados na primeira etapa (prova objetiva), respeitando-se o disposto no **subitem 5.2.3 e seguintes**.

**5.4.2.** A referida etapa será constituída da análise de títulos e experiência profissional, de caráter meramente eliminatório, com o valor de 40 (quarenta) pontos, distribuídos conforme demonstrado no **quadro abaixo**. Somente serão aceitos os títulos e a experiência profissional a seguir relacionados, com os respectivos comprovantes, expedidos até a data-limite prevista para a entrega e observados os limites de pontos estabelecidos no **Quadro II**.

QUADRO II

Cargo	Denominação dos títulos e experiência profissional	Valor unitário em pontos	Valor máximo em pontos	Comprovantes
Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Superintendente Escolar	Doutorado (área de formação e/ou em qualquer área da educação)	08	08	Diploma, certidão oficial ou declaração
	Mestrado (área de formação e/ou em qualquer área da educação)	06	06	Diploma, certidão oficial ou declaração
	Especialização (área de formação e/ou em qualquer área da educação, com carga horária mínima de 360h/a)	03	06	Certificado, certidão oficial ou declaração
	Experiência Profissional na área do magistério contada por cada período de 12 (doze) meses trabalhados, até o limite de 05 (cinco) anos	02	10	Conforme subitem <b>5.4.14 e seguintes</b>
	Experiência Profissional na área de gestão escolar (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e superintendente escolar) contada por cada período de 12 (doze) meses trabalhados, até o limite de 05 (cinco) anos	02	10	Conforme subitem <b>5.4.14 e seguintes</b>
<b>Máximo de pontos</b>			<b>40</b>	

**5.4.2.1.** O cronograma de entrega da documentação comprobatória de títulos será disponibilizado na data de divulgação do resultado definitivo da primeira etapa, em edital específico.

**5.4.3.** O candidato ou o seu procurador (de posse do instrumento procuratório público ou particular, cuja cópia ficará na posse do IMPARH) deverá entregar presencialmente, na Diretoria de Concursos e Seleções (DICES), na sede do Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos (IMPARH), situado na Avenida João Pessoa, 5609, Damas, Fortaleza-CE, no período indicado no Calendário de Atividades (**item 10**), no horário das 8h30 às 11h30 e das 13h30 às 16h30, a documentação abaixo discriminada, a qual será recebida em **envelope de tamanho A4, fornecido pelo próprio candidato**, no qual deverá ser colado o formulário de entrega da documentação da segunda etapa (“via envelope”) disponibilizado no **Anexo IV**, acompanhada da “via candidato”, ambas devidamente preenchidas e assinadas.

**5.4.4.** O envelope anteriormente mencionado deverá conter a seguinte documentação:

**a)** formulário padronizado da análise de títulos e experiência profissional constante do **Anexo III** deste Edital e disponibilizado no endereço eletrônico [concursos.fortaleza.ce.gov.br](http://concursos.fortaleza.ce.gov.br), sem rasura, datado e assinado;

**b)** cópia autenticada em cartório (ou cópia simples acompanhada do documento original, para fins de confirmação da sua legitimidade por servidor habilitado) dos documentos comprobatórios de títulos e experiência profissional descritos no **Quadro II** do **subitem 5.4.2** e no formulário padronizado da análise de títulos e experiência profissional (**Anexos III**);



c) cópia simples do comprovante da graduação;

d) cópia simples do documento oficial de identidade original e CPF.

**5.4.5.** Em nenhuma hipótese será aceita a anexação ou a substituição de qualquer documento após a sua entrega ou fora do período estabelecido para a entrega da documentação comprobatória de títulos e experiência profissional, nem o seu encaminhamento por fac-símile, postagem, correio eletrônico ou qualquer outro meio que não o previsto no **subitem 5.4.3**.

**5.4.5.1.** O IMPARH não devolverá, em hipótese alguma, a documentação entregue para efeito de pontuação da segunda etapa.

**5.4.6.** A procuração prevista no **subitem 5.4.3** poderá ser formalizada por meio de instrumento particular (com firma reconhecida) ou público (expedido em cartório competente), devendo ser acompanhada da cópia simples do documento de identidade de ambos (candidato e procurador).

**5.4.7.** Para efeito de pontuação nesta etapa, não serão avaliados quaisquer documentos comprobatórios de situações distintas daquelas estabelecidas no **Quadro II** do **subitem 5.4.2** deste Edital, nem aqueles remetidos fora do prazo indicado no **subitem 5.4.3**.

**5.4.8.** Os comprovantes de conclusão de curso deverão ser expedidos por instituição oficial de ensino devidamente reconhecida por órgão público competente.

**5.4.9.** Somente serão aceitos diplomas, declarações com validade de expedição de 90 (noventa) dias, certidões ou certificados das instituições referidas no **subitem anterior** nos quais constem todos os dados necessários à sua devida avaliação.

**5.4.9.1.** O candidato que estiver aguardando diplomas e/ou certificados de cursos concluídos poderá apresentar certidão de conclusão expedida pela respectiva instituição, de acordo com o disposto no **subitem 5.4.12**.

**5.4.10.** Diplomas, declarações, certidões ou certificados sem menção de carga horária ou com carga horária inconclusa não serão considerados.

**5.4.10.1.** O mesmo título não será valorado mais de uma vez.

**5.4.10.2.** Os certificados ou diplomas expedidos por universidades estrangeiras deverão estar revalidados por universidades públicas brasileiras que tenham curso de mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação, nos termos do art. 48, §§2º e 3º da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

**5.4.10.3.** Os documentos expressos em língua estrangeira deverão vir acompanhados de tradução feita para o português, através de tradutor juramentado.

**5.4.10.4.** Se o nome do candidato no(s) documento(s) apresentado(s) para a análise de títulos e experiência profissional for diferente do nome que consta no formulário de inscrição, deverá ser encaminhado também um comprovante de alteração do nome, sob pena de esse(s) documentos(s) não ser(em) considerado(s).

**5.4.10.5.** Os documentos comprobatórios de títulos não podem conter rasuras nem emendas.

**5.4.10.6.** Constatada, em qualquer tempo, irregularidade ou ilegalidade na obtenção dos documentos comprobatórios apresentados com relação a títulos e experiência profissional, o

candidato terá anulada a respectiva pontuação e, se comprovado que agiu de má-fé, será excluído da Seleção.

**5.4.10.7.** Não serão computados os títulos e as experiências profissionais que excederem o número de pontos e o tempo máximo previstos no **Quadro II** do **subitem 5.4.2** deste Edital.

**5.4.10.8.** Não serão analisados os títulos e as experiências profissionais do candidato que não entregar a documentação pertinente completa, de acordo com o previsto no **subitem 5.4.4** e em **suas alíneas**.

**5.4.11.** Serão desconsiderados os títulos e as experiências profissionais que não preencherem devidamente os requisitos de comprovação ou cuja documentação entregue pelo candidato revele que os mesmos são inconclusos ou que têm alguma inconsistência ou contradição.

**5.4.12.** O candidato deverá comprovar sua formação acadêmica conforme determinado nas alíneas abaixo:

**a)** a comprovação de conclusão de curso de pós-graduação *stricto sensu* poderá ser feita por diploma, declaração ou certidão oficial (desde que fique comprovado que o mesmo já obteve o grau de mestre ou doutor) expedidos por instituição de ensino superior reconhecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC) ou com validade no Brasil, ou seja, devidamente revalidados por instituição de ensino superior credenciada pelo MEC.

**b)** a comprovação de conclusão de curso de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização poderá ser feita por certificado, certidão ou declaração de conclusão acompanhados do histórico escolar e/ou da ementa do curso com firma reconhecida (desde que fique comprovado que o mesmo já obteve o grau de especialista), expedidos por instituição devidamente credenciada pelo MEC ou com validade no Brasil.

**5.4.13.** Os cursos de pós-graduação *lato sensu* e seus respectivos certificados de conclusão somente serão considerados de acordo com:

**a)** o art. 5º e os demais dispositivos pertinentes da Resolução nº 12, do Conselho Federal de Educação (CFE), de 06 de outubro de 1983, com vigência no período de 27 de outubro de 1983 a 06 de outubro de 1999;

**b)** o art. 6º e os demais dispositivos pertinentes da Resolução nº 03, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), de 07 de outubro de 1999, com vigência no período de 07 de outubro de 1999 a 02 de abril de 2001;

**c)** o art. 12 e os demais dispositivos pertinentes da Resolução nº 01, da CES/CNE, de 03 de abril de 2001, com vigência no período de 03 de abril de 2001 a 07 de junho de 2007;

**d)** o art. 1º e os demais dispositivos pertinentes da Resolução nº 01, da CES/CNE, de 08 de junho de 2007, em vigência na data de expedição deste edital.

**5.4.14.** Para ser atribuída a pontuação relativa à experiência profissional, **obrigatoriamente na área do magistério e/ou da gestão escolar**, além dos documentos citados no **subitem 5.4.4** e em **suas alíneas**, o candidato deverá entregar a cópia autenticada em cartório (ou cópia simples

acompanhada do documento original, para fins de confirmação da sua legitimidade por servidor habilitado) da documentação comprobatória que se enquadra em pelo menos uma das **alíneas abaixo**:

**a)** certidão ou declaração original de órgãos públicos, contendo o tempo líquido (ano, mês e dia) de serviço, datada e assinada pelo representante legal (ou profissional competente), com a descrição da espécie do serviço e das atividades realizadas;

**b)** páginas da Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), **com a foto, a qualificação (dados pessoais)** e as anotações de todos os contratos de trabalho que contenham os dados do empregado e empregador, bem como de todas as anotações gerais (se assim considerar conveniente o candidato, neste último caso);

**c)** certidão de tempo de serviço emitida por órgão público;

**d)** publicação em diário oficial dos atos de nomeação e exoneração de cargo público, acompanhada quando for o caso, de declaração expedida pelo respectivo órgão com a descrição da espécie do serviço e das atividades realizadas;

**e)** contrato de prestação de serviço, no caso de profissional autônomo/liberal, com firma reconhecida (de ambos os contratantes) e com a indicação do período (início e fim, se for o caso) e da espécie do serviço realizado, devendo ser obrigatoriamente acompanhada da cópia dos comprovantes de recolhimento da contribuição previdenciária junto ao INSS (Instituto Nacional do Seguro Social), relativamente ao período da prestação do serviço.

**5.4.14.1.** A declaração e/ou a certidão mencionadas no **subitem anterior** deverão ser emitidas por dirigentes de órgão de pessoal ou de recursos humanos ou por autoridade competente.

**5.4.15.** O tempo de serviço prestado como voluntário, bolsista, estagiário e monitor não será aceito como tempo de experiência profissional.

**5.4.16.** O tempo de serviço concomitante não será considerado.

**5.4.17.** Para o cálculo do tempo de experiência profissional somente será admitido o cômputo de tempo de serviço exclusivo em atividade de magistério e/ou na área de gestão escolar.

**5.4.18.** Não será computado o tempo de experiência se o documento a ser analisado não se enquadrar nas exigências constantes do **subitem 5.4.14** e de **suas alíneas**, bem como do **subitem 5.4.14.1**, ou se o documento a ser analisado for referente a experiência profissional advinda de trabalho não compatível com o cargo objeto do certame, ou se o início ou o término da experiência não estiver no formato dia/mês/ano ou com a descrição do tempo líquido.

**5.4.19.** Será considerado como data-limite para a aferição de tempo de experiência profissional o último dia previsto para a entrega da documentação no IMPARH, especificamente com relação aos contratos de trabalho (registrados na CTPS) ou de prestação de serviço ainda vigentes. No caso de certidão ou declaração original de órgãos públicos, será considerada a data da expedição do referido documento.

**5.4.20.** Serão considerados aprovados nesta etapa (análise de títulos e experiência profissional) os candidatos que obtiverem o mínimo de 04 (quatro) pontos.

**5.4.21.** Serão considerados eliminados nesta etapa os candidatos que não obtiverem o mínimo de 04 (quatro) pontos e/ou que não apresentarem a documentação em conformidade com o disposto no **subitem 5.4.4** e nas **suas alíneas**.

## **6. DOS RECURSOS ADMINISTRATIVOS**

**6.1.** Admitir-se-á recurso administrativo contestando:

- a) os termos do Edital;
- b) o resultado preliminar da solicitação de inscrição e/ou do atendimento diferenciado;
- c) o conteúdo de questões e o gabarito preliminar da prova objetiva;
- d) o resultado preliminar da prova objetiva;
- e) o resultado preliminar da análise de títulos e da experiência profissional.

**6.2** Os recursos deverão ser interpostos no prazo de 01 (um) dia útil, contado a partir da data da divulgação dos eventos referidos no **subitem 6.1**, de acordo com as datas previstas no Calendário de Atividades (**item 10**) deste Edital.

**6.3.** Admitir-se-á um único recurso, por candidato, contra cada evento referido no **subitem 6.1** deste Edital.

**6.4.** Todos os recursos deverão ser dirigidos à Presidência do IMPARH, formalizados presencialmente, por meio de processo administrativo, e devidamente fundamentados, inclusive com referências bibliográficas (e a disponibilização, em cópias legíveis, dos textos referenciados), dentro do prazo estabelecido no **subitem 6.2** e entregues, das 8h30min às 11h30min e das 13h30min às 16h30min, na Diretoria de Concursos e Seleções (DICES) do IMPARH, situado na Avenida João Pessoa, 5609, Damas, Fortaleza-CE.

**6.5.** O candidato deverá anexar também a cópia do seu documento oficial de identidade original e, no caso de recurso interposto contra o indeferimento da inscrição, o candidato deverá anexar ainda o comprovante de pagamento da taxa correspondente.

**6.6.** No caso de recurso interposto por procurador, este deverá anexar à cópia do seu documento oficial de identidade original e a respectiva procuração particular ou pública, além dos documentos indicados anteriormente.

**6.7.** Somente serão apreciados os recursos interpostos dentro do prazo, com a indicação do nome da Seleção Pública, do nome do candidato, do número de inscrição e do CPF do candidato, bem como a assinatura do candidato ou do seu procurador.

**6.8.** Não serão apreciados os recursos interpostos contra avaliação, nota ou resultado de outro(s) candidato(s).

**6.9.** O recurso interposto fora do respectivo prazo não será aceito, sendo considerada, para tanto, a data do protocolo.

**6.10.** O recurso interposto tempestivamente terá efeito suspensivo quanto ao objeto requerido, até que seja conhecida a decisão.

**6.11.** No caso de recurso interposto contra o gabarito preliminar da prova objetiva, a resposta da

questão poderá ser ratificada, alterada ou anulada, conforme parecer incontestável da Banca Elaboradora.

**6.12.** Se do exame dos recursos resultar a anulação de questão, os pontos a ela correspondentes serão atribuídos a todos os candidatos que efetivamente fizeram a prova, independentemente da formulação de recurso.

## **7. DAS CONDIÇÕES PARA A APROVAÇÃO E DO RESULTADO FINAL**

**7.1.** O resultado final será divulgado com a listagem dos candidatos aprovados na segunda etapa, em ordem alfabética e por cargo(s) escolhido(s) pelo candidato no ato da sua inscrição, os quais estarão aptos para compor o Banco de Gestores Escolares da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

**7.2.** O resultado final corresponde à aprovação obtida pelo candidato em todas as etapas do certame.

**7.3.** Serão considerados aprovados nesta Seleção os candidatos que atenderem às condições previstas nos **subitens 5.2.3, 5.2.5 e 5.4.20** do presente instrumento.

**7.4.** Serão considerados eliminados, para todos os efeitos, os demais candidatos que se enquadrarem nas hipóteses previstas no **subitem 5.4.21** deste Edital.

**7.5.** O fato de o candidato ser considerado “**APTO**” no presente processo seletivo, de acordo com a opção de cargo(s) apontada no ato da inscrição, não vinculará a Administração Pública, uma vez que o profissional aprovado no certame apenas fará parte do Banco de Gestores, sem direito subjetivo à nomeação para os cargos indicados de Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Superintendente Escolar.

## **8. DA HOMOLOGAÇÃO**

**8.1.** O resultado final dos candidatos aprovados nesta Seleção será devidamente homologado e publicado no endereço eletrônico do IMPARH ([concursos.fortaleza.ce.gov.br](http://concursos.fortaleza.ce.gov.br)), em ordem alfabética e por cargo, não se admitindo recurso contra esse resultado.

**8.1.1.** O resultado final ficará disponível no endereço eletrônico do IMPARH somente após a autorização para a devida divulgação.

**8.2.** A homologação do resultado final da Seleção Pública será feita por ato da Secretária Municipal da Educação.

**8.3.** A Secretária Municipal da Educação poderá, a seu critério, antes da homologação do resultado final da Seleção Pública, suspender, alterar ou cancelar o certame, não assistindo aos candidatos direito à interposição de recurso administrativo contra tais atos.

**8.4.** A publicação no Diário Oficial do Município (DOM) substitui atestados, certidões ou certificados relativos à classificação, média ou nota do candidato.

## **9. DA CONVOCAÇÃO E NOMEAÇÃO**

**9.1.** Os candidatos serão oportunamente convocados para nomeação por meio de chamada pública,

mediante edital publicado pela Secretaria Municipal da Educação (SME), devendo-se observar a composição do Banco de Gestores Escolares da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza oriundo do presente processo seletivo.

**9.1.1.** O edital indicado no **subitem 9.1** disciplinará a realização da chamada pública dos integrantes do Banco de Gestores Escolares da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, com a indicação precisa dos procedimentos que serão adotados e com a disponibilização dos modelos para a apresentação de currículo e de projeto de trabalho específico, de acordo com o consignado nos **subitens 9.1.2 e 9.1.3**.

**9.1.2.** Os candidatos ao cargo de Diretor Escolar que participarão da chamada pública prevista no **subitem 9.1** serão submetidos a entrevista e análise de currículo e deverão apresentar à banca examinadora proposta do Plano da Gestão Escolar para a unidade escolar pretendida, conforme disposto na Portaria nº 0222/2023.

**9.1.3.** Os candidatos ao cargo de Coordenador Pedagógico e Superintendente Escolar que participarão da chamada pública prevista no **subitem 9.1** serão submetidos a entrevista e análise de currículo.

**9.2.** A nomeação do candidato aprovado na Seleção Pública em epígrafe fica condicionada à satisfação das exigências constantes deste Edital e de outras condições complementares exigidas de acordo com a legislação vigente, no prazo constante da convocação feita pela Prefeitura de Fortaleza, bem como à participação e aprovação em chamada pública realizada pela SME, na forma prevista no **subitem 9.1.1**.

**9.3.** Os candidatos aprovados na Seleção Pública, por ocasião de sua convocação, deverão apresentar os documentos exigidos para a nomeação, conforme estabelecido no **item 2**, além de outros documentos necessários para a admissão no serviço público municipal.

**9.4.** O candidato que, na data da nomeação, não comprovar o preenchimento dos requisitos previstos no **Anexo I** não será nomeado.

**9.5.** A presente Seleção tem a finalidade de criar um Banco de Gestores Escolares, de onde deverão ser escolhidos os profissionais que serão nomeados para os cargos em comissão de Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico ou Superintendente Escolar da Rede Municipal do Ensino de Fortaleza.

## 10. DO CALENDÁRIO DE ATIVIDADES

ATIVIDADE	DATA PROVÁVEL
Divulgação do Edital	11/abril/2023
Recurso contra os termos do Edital	12/abril/2023
<b>Solicitação de inscrição pela Internet (<a href="https://concursos.fortaleza.ce.gov.br">concursos.fortaleza.ce.gov.br</a>)</b>	<b>14/abril a 1º/maio/2023</b>
Requerimento de atendimento diferenciado e entrega de laudo médico (quando for o caso)	27/abril a 04/maio/2023
Resultado preliminar da solicitação de inscrição e/ou do atendimento diferenciado	08/maio/2023
Recurso contra o resultado preliminar da solicitação de inscrição e/ou do atendimento diferenciado	09/maio/2023
Resultado definitivo da solicitação de inscrição e/ou do atendimento diferenciado	11/maio/2023



Disponibilização do cartão de identificação por meio do <i>site</i> do IMPARH	17/maio/2023
<b>Prova objetiva (primeira etapa)</b>	<b>21/maio/2023 (tarde)</b>
Gabarito preliminar da prova objetiva	21/maio/2023
Recurso contra questões e do gabarito preliminar da prova objetiva	22/maio/2023
Gabarito definitivo da prova objetiva	26/maio/2023
Resultado preliminar da prova objetiva	29/maio/2023
Recurso contra o resultado preliminar da prova objetiva	30/maio/2023
Resposta do recurso contra o gabarito preliminar da prova objetiva	30/maio/2023
Resultado definitivo da prova objetiva e cronograma da entrega de títulos e experiência profissional dos aprovados para a segunda etapa	31/maio/2023
<b>Entrega de títulos e experiência profissional (segunda etapa)</b>	<b>1º e 02/junho/2023</b>
Resultado preliminar da análise de títulos e experiência profissional	12/junho/2023
Recurso contra o resultado preliminar da análise de títulos e experiência profissional	13/junho/2023
<b>Encaminhamento para publicação do resultado final e do ato de homologação</b>	<b>15/junho/2023</b>
Resposta do recurso contra o resultado preliminar da análise de títulos e experiência profissional	A partir do dia 22/junho/2023

## 11. DA VIGÊNCIA

**11.1.** A presente Seleção Pública terá validade de 02 (dois) anos, contados a partir da data da publicação da homologação do resultado final do certame, podendo ser prorrogada por igual período, a critério da Administração Pública.

## 12. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

**12.1.** Todo o conjunto de atividades, ações, informações, resultados e demais atos pertinentes, até a disponibilização do resultado final, será divulgado, exclusivamente, no portal do IMPARH ([concursos.fortaleza.ce.gov.br](http://concursos.fortaleza.ce.gov.br)), sendo o acompanhamento de inteira responsabilidade do candidato. Portanto, não se aceitará qualquer justificativa para o desconhecimento dos prazos neles assinalados.

**12.1.1.** Os editais referentes ao certame em tela também poderão ser divulgados no Diário Oficial do Município de Fortaleza.

**12.2.** Em situações excepcionais, o IMPARH poderá entrar em contato telefônico ou enviar *e-mail* para os candidatos inscritos por meio dos registros constantes do formulário de inscrição, de acordo com os dados fornecidos pelos próprios candidatos.

**12.3.** A inexistência das afirmativas contidas em documentos apresentados, ainda que verificada posteriormente, determinará a eliminação do candidato da Seleção Pública, anulando-se os atos decorrentes da inscrição.

**12.4.** Será excluído da Seleção, por ato da Presidência do Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos (IMPARH), o candidato que:

- a) não comparecer ao local na data e no horário determinado para a realização da prova;
- b) for surpreendido dando ou recebendo auxílio para a realização da prova;
- c) for flagrado, inclusive através do uso de detector de metal, portando ou utilizando qualquer

material descrito no **subitem 5.3.15**;

- d)** faltar com o devido respeito para com qualquer membro da equipe de aplicação da prova, com as autoridades presentes ou com os demais candidatos;
- e)** não entregar o material das provas ao término do tempo destinado à sua realização;
- f)** afastar-se da sala, a qualquer tempo, sem o acompanhamento de fiscal;
- g)** ausentar-se da sala, a qualquer tempo, portando o caderno de prova e/ou o cartão-resposta e/ou qualquer outro material não permitido;
- h)** descumprir as instruções contidas no caderno de prova ou no cartão-resposta referente ao certame e as orientações repassadas pelo chefe/fiscal de sala, bem como não atender às determinações constantes de qualquer material de aplicação;
- i)** não permitir a coleta de sua assinatura e/ou impressão digital e/ou recusar-se a submeter-se ao sistema de detecção de metal e/ou a realizar a transcrição da frase (quando for o caso);
- j)** fazer qualquer anotação referente às questões da prova objetiva, bem como registrar informações relativas às suas respostas ou qualquer outra informação no comprovante de inscrição ou em qualquer outro meio que não o permitido;
- k)** for surpreendido portando qualquer tipo de arma, sem a autorização da Coordenação Geral da Seleção, de acordo com o previsto no **subitem 3.15.1**;
- l)** fazer, em qualquer documento, declaração falsa ou inexata;
- m)** for responsável por falsa identificação pessoal;
- n)** utilizar ou tentar utilizar meios fraudulentos para obter a aprovação própria ou de terceiros, no certame;
- o)** descumprir ou violar as recomendações de controle sanitário dos órgãos de saúde, da legislação vigente, deste Edital e da equipe de aplicação;
- p)** não atender às determinações regulamentares do IMPARH.

**12.5.** São obrigação e responsabilidade do candidato manter atualizados seus dados e conferir a correta grafia de seu nome nos documentos impressos e nas respectivas publicações. Caso haja algum erro, o candidato deve solicitar presencialmente a correção em requerimento protocolado na Diretoria de Concursos e Seleções (DICES) do IMPARH, situada na Avenida João Pessoa, 5609, Damas, Fortaleza-CE, no decorrer de toda a Seleção, com exceção das ressalvas previstas no **subitem 5.3.28**.

**12.6.** Se, a qualquer tempo, for constatado, por meio eletrônico, estatístico, visual, grafológico ou por investigação policial, que tenha o candidato se utilizado de processo ilícito, sua prova será anulada e ele será automaticamente eliminado da Seleção, bem como poder-se-á anular a inscrição, a análise de títulos e experiência profissional e/ou a convocação do candidato, desde que verificadas falsidades de declaração ou irregularidades nos documentos apresentados.

**12.7.** Não será expedida ou enviada nenhuma correspondência ou convocação aos candidatos para nenhum procedimento previsto para a Seleção de que trata este Edital.

**12.8.** Não será expedido qualquer documento comprobatório de aprovação/classificação na



Seleção, valendo para este fim as publicações oficiais.

**12.9.** O candidato poderá consultar, no endereço eletrônico do IMPARH ([concursos.fortaleza.ce.gov.br](http://concursos.fortaleza.ce.gov.br)), conforme previsto no **item 10**, as datas de divulgação dos eventos relativos ao certame.

**12.9.1.** As questões da prova objetiva ficarão disponíveis no portal do instituto até a divulgação do resultado final da Seleção.

**12.10.** O provimento dos cargos elencados no **Anexo I** do presente Edital será realizado de acordo com a conveniência e oportunidade da Secretaria Municipal da Educação (SME), não configurando direito subjetivo à nomeação a mera aprovação dos candidatos no certame em epígrafe.

**12.11.** O candidato aprovado será convocado por meio de edital expedido pela Secretaria Municipal da Educação (SME), de acordo com a conveniência e oportunidade da Administração Pública, sendo que a ordem de chamada e a escolha do local de lotação constituem prerrogativa exclusiva do órgão.

**12.12.** Os casos omissos, no que concerne aos aspectos técnicos e operacionais referentes à Seleção, serão resolvidos pela Presidência do Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos (IMPARH), por intermédio da comissão coordenadora do certame, juntamente com a Secretaria Municipal da Educação (SME).

**12.13.** O IMPARH é o órgão responsável pela mera execução do processo seletivo, não lhe cabendo as providências para a convocação, nomeação e lotação dos candidatos aprovados. Sua atuação, portanto, encerra-se com a divulgação do resultado final do certame.

**12.14.** A Comarca de Fortaleza é o foro competente para decidir quaisquer ações judiciais ou medidas extrajudiciais interpostas com respeito ao presente Edital e a respectiva Seleção Pública.

Fortaleza, 05 de abril de 2023.

Antonia Dalila Saldanha de Freitas  
**Secretária Municipal da Educação**

Débora Marques do Nascimento  
**Presidente do IMPARH**

**SELEÇÃO PÚBLICA PARA A COMPOSIÇÃO DE BANCO DE GESTORES ESCOLARES  
 PARA O PROVIMENTO DOS CARGOS EM COMISSÃO DE DIRETOR ESCOLAR,  
 COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUPERINTENDENTE ESCOLAR**

**ANEXO I AO EDITAL Nº 61/2023**

CARGO	CARGA HORÁRIA	VENCIMENTOS (R\$)		REQUISITOS
		SERVIDOR PÚBLICO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO FEDERAL, ESTADUAL E/OU MUNICIPAL	NÃO SERVIDOR (VCC** + GRATIFICAÇÃO + AUXÍLIO REFEIÇÃO)	
Diretor Escolar* DNS 2	40h (quarenta horas) semanais	R\$ 3.350,18	-	Ser profissional de nível Superior na área da educação, com vínculo federal, estadual e/ou municipal na rede pública de ensino, e ter experiência de no mínimo 02 (dois) anos de efetivo exercício no magistério
Coordenador Pedagógico DAS 1		R\$2.233,46	R\$3.218,72	Ser profissional de nível superior na área da educação e ter experiência de no mínimo 02 (dois) anos de efetivo exercício no magistério
Superintendente Escolar DAS 1		R\$2.233,46	R\$3.218,72	Ser profissional de nível superior na área da educação e ter experiência de no mínimo 02 (dois) anos de efetivo exercício no magistério

\*O cargo de Diretor Escolar deverá ser ocupado exclusivamente por servidores públicos federais, estaduais e/ou municipais da rede pública de ensino, de acordo com o estabelecido no art. 271, XII, da Lei Orgânica do Município de Fortaleza.

\*\*VCC: vencimento do cargo em comissão.

**OBS:** Aos vencimentos será acrescido o auxílio refeição, no valor de R\$15,00 (quinze reais) por dia trabalhado, de acordo com o previsto no Decreto Municipal nº 10.001, de 11 de dezembro de 1996, com suas alterações posteriores, desde que respeitada a carga horária mínima para sua concessão e observada a limitação imposta no Decreto Municipal nº 13.958, de 12 de janeiro de 2017.

**SELEÇÃO PÚBLICA PARA A COMPOSIÇÃO DE BANCO DE GESTORES ESCOLARES  
PARA O PROVIMENTO DOS CARGOS EM COMISSÃO DE DIRETOR ESCOLAR,  
COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUPERINTENDENTE ESCOLAR**

**ANEXO II AO EDITAL Nº 61/2023**

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO PARA TODOS OS CARGOS**

**1. Leitura e Interpretação de Texto**

Exploração de leitura para a compreensão literal, interpretativa e crítica dos diversos tipos de textos:

1. Identificação das relações de coerência: 1.1. ideia principal/detalhe; 1.2. relação de causa e efeito; 1.3. relação de comparação e contraste; 1.4. sequência temporal e espacial. 2. Identificação das relações coesivas: 2.1. referência; 2.2. substituição; 2.3. elipse; 2.4. repetição. 3. Identificação do significado de palavras recorrendo ao contexto. 4. Identificação do sentido entre palavras: 4.1. sinonímia/antonímia/polissemia; 4.2. hiponímia/hiperonímia; 4.3. campo semântico. 5. Identificação da natureza dos vários gêneros: 5.1. narrativo; 5.2. descritivo; 5.3. expositivo; 5.4. argumentativo. 6. Reconhecimento da especificidade dos tipos de textos: 6.1. elementos constitutivos e sua organização; 6.2. características linguísticas; 6.3. funções dos textos. 7. Reconhecimento do propósito do autor. 8. Reconhecimento das informações implícitas. 9. Reconhecimento de fato e de opinião. 10. Reconhecimento do propósito comunicativo. 11. Interação com o texto, confrontando suas próprias ideias com as que o texto apresenta.

**2. Raciocínio Lógico**

1. Noções de Lógica: estruturas lógicas e diagramas lógicos; 2. Lógica de Argumentação; 3. Sequências e Séries; 4. Correlação de Elementos; 5. Álgebra; 6. Probabilidades; 7. Arranjos, permutações e combinações; 8. Raciocínio geométrico e analítico.

**3. Políticas Educacionais e Gestão Escolar do Brasil, do Ceará e de Fortaleza**

1. Administração Pública Brasileira: Conceitos e Legislação; 2. Democracia, direito e políticas públicas; 3. Liderança organizacional; 4. Liderança educacional e gestão escolar; 5. Liderança e gestão para a diversidade; 6. Gestão do currículo na escola; 7. Diretrizes curriculares do Ensino Fundamental; 8. Legislação básica da educação nacional e estadual (Ceará); 9. Avaliações de desempenho acadêmico: Índice de desenvolvimento da educação (IDEB), Sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB), Programa Internacional de avaliação de alunos (PISA), Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE); 10. Avaliação de Projetos, programas e políticas educacionais; 11. Proposta do novo Plano Nacional de Educação (PNE); 12. Dados, indicadores sociais e educacionais; 13. Financiamento da educação pública; 14. Metodologias participativas e aprendizagem cooperativa; 15. Protagonismo estudantil; 16. A gestão escolar e as novas tecnologias; 17. Escola, família e comunidade; 18. Gestão de pessoas no contexto educacional; 19. Gestão financeira e Patrimonial; 20. Redes de aprendizagem em Gestão escolar; 21. Lei 169/2014-Dispõe sobre a gestão democrática e participativa da rede pública municipal de ensino de Fortaleza; 22. Plano Municipal de Educação - 2015/2025; 23. Orientações Curriculares Municipais da Educação Infantil. 24. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 25. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003- estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Com as alterações da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. 26. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. 27. - Institui a renda básica de cidadania e dá outras providências. 28. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 - Institui o Estatuto da Igualdade Racial. 28. Gestão democrática e participativa.

**4. Gestão Pedagógica do Processo de Ensino Aprendizagem**

1. A didática e o processo de ensino-aprendizagem; 2. Desenvolvimento da aprendizagem; 3. Avaliação da aprendizagem; 4. Função político-social da escola; 5. Políticas educacionais, estaduais e municipais; 6. Gestão do currículo na escola; 7. Características-chaves das escolas eficazes; 8. Planejamento



pedagógico; 9. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula; 10. Avaliações de desempenho acadêmico: Índice de desenvolvimento da educação – IDEB, SAEB e SPAECE; 11. Legislações referentes ao currículo e às diretrizes para a Educação Básica (nacionais e municipais); 12. A Educação e as novas tecnologias da informação e da comunicação; 13. Saberes e práticas voltadas para o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas, sociais e culturais; 14. O desenvolvimento da competência leitora e os saberes escolares das diversas áreas de conhecimento; 15. Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos; 16. A educação na escola inclusiva; 17. Protagonismo na educação escolar.

**SELEÇÃO PÚBLICA PARA A COMPOSIÇÃO DE BANCO DE GESTORES ESCOLARES  
PARA O PROVIMENTO DOS CARGOS EM COMISSÃO DE DIRETOR ESCOLAR,  
COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUPERINTENDENTE ESCOLAR**

**ANEXO III AO EDITAL Nº 61/2023**

**FORMULÁRIO PADRONIZADO DA ANÁLISE DE TÍTULOS E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

\_\_\_\_\_, candidato(a) ao cargo de \_\_\_\_\_, cujo número de inscrição é \_\_\_\_\_, reconhece que é de sua exclusiva responsabilidade o teor das informações apresentadas e que os títulos, declarações e documentos a seguir relacionados são verdadeiros e válidos na forma da lei, sendo comprovados mediante cópias em anexo autenticadas em cartório, que compõe este currículo padronizado, para fins de atribuição de pontos pela banca examinadora, com vistas à classificação na Análise de Títulos e Experiência Profissional (segunda etapa).

<b>CERTIFICAÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>VALOR MÁXIMO</b>	<b>VALOR ESTIMADO *</b>	<b>VALOR OBTIDO **</b>
Doutorado (área de formação e/ou em qualquer área da educação)	Máximo de 01 (um) diploma, certidão oficial ou declaração	08	Pontuação	
Mestrado (área de formação e/ou em qualquer área da educação)	Máximo de 01 (um) diploma, certidão oficial ou declaração	06	Pontuação	
Especialização (área de formação e/ou em qualquer área da educação, com carga horária mínima de 360h/a)	03 (três) pontos por cada certificado, certidão oficial ou declaração. Máximo de 02 (dois) títulos	06	Pontuação	
Experiência Profissional na área do magistério	02 (dois) pontos por cada período de 12 (doze) meses, até o limite máximo de 05 (cinco) anos	10	Pontuação	
Experiência Profissional na área de gestão escolar (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e superintendente escolar)	02 (dois) pontos por cada período de 12 (doze) meses, até o limite máximo de 05 (cinco) anos	10	Pontuação	
<b>TOTAL</b>		<b>40</b>		

\* Campo a ser preenchido pelo candidato (colocar "00" quando não houver pontuação).

\*\* Campo de preenchimento exclusivo do IMPARH.



Observações:

---

---

---

---

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.


\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) candidato(a) ou procurador(a)

OBS.: Os documentos comprobatórios devem ser apresentados conforme edital, numerados, ordenados e anexados para a análise dos títulos e experiência profissional.

**SELEÇÃO PÚBLICA PARA A COMPOSIÇÃO DE BANCO DE GESTORES ESCOLARES  
 PARA O PROVIMENTO DOS CARGOS EM COMISSÃO DE DIRETOR ESCOLAR,  
 COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUPERINTENDENTE ESCOLAR**

**ANEXO IV AO EDITAL Nº 61/2023**

**FORMULÁRIO DE ENTREGA DA DOCUMENTAÇÃO (SEGUNDA ETAPA)**

 <b>Prefeitura de Fortaleza</b> <small>Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos</small>	<p align="center"><b>SELEÇÃO PÚBLICA PARA A COMPOSIÇÃO DE BANCO DE GESTORES ESCOLARES          PARA O PROVIMENTO DOS CARGOS EM COMISSÃO DE DIRETOR ESCOLAR,          COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUPERINTENDENTE ESCOLAR</b>          EDITAL Nº 61/2023          ANEXO IV</p>	<p align="center"><b>VIA          ENVELOPE</b></p>
---	--	--

**RECEBIMENTO DE TÍTULOS E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

**IDENTIFICAÇÃO DO CANDIDATO**

<b>NOME DO CANDIDATO</b>		<b>Nº INSCRIÇÃO</b>
<b>Nº IDENTIDADE</b>	<b>CPF</b>	<b>DATA ATUAL</b>

<b>TOTAL DE FOLHAS ENTREGUES</b>	<b>CARGO</b>
----------------------------------	--------------

NÃO É PERMITIDO AO ATENDENTE FORNECER INFORMAÇÕES REFERENTES AOS DOCUMENTOS ENTREGUES PELO CANDIDATO. TODAS AS INFORMAÇÕES ESTÃO CONTIDAS NO EDITAL DO CERTAME.  
 A CONFERÊNCIA DOS DOCUMENTOS APRESENTADOS SERÁ REALIZADA EXCLUSIVAMENTE PELA BANCA EXAMINADORA.


**OBSERVAÇÕES:**

<b>ASSINATURA DO ATENDENTE</b>	<b>ASSINATURA DO CANDIDATO</b>
--------------------------------	--------------------------------

DESTACAR E COLAR ESTE CANHOTO NO ENVELOPE

✂

DESTACAR E ENTREGAR ESTE CANHOTO NO IMPARH

 <b>Prefeitura de Fortaleza</b> <small>Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos</small>	<p align="center"><b>SELEÇÃO PÚBLICA PARA A COMPOSIÇÃO DE BANCO DE GESTORES ESCOLARES          PARA O PROVIMENTO DOS CARGOS EM COMISSÃO DE DIRETOR ESCOLAR,          COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUPERINTENDENTE ESCOLAR</b>          EDITAL Nº 61/2023          ANEXO IV</p>	<p align="center"><b>VIA          CANDIDATO</b></p>
---	--	---

**RECEBIMENTO DE TÍTULOS E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

**IDENTIFICAÇÃO DO CANDIDATO**

<b>NOME DO CANDIDATO</b>		<b>Nº INSCRIÇÃO</b>
<b>Nº IDENTIDADE</b>	<b>CPF</b>	<b>DATA ATUAL</b>

<b>TOTAL DE FOLHAS ENTREGUES</b>	<b>CARGO</b>
----------------------------------	--------------

NÃO É PERMITIDO AO ATENDENTE FORNECER INFORMAÇÕES REFERENTES AOS DOCUMENTOS ENTREGUES PELO CANDIDATO. TODAS AS INFORMAÇÕES ESTÃO CONTIDAS NO EDITAL DO CERTAME.  
 A CONFERÊNCIA DOS DOCUMENTOS APRESENTADOS SERÁ REALIZADA EXCLUSIVAMENTE PELA BANCA EXAMINADORA.

**OBSERVAÇÕES:**

<b>ASSINATURA DO ATENDENTE</b>	<b>ASSINATURA DO CANDIDATO</b>
--------------------------------	--------------------------------

**SELEÇÃO PÚBLICA PARA A COMPOSIÇÃO DE BANCO DE GESTORES ESCOLARES  
PARA O PROVIMENTO DOS CARGOS EM COMISSÃO DE DIRETOR ESCOLAR,  
COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUPERINTENDENTE ESCOLAR**

**ANEXO V AO EDITAL Nº 61/2023**

**ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR, COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUPERINTENDENTE ESCOLAR**

**1. DIRETOR ESCOLAR**

- I. Coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico, acompanhar e avaliar a sua execução em conjunto com a comunidade e o Conselho Escolar, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal da Educação;
- II. Elaborar o plano de trabalho da direção em conjunto com a equipe gestora, indicando metas, formas de acompanhamento e avaliação dos resultados e impactos da gestão;
- III. Participar, em conjunto com a equipe escolar, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;
- IV. Favorecer a viabilização de projetos educacionais propostos pelos segmentos da unidade educacional ou pela comunidade local, à luz do projeto político-pedagógico;
- V. Possibilitar a introdução das inovações tecnológicas nos procedimentos administrativos e pedagógicos da unidade educacional;
- VI. Prover as condições necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- VII. Implementar a avaliação institucional da unidade educacional em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal da Educação;
- VIII. Acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e de quaisquer instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos frente aos indicadores de aproveitamento escolar, estabelecendo conexões com a elaboração do projeto político pedagógico, plano de ensino e do plano de trabalho da direção da escola, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa;
- IX. Buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional;
- X. Planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias e que atendam às reivindicações da comunidade local, em consonância com os propósitos pedagógicos da unidade educacional;
- XI. Promover a integração da unidade educacional com a comunidade, bem como programar atividades que favoreçam essa participação;
- XII. Coordenar a gestão da unidade educacional, promovendo a efetiva participação da comunidade educativa na tomada de decisões, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e das condições necessárias para o trabalho do professor;
- XIII. Promover a organização e funcionamento da unidade educacional, de forma a atender às demandas e aspectos pertinentes de ordem administrativa e pedagógica, de acordo com as determinações legais;
- XIV. Coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas a:
  - a) folha de frequência;
  - b) fluxo de documentos da vida escolar;
  - c) fluxo de matrículas e transferências de alunos;
  - d) fluxo de documentos de vida funcional;
  - e) fornecimento e atualização de dados e outros indicadores dos sistemas gerenciais, respondendo pela sua fidedignidade;
  - f) comunicação às autoridades competentes e ao Conselho Escolar dos casos de doenças contagiosas e irregularidades graves ocorridas na unidade educacional.
- XV. Diligenciar para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da unidade educacional sejam mantidos e preservados:
  - a) coordenando e orientando toda a equipe escolar quanto ao uso dos equipamentos e materiais de consumo, bem como a manutenção e conservação dos bens patrimoniais, realizando o seu inventário



anualmente ou quando solicitado pelos órgãos da Secretaria Municipal da Educação;

- b) adotando, com o Conselho Escolar, medidas que estimulem a comunidade a se responsabilizar pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliação.

**XVI.** Gerir os recursos humanos e financeiros recebidos pela unidade educacional juntamente com as instituições auxiliares constituídas em consonância com as determinações legais;

**XVII.** Delegar atribuições, quando se fizer necessário;

**XVIII.** Presidir a unidade executora.

## 2. COORDENADOR PEDAGÓGICO

- I. Prestar assessoria técnica pedagógica aos segmentos; da comunidade escolar na implementação e desenvolvimento de programas educacionais;
- II. Coordenar a elaboração e/ou revisão, bem como acompanhar a execução e avaliação da proposta político pedagógica da escola, sensibilizando e envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar;
- III. Elaborar e cumprir o plano de trabalho da coordenação pedagógica da escola, em articulação com a direção escolar;
- IV. Coordenar com equipe o processo ensino-aprendizagem, em sua totalidade, assegurando aos professores o suporte didático e operacional necessário, inclusive quanto à construção de novas práticas pedagógicas;
- V. Acompanhar, sistematicamente em articulação com os professores e direção escolar, os indicadores de rendimento da aprendizagem, identificando alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou defasagem idade-série, encaminhando estratégias de superação do problema;
- VI. Proceder, juntamente com professores e demais membros do conselho escolar, à análise dos indicadores de desempenho obtidos pelos alunos, em avaliações internas e externas, possibilitando conhecimento dos avanços, bem como identificando as dificuldades e possíveis estratégias de superação;
- VII. Integrar-se às atividades de organização e gestão democrática da escola;
- VIII. Colaborar, em articulação com o Conselho Escolar, com as atividades que envolvam as famílias e a comunidade externa;
- IX. Participar dos processos formativos voltados ao seu aperfeiçoamento profissional;
- X. Participar de Processos de avaliação institucional no âmbito da escola e dos respectivos Distritos de Educação;
- XI. Participar, na esfera de sua competência, do planejamento e acompanhamento das ações formativas voltadas aos Professores;
- XII. Orientar o trabalho dos professores na elaboração, execução e avaliação dos planos de ensino, referenciados no projeto político-pedagógico da unidade escolar e nos programas e projetos institucionais decorrentes da política educacional vigente;
- XIII. Assegurar a integração das atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho docente em níveis e modalidades existentes na unidade escolar;
- XIV. Assessorar a escolha e avaliar livros e materiais didáticos solicitados e/ou produzidos pelos professores;
- XV. Promover entre alunos e professores de diferentes níveis e modalidades de ensino, o uso sistemático e articulado de todos os ambientes, equipamentos e materiais de ensino-aprendizagem existentes na escola.

## 3. SUPERINTENDENTE ESCOLAR

- I. Acompanhar e monitorar os indicadores: frequência de alunos, professores e funcionários; movimento, rendimento e fluxo escolar; desempenho acadêmico em avaliações externas e internas; ambiente educativo e espaço físico das escolas de sua abrangência;
- II. Acompanhar e monitorar os processos escolares: matrícula e lotação; planejamento pedagógico; prática pedagógica e avaliação da aprendizagem das escolas de sua abrangência;
- III. Acompanhar e monitorar os instrumentos de gestão: Calendário Escolar; Regimento Interno; Plano de Ação; Projeto Político Pedagógico e Plano de Desenvolvimento da Escola das unidades de ensino de sua abrangência;



- IV. Realizar visitas periódicas às escolas que acompanha;
- V. Elaborar relatórios das visitas realizadas às escolas;
- VI. Planejar e promover encontros sistemáticos com os diretores escolares das unidades de ensino que acompanha para realizar estudos sobre os indicadores de desempenho e rendimento dos alunos;
- VII. Organizar a pauta de reuniões dos diretores escolares com o Distrito de Educação;
- VIII. Realizar audiência individual com os diretores escolares das escolas que acompanha, caso necessário;
- IX. Monitorar a alimentação do Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) pelas escolas de sua responsabilidade;
- X. Consolidar dados e indicadores das escolas de sua abrangência;
- XI. Realizar contato com os diretores escolares para solicitar e/ou passar informações/orientações do Distrito Educacional/SME;
- XII. Despachar processos referentes às unidades de ensino que acompanha;
- XIII. Realizar estudos sobre os programas e políticas implementadas pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza.

