



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BETHÂNIA BITTENCOURT

A ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM QUEIMADOS (RJ):
IMPLICAÇÕES E AÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.

RIO DE JANEIRO

2019

Bethânia Bittencourt

A ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM QUEIMADOS (RJ):
IMPLICAÇÕES E AÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Daniela Patti do Amaral

Rio de Janeiro

2019

CIP - Catalogação na Publicação

B624o Bittencourt, Bethânia
A orientação pedagógica nas escolas públicas em Queimados (RJ): implicações e ações da gestão democrática. / Bethânia Bittencourt. -- Rio de Janeiro, 2019.
130 f.

Orientadora: Daniela Patti do Amaral .
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Orientação Pedagógica. 2. Gestão Democrática .
3. Gestão Escolar. 4. Ciclo de Políticas. I. Patti do Amaral , Daniela , orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**A orientação pedagógica nas escolas públicas em Queimados(RJ):
implicações e ações da gestão democrática "**

Mestrando(a):) **Bethânia Bittencourt Costa e Silva**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Daniela Patti do Amaral**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e
homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como
requisito parcial à obtenção do título de**

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 08 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Daniela Patti do Amaral - Presidente

Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

Profa. Dra. Elisângela da Silva Bernado

Dedico esse trabalho à minha filha Carolina.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e ao universo com suas incontáveis possibilidades por ter chegado até aqui.

Agradeço ao meu esposo, Ronald, grande companheiro nesse percurso. Agradeço imensamente por compreender as minhas ausências, as minhas angústias. Agradeço por tantas idas à Praia Vermelha para me buscar e aliviar o meu cansaço. Agradeço, sobretudo, por acreditar em mim mais que eu mesma.

Agradeço à minha mãe, professora e batalhadora, não chegou a ingressar na graduação, mas filha de uma nordestina não alfabetizada, não furtou-se de guiar a mim e à minha irmã no caminho de nos formar. Obrigada, mãe, por ajudar-me cuidando tão bem da Carol enquanto eu estava há 50 km de distância, nos bancos da universidade.

Agradeço a minha irmã que também cuidou da minha pequena e, antes de mim, conheceu o chão da universidade pública na graduação e contava-me quantas aprendizagens havia lá.

Agradeço a minha tia Jacira por cuidar não só da minha cria, mas também de mim quando mais precisei. Agradeço a minha sogra, Eleuza, por tantas vezes ter colaborado e ajudado junto com Jacira em estar com Carol.

Agradeço à minha filha, Carolina, pois mesmo aos dois anos de idade, ainda sem entender, dividiu nossos momentos preciosos com a pesquisa. Espero ter plantado e germinado nela a semente de que é necessário aprender sempre e ter a perspectiva de pôr o sarrafo do conhecimento sempre mais distante, em uma busca incessante.

Agradeço a todos aqueles que não cito aqui, mas que emanaram boas energias e bons pensamentos nesse processo, que compreenderam as minhas ausências, as minhas limitações e acreditaram nas minhas possibilidades.

Agradeço aos amigos do grupo de pesquisa: Aline, Anne, Djenane, Caroline, Felipe, Janaína, Jefferson, Marcela e Simone pelos momentos partilhados, as alegrias e as preocupações em tempos tão temerosos que insistem se aproximar de nós. Não desistamos da luta!

Agradeço aos professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): Giseli Cruz, pelas grandes reflexões proporcionadas em pesquisa educacional; Frederico Loureiro, pelas palavras e direcionamentos quanto ao meu projeto de dissertação. Ao professor Rodrigo Rosistolato pela imensurável contribuição no exame de projeto e por me auxiliar a seguir por um dos caminhos que encontrei na pesquisa.

Agradeço aos professores Jorge Najjar e Flávia Monteiro pela acolhida na Universidade Federal Fluminense (UFF), na disciplina de Formação de Professores. Agradeço também à Karine Morgan, sempre solícita, amável e amiga.

Agradeço as professoras Lígia Coelho, Janaína Menezes e Eliane Ribeiro pela recepção na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), na disciplina de Temas em Políticas. À professora desta mesma casa, Elisangela Bernado, uma querida, também grande colaboradora em meu exame de projeto.

Por fim, e com importância crucial nesse processo, professora Daniela Patti do Amaral. Sem ela nada do que está aqui seria possível. Agradeço por desvelar em mim uma pesquisadora, por conduzir e orientar-me com tamanho brilhantismo, competência e respeito durante esses dois anos de pesquisa, pelas palavras de incentivo a ocupar os espaços da universidade pública, a encorajar-me a seguir em frente, em acreditar em mim. A você, a minha infinita gratidão!

RESUMO

BITTENCOURT, Bethânia. A orientação pedagógica nas escolas públicas em Queimados (RJ): implicações e ações da gestão democrática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A presente pesquisa orientada sob a perspectiva do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992) como referencial teórico e metodológico teve como objetivos 1) analisar qual o lugar do orientador pedagógico na legislação nacional e na agenda de políticas locais, considerando que os municípios brasileiros legislam e formulam políticas para os seus sistemas de ensino; 2) explicitar quais significados os orientadores pedagógicos concursados em Queimados (RJ) atribuem à gestão democrática e de que forma a compreendem no exercício da sua função na cena das escolas, ou seja, o contexto da prática desses profissionais e como atuam as políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). A literatura sobre o assunto aponta diferentes terminologias utilizadas para o mesmo profissional (RANGEL, 2002; MOEHLECKE, 2017a) que são adotadas pelos municípios dependendo dos seus contextos. Os dados do campo foram construídos a partir de questionário respondido pelos orientadores pedagógicos e análise dos documentos e legislações nacionais e locais acerca do lugar do orientador pedagógico e seu trabalho nas escolas públicas de Queimados, município localizado na baixada fluminense (RJ). Os resultados apontaram para conflitos dentro da equipe gestora proposta pelo município, o avanço de demasiadas demandas burocráticas e cobranças desnecessárias ao fazer pedagógico, além de sobrecarga de trabalho para o orientador pedagógico como um “faz tudo”, conforme pesquisas empíricas (MOEHLECKE, 2017a) que atende a outras demandas em lugar das suas atribuições previstas.

Palavras-chave: Política Educacional; Ciclo de Políticas; Orientação Pedagógica; Orientador Pedagógico; Gestão Democrática; Gestão Escolar, Queimados (RJ).

ABSTRACT

BITTENCOURT, Bethânia. A orientação pedagógica nas escolas públicas em Queimados (RJ): implicações e ações da gestão democrática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The research used the policy cycle (BOWE, BALL & GOLD, 1992) as a theoretical and methodological reference. Its objectives were: 1) to analyze the place of the pedagogical coordinator in national legislation and the local policy agenda considering that Brazilian municipalities legislate and formulate policies for their education systems; 2) to explain what meanings the pedagogical coordinator obtained in Queimados (RJ) attribute to the democratic management and how they understand their function in the school scene, that is the context of the practice of these professionals and how policies work (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). The literature on the subject points to different terminologies used that can indicate in a comprehensive way for the same professional (RANGEL, 2002; MOEHLECKE, 2017a) that are adopted by the municipalities depending on their contexts. The data of the field were constructed from a questionnaire answered by the pedagogical coordinators and analysis of the national and local documents and legislations about the place of the pedagogical coordinator and his work in the public schools of Queimados, a municipality located in the Rio de Janeiro state. The results pointed to conflicts within the management team proposed by the municipality, the advance of too many bureaucratic demands as well as work overload for the pedagogical coordinator according to empirical research (MOEHLECKE, 2017a) which responds to other demands rather than their intended assignments.

Keywords: Educational Policy; Policy Cycle; Pedagogical Guidance; Democratic management; School Management, Queimados (RJ).

Portanto, a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação.

BUJES, Caminhos Investigativos II, 2007.

LISTA DE QUADROS

- | | |
|-----------|--|
| Quadro 1 | Indicativo de dissertações e teses por palavra-chave |
| Quadro 2 | Trabalhos que dialogam com o tema da pesquisa |
| Quadro 3 | Trabalhos selecionados |
| Quadro 4 | Indicativo de artigos por combinação de palavras |
| Quadro 5 | Artigos que dialogam com a pesquisa |
| Quadro 6 | Artigos selecionados |
| Quadro 7 | Trabalhos selecionados na 37ª Reunião Nacional da ANPEd |
| Quadro 8 | Matrículas na rede municipal de Queimados (RJ) |
| Quadro 9 | Comparativo entre os textos políticos das atribuições do OP em Queimados |
| Quadro 10 | Principais diferenças entre o trabalho do orientador pedagógico e educacional em Queimados |

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Localização de Queimados no estado do Rio de Janeiro
- Figura 2 Evolução do IDEB em Queimados

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPUERJ	Centro de Produção da Universidade Estadual do Rio de Janeiro
CFCH/UFRJ	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE / CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
COMAE	Conselho Municipal de Alimentação Escolar
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ETAP	Equipe Técnico-Administrativo-Pedagógica
FE	Faculdade de Educação
FORUNDIR	Fórum de Diretores de Faculdades de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GESED	Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPRJ	Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro
OE	Orientador educacional
OP	Orientador pedagógico
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RJ	Rio de Janeiro
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TCE/ RJ	Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO	15
1.1 APRESENTAÇÃO	15
1.2 PROBLEMA DA PESQUISA	16
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA	18
1.4 JUSTIFICATIVAS	18
1.5 O CICLO DE POLÍTICAS COMO ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA	25
1.7 UNIVERSO DA PESQUISA	30
1.8 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	37
CAPÍTULO 2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA POSTA EM CENA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	38
2.1 DIMENSÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	39
2.1.1 Eleição	40
2.1.2 Colegialidade.....	47
2.1.3. Participação	52
2.2 PERSPECTIVAS AMPLIADAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA: ASSOCIAÇÕES DE PAIS E MORADORES, GRÊMIOS, FÓRUMS, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	58
CAPÍTULO 3 O ORIENTADOR PEDAGÓGICO E A GESTÃO ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA	61
3.1 DA LDB 9.394/96 À RESOLUÇÃO CNE/ CP N. 01/06: PERCURSOS E CONTEXTOS SOBRE O PERFIL DO PROFISSIONAL DA GESTÃO ESCOLAR	61
3.1.1 Orientador pedagógico, supervisor educacional/pedagógico, coordenador pedagógico: polissemia.	65
3.2 AS RESSIGNIFICAÇÕES DA GESTÃO MUNICIPAL QUEIMADENSE QUANTO AO ORIENTADOR PEDAGÓGICO	72
3.2.1. Primeiras normatizações do orientador pedagógico no contexto Queimadense.	73

3.2.2 Lei 1019/10: interpretação da orientação pedagógica contemporânea em Queimados.	75
CAPÍTULO 4 ORIENTADOR PEDAGÓGICO NA/DA REDE DE QUEIMADOS: VOZES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA	84
4.1 QUEM SÃO OS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS EM QUEIMADOS?	84
4.1.1 Idade e gênero.....	84
4.1.2 Formação no ensino médio e em nível superior	85
4.1.3 Experiências anteriores em educação	86
4.1.4 Relação com a cidade, comunidade e escola.....	87
4.1.5 Chegada do orientador pedagógico na cena das escolas de Queimados.	88
4.2 A PRÁTICA DOS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS EM QUEIMADOS EM UMA PERSPECTIVA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	90
4.2.1 Qual função de orientador pedagógico nas escolas municipais de Queimados?.....	90
4.2.2 A gestão democrática das escolas públicas: a percepção dos orientadores pedagógicos de Queimados.	97
4.2.3 A gestão democrática na prática dos orientadores pedagógicos em Queimados.	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE	121
ANEXOS	125

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

Minha relação com a orientação/ coordenação pedagógica começou em 2010, quando atuava como professora da educação infantil da rede municipal de Mesquita e assumi a função de coordenadora pedagógica na Escola Municipal de Educação Infantil Pedrinho (EMEI), minha primeira escola no tão sonhado serviço público, no bairro de Santa Terezinha. No ano seguinte, assumi também a coordenação pedagógica da EMEI Professora Maria Cândida Poubel, onde, ao final daquele ano, assumi a direção escolar, na Chatuba, bairro da mesma cidade.

Nessa escola da Chatuba, uma supervisora/ inspetora escolar questionou-me por que eu não cursava uma pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar, já que eu estava na função, mas sem a formação tendo em vista minha formação inicial ter sido realizada no curso de licenciatura em matemática. No mês seguinte efetuei minha matrícula no curso de Administração e Supervisão Escolar, feliz e ansiosa por novas aprendizagens.

Eu uso aqui com barras as palavras orientação/ coordenação pedagógica, assim como supervisora/ inspetora escolar não sem motivo. Na pós-graduação houve momentos em que essas nomenclaturas confundiram a mim e aos meus colegas. Observei aí uma questão: o que é a supervisão pedagógica? O que é a orientação pedagógica? O que faz um coordenador pedagógico? Qual a função de um supervisor escolar? E inspetor escolar não é o mesmo de inspetor de disciplina? Comecei a buscar respostas para essas questões, uma vez que muitos desses nomes frequentemente apareciam em contextos diferentes e com funções parecidas. Comecei a comparar esses termos nas redes municipais de educação da Baixada Fluminense.

Somadas a prática e a formação em pós-graduação, estava ali o que eu queria ser: orientadora/ coordenadora pedagógica. Eu não era das Ciências Exatas, nunca fui - isso eu sabia. Me aventurei na graduação em Matemática porque considerava essa uma boa área para manter-me empregada e, assim, conseguir concluir o ensino superior (outro sonho à época). Ser professora de matemática me abriria novas possibilidades: trabalhar em escolas, cursinhos, reforço em casa, enfim... além de poder atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental por conta da minha formação de nível médio no curso Normal.

Eu fiz o trajeto dos bons alunos da escola pública que fazem o ensino superior nas faculdades privadas. Fui aluna da escola pública toda a minha vida escolar e as coisas se cruzam mais uma vez: fui aluna da rede municipal de Queimados, passei a ser colega de trabalho dos meus professores do ensino fundamental que ainda atuavam na rede quando me

tornei orientadora pedagógica da mesma rede em 2013, no primeiro concurso realizado para o cargo na cidade, e, hoje, sou uma pesquisadora que busca, com essa dissertação, investigar a prática dos orientadores pedagógicos na cena das escolas municipais de Queimados.

Outro sonho era cursar o mestrado em uma universidade pública. E como eu flertei com os azulejos azuis dos corredores do campus da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na Praia Vermelha! Como eu desejei estar ali, ainda que não soubesse como chegaria lá. A minha aproximação com a universidade e o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGGE aconteceu em 2016 através do curso de extensão em coordenação pedagógica, organizado pelas professoras Daniela Patti do Amaral, Silvina Julia Fernandez e Sabrina Moehlecke. A professora Daniela, minha orientadora nesta pesquisa, convidava a nós, participantes do curso, a seguir adiante e participar do processo seletivo para o mestrado. Assim, em 2017 ingressei no curso de mestrado desse programa. Essa é uma história que demonstra um trabalho fundamental da universidade pública que goza de pouco prestígio: as atividades de extensão.

A dissertação aqui apresentada origina-se da prática nas escolas das redes municipais da Baixada Fluminense, das discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais (GESED), das disciplinas cursadas nos programas da UFF e da UNIRIO, dos bancos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da UFRJ.

1.2 PROBLEMA DA PESQUISA

Na minha trajetória profissional havia grandes questões: a prática, a formação, o questionamento acerca da polissemia da nomenclatura em torno do orientador pedagógico (OP)¹. Quando entrei para o mestrado, debatíamos intensamente no GESED as políticas educacionais e a gestão democrática. Foi em meio a esse debate que o problema de pesquisa foi se desenhando: a política para orientação pedagógica em Queimados e a gestão democrática.

Queimados é um município jovem no cenário do estado do Rio de Janeiro que, como novo ente federado, estabeleceu políticas para o seu sistema de ensino após emancipar-se do município matriz, Nova Iguaçu. No GESED, pesquisamos como os municípios fazem as interpretações e disciplinam a gestão democrática, especialmente acerca da Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Queimados, apesar de ter sancionado o seu

¹ Com o intuito de não tornar a leitura repetitiva, a partir daqui nos referenciaremos ao orientador pedagógico como OP.

Plano Municipal de Educação (PME) (QUEIMADOS, 2015), não disciplinou a seleção de diretores – outro ponto de debate e interesse do grupo de pesquisas – mas, no que concerne à política educacional e à gestão democrática, realizou uma trajetória que, quanto à gestão escolar do seu sistema de ensino, chamou-nos atenção como objeto de pesquisa.

A pesquisa realizada para esta dissertação incorpora-se aos estudos desenvolvidos pelo GESED articulados à pesquisa mais ampla denominada “Gestão democrática: um estudo sobre as práticas colegiadas e a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal” coordenada pela professora Daniela Patti e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CFCH/UFRJ). O GESED tem aprofundado o debate sobre processos de seleção de diretores, conselhos escolares e demais instâncias colegiadas, processos e mecanismos de participação da comunidade nos espaços decisórios da escola além de pesquisas sobre diferentes sistemas de educação no estado do Rio de Janeiro. Essas investigações têm dado visibilidade aos estudos e pesquisas do grupo (CONCEIÇÃO, 2018; FONSECA, 2018; FOYER, 2017; AMARAL, 2016, 2018, CASTRO e AMARAL, 2018, 2018b).

O lugar da orientação pedagógica em Queimados começou em 1995, com o Estatuto do Magistério (QUEIMADOS, 1995), documento que prescrevia um orientador pedagógico, professor efetivo, mas indicado pelo diretor escolar, sem muitos critérios e com preferência – não a exigência - pela formação específica para atuar. Após quinze anos, o poder legislativo municipal, através da lei 1019/10 (QUEIMADOS, 2010) estabeleceu que o cargo de OP fosse provido por concurso público. Três documentos que não dialogam entre si disciplinam simultaneamente sobre as funções desse profissional: a lei (QUEIMADOS, 2011), o edital do concurso (QUEIMADOS, 2012) e o regimento interno das escolas (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2015) enquanto é mantida a função de OP, conforme o Estatuto do Magistério (QUEIMADOS, 1995).

Com a mudança na cena das escolas municipais trazida pela mais recente lei acerca da orientação pedagógica e com a realização do concurso, entendemos que a indicação do OP pelo diretor escolar é um modelo menos democrático de prover esse profissional quando comparada ao concurso público. A partir desse modo mais democrático de selecionar os orientadores, mas não livre de problemas, temos novos atores agindo na cena da escola, especificamente no que refere ao trabalho pedagógico, antes atuado somente por professores da rede. A atuação desses novos profissionais, numa perspectiva de gestão democrática é o ponto que esta pesquisa debruça-se, dado o movimento de legislação e os eventos ocorridos na educação municipal Queimadense.

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Os objetivos da presente pesquisa contornam três grandes temas: a gestão democrática, a gestão escolar e a política educacional. Assim, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a atuação dos orientadores pedagógicos providos pelo concurso público de 2012 em Queimados na perspectiva de uma gestão democrática.

Os objetivos específicos da dissertação foram:

- explicitar quais significados os orientadores pedagógicos concursados em Queimados (RJ) atribuem à gestão democrática na escola e de que forma a compreendem no exercício de sua função;
- investigar e analisar qual o lugar do OP na legislação nacional e na agenda de políticas locais em Queimados (RJ), considerando que os municípios legislam e formulam políticas para os seus sistemas de ensino.

1.4 JUSTIFICATIVAS

São variadas as razões que conduziram a escolha do tema de pesquisa. Uma delas se deve a minha aprovação no primeiro concurso para o provimento do cargo de OP em Queimados ocorrido no final de 2012 e convocação em março de 2013. No processo de convocação e lotação dos orientadores pedagógicos aprovados neste concurso nas escolas, os antigos orientadores pedagógicos que atuavam na função - não no cargo - foram remanejados para outras funções e alguns permaneceram na função. Houve, então, um movimento no município para a contratação através de concurso público de profissionais com nível superior, selecionados através de concurso público e, concomitante a isso, continuou a existir a função de orientador pedagógico (QUEIMADOS, 1995) além do cargo criado (QUEIMADOS, 2010). Intencionamos compreender a prática desses orientadores chegados ao município a partir de 2013, dentro do contexto da prática (BOWE; BALL: GOLD, 1992): como interpretam e traduzem sua atuação na perspectiva de uma gestão democrática.

Justificamos esta pesquisa também pela possibilidade em contribuir e impulsionar pesquisas sobre a educação pública na Baixada Fluminense e, especificamente, o município de Queimados, que possam vir a abordar a temática na cidade e nos municípios vizinhos, além de ampliar as pesquisas e estudos acadêmicos para espaços que não se constituem como grandes centros e capitais. São escassos também os trabalhos que observam o lugar e a atuação do OP dentro de uma perspectiva de gestão democrática da escola, focando esse

profissional, seja como função ou cargo, num contexto de ator da gestão colegiada como explicitado adiante.

Ainda no contexto da Baixada Fluminense temos como integrante justificativa o próprio cenário de formação deste território marcado por aspectos como, dentre outros, o patrimonialismo. Para Schwartzman (2015), o patrimonialismo é um termo utilizado para se referir às formas de dominação política em que não existem divisões nítidas entre as esferas de atividade pública e privada. Isso consiste em utilizar-se da máquina pública para atender a benefícios próprios e individuais com objetivo de obter vantagem, lucro, benefício, privilégio ou outro tipo de ganho.

Conforme Rosistolato e colaboradores (2015) “o Brasil se caracteriza pela presença de práticas patrimonialistas nos serviços públicos. Estas práticas desenvolvem barreiras no acesso aos serviços que, em tese, todos deveriam usufruir de forma igualitária” (p.5). Nessa lógica, o cenário da Baixada Fluminense não foge a essa regra, podendo tais práticas manifestar-se de diferentes maneiras no interior das escolas.

A manutenção da função de orientador pedagógico na rede municipal indicado pelo diretor conforme o Estatuto do Magistério (QUEIMADOS, 1995) nos aponta um espaço farto para esta e outras práticas próximas. Apesar de ter havido um concurso para a seleção de orientadores pedagógicos, essa não é uma garantia de que forças patrimonialistas possam ter influência sobre esse processo, ainda que defendamos que este seja um modelo mais indicado para contratar os orientadores.

Nessa lógica, Mendonça (2001) aponta que, ainda que o Brasil tenha avançado na modernização e na burocratização do Estado através de aspectos como competências oficiais fixas, administração baseada em quadro de funcionários separando o espaço da casa do espaço de trabalho e a especialização do funcionário na atividade oficial, entre outros, a estrutura burocrática não anulou formas de dominação não racionais existentes. Ademais, essas formas de dominação são resistentes ao processo de gestão e democratização do ensino público e constituem, segundo o autor, um contexto infértil em que a participação, na qual a democracia se funda, não avança.

A situação da educação pública do ensino fundamental de Queimados integra um dos motivadores a direcionar uma pesquisa acadêmica sobre a educação municipal de Queimados com a intenção de contribuir para o avanço da educação do município, no contexto em que investiga o OP – ator do trabalho pedagógico na escola.

Ainda que o município tenha aumentado a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica² (IDEB) nos anos iniciais do ensino fundamental de 4,4 em 2015 para 5,0 em 2017, é necessário ressaltar que a meta estipulada para a última edição de 5,4 não foi atingida. Ademais, nos anos iniciais, a meta não é atingida desde a edição de 2007 do índice. No caso dos anos finais do ensino fundamental, a média foi atingida entre os anos de 2007 e 2011, ficando na edição de 2017 com média 4.1, enquanto a meta estipulada era de 4.7.

Como destacado anteriormente, as pesquisas realizadas pelo GESED intencionam ampliar o debate sobre a gestão democrática e os processos de provimento da direção de escolas públicas nas diferentes redes de educação públicas do estado do Rio de Janeiro. No contexto dessas redes, busca-se compreender de que forma são produzidos e interpretados os textos que regulamentam a gestão democrática. Dessa maneira, o grupo de pesquisa visa traçar um panorama mais amplo de como a gestão democrática é encenada em diferentes regiões do estado representadas pelos municípios que se constituem como objetos de estudo. O trabalho aqui desenvolvido visou contribuir para o papel da universidade na aproximação junto à educação básica pública na produção científica em diálogo com a realidade das unidades escolares municipais e estaduais.

O levantamento bibliográfico para mapeamento do estado do conhecimento sobre o problema da pesquisa aconteceu em 2017, na confecção do projeto de dissertação e implicou em uma busca de trabalhos sobre a temática publicados nos últimos cinco anos e que se afinassem a ela - artigos, dissertações e teses. A busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); da *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e do Grupo de Trabalho 8 (Formação de Professores) das 35^a e 37^a Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

A pesquisa nos bancos de dados escolhidos utilizou palavras-chave que se relacionavam ao tema da presente pesquisa. Dessa forma, as cinco palavras-chave selecionadas foram: (1) Coordenador pedagógico, (2) Gestão democrática, (3) Orientação Pedagógica, (4) Gestão escolar e (5) Orientador Pedagógico. Embora o título e o texto do projeto de pesquisa abordem o estudo acerca do orientador pedagógico, optou-se por utilizar no levantamento também a palavra-chave coordenador pedagógico, posto que a nomenclatura do orientador pedagógico pode variar de uma rede de ensino para outra, podendo ser chamado de coordenador pedagógico, dentre outras possibilidades que serão abordadas adiante.

² Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

O levantamento realizado na BDTD utilizando o filtro disponível no site para captar somente pesquisas que contivessem a palavra-chave pesquisada no título da tese ou da dissertação no período de 2012 a 2017 resultou em 80 trabalhos com a palavra-chave coordenador pedagógico, 96 trabalhos para gestão democrática, 15 trabalhos para orientador pedagógico, 329 trabalhos para gestão escolar e 7 trabalhos para orientação pedagógica somando um total de 527 trabalhos.

Dentre o grande volume de trabalhos encontrados na busca realizada, a partir das cinco palavras-chave selecionadas, foram localizados trabalhos dispares com o tema da pesquisa a exemplo de trabalhos relacionados à educação infantil, indisciplina e violência na escola, qualidade da educação, avaliação em larga escala, *accountability*, formação docente e formação continuada, educação ambiental, programas federais de educação, educação em tempo integral, educação no campo, reformas educacionais e gerencialismo, financiamento da educação, entre outros. Alguns trabalhos versavam acerca de assuntos que se aproximavam da temática da pesquisa deste projeto de pesquisa, mas que não eram necessariamente o objeto de pesquisa aqui abordado, como eleição de diretores e atuação e formação de conselhos escolares.

Quadro 1

Indicativo de dissertações e teses por palavra-chave.

Palavra-chave	Dissertações e Teses
Coordenador pedagógico	80
Gestão democrática	96
Orientador pedagógico	15
Gestão escolar	329
Orientação pedagógica	7
Total de trabalhos encontrados	527

Fonte: Elaborado pela autora com base na BDTD.

Com o volume de trabalhos encontrados na BDTD, total de 527, realizamos a leitura dos títulos, visto a impossibilidade de ler integralmente todos os trabalhos. Alguns trabalhos não entraram para a seleção daqueles que se afinavam mais ao tema da pesquisa por abordarem assuntos distintos ao escopo do projeto, embora fossem utilizadas as palavras-chave para busca e que, inclusive, estivessem presentes nos títulos dos trabalhos. Outros trabalhos foram selecionados a partir do título, mas quando realizada a leitura do resumo, percebemos que eram alheios ao que este trabalho pretende explorar. Outros se relacionavam apenas parcialmente ao tema da pesquisa. Dos 527 trabalhos, 33 dialogavam com a temática do projeto de pesquisa conforme apresentado no quadro 2 e, destes, foram selecionados 6

trabalhos. Os trabalhos selecionados que podem contribuir para a realização e desenvolvimento da pesquisa estão apresentados no quadro 3.

Quadro 2
Trabalhos que dialogam com o tema da pesquisa

Palavra-chave	Total
Coordenador pedagógico	4
Gestão democrática	14
Orientador pedagógico	0
Gestão escolar	14
Orientação pedagógica	1
Total de trabalhos	33

Fonte: Elaborado pela autora com base na BDTD

Quadro 3
Trabalhos selecionados

Título	Autor	Ano
Gestão democrática da escola pública: questões e possibilidades.	Luciene Domingos de Sousa Bastos	2012
Entre autoritarismo e diálogo: a democracia como processo na gestão escolar.	Ronaldo Martins Gomes	2013
O projeto político-pedagógico: instrumento para uma gestão escolar democrática.	Olga Maria de Oliveira	2013
Coordenação pedagógica e gestão democrática: contexto, fundamentos teóricos e propostas de atuação na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.	Islei Simone Oliveira dos Santos	2013
Orientação Pedagógica em Duque de Caxias: repensando práticas para trilhar novos caminhos.	Viviane Penso Magalhães	2014
O trabalho do Pedagogo na escola: compromisso com a gestão democrática na rede municipal de ensino de Curitiba.	Sandra Regina Bernardes de Oliveira Rosa	2017

Fonte: Elaborado pela autora com base na BDTD.

O levantamento de artigos foi realizado no site Scielo, utilizando as palavras chave selecionadas no período de tempo de 2012 a 2017 e o recurso de obter artigos com as palavras-chaves no título, assim como feito na busca na BDTD. Não foram localizados artigos com as palavras-chave coordenador pedagógico, orientador pedagógico e orientação

pedagógica; localizamos 19 artigos para gestão democrática, e 14 artigos para gestão escolar, totalizando 33 trabalhos encontrados, conforme o quadro 4.

Quadro 4
Indicativo de artigos por combinação de palavras

Palavra-chave	Artigos
Coordenador pedagógico	0
Gestão democrática	19
Orientador pedagógico	0
Gestão escolar	14
Orientação pedagógica	0
Total de artigos:	33

Fonte: Elaborado pela autora com base no Scielo.

Da mesma forma em que se seguiu a seleção dos trabalhos na BDBT, os artigos do site Scielo foram selecionados a princípio pelo título e no período de 2012 a 2017. No universo de 33 trabalhos encontrados, assim como no banco de dados anterior, um volume de trabalhos não correspondia ao objeto da pesquisa. Dentre os assuntos que estavam alheios à presente pesquisa estavam: gestão da saúde, violência e disciplina na escola, educação em tempo integral e avaliações externas. Dos artigos cujos títulos se aproximavam do tema da pesquisa, foram realizadas as leituras dos resumos e do processo de seleção por título e de leitura do resumo realizados, consideramos que 9 artigos dialogavam com o objeto da pesquisa.

Quadro 5
Artigos que dialogam com a pesquisa

Palavra-chave	Artigos
Coordenador Pedagógico	0
Gestão democrática	8
Orientador Pedagógico	0
Gestão Escolar	1
Orientação Pedagógica	0
Total de trabalhos:	9

Fonte: Elaborado pela autora com base no Scielo.

Dos 9 artigos do portal Scielo que dialogam com o objeto da pesquisa optamos por selecionar 5 artigos que mais versam com o que se pretende aqui pesquisar e que podem contribuir para o desenvolvimento do trabalho. Os 5 trabalhos selecionados no site Scielo estão relacionados no quadro 6.

Quadro 6
Artigos selecionados

Título	Autores	Ano
Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira.	Paulo Gomes Lima, Maria Alice de Miranda Aranda e Antonio Bosco de Lima	2012
Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas.	Cláudia Souza Passador Thales Silveira Salvetti	2013
A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?	Licínio C. Lima	2014
A gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola.	Maria do Carmo Gonçalo Santos Mônica Patrícia da Silva Sales	2012
A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola.	Ângelo Ricardo de Souza	2012

Fonte: Elaborado pela autora com base no Scielo.

Em levantamento realizado nas 35^a e 37^a Reuniões Nacionais da (ANPEd), realizadas em 2013, e 2015 respectivamente, foram encontrados no Grupo de Trabalho 8, dedicado a Formação de Professores, 2 trabalhos que mais se aproximavam da pesquisa aqui desenvolvida apenas na ocasião da 37^a Reunião. Os trabalhos estão apresentados no quadro 7.

Quadro 7
Trabalhos selecionados da 37^a Reunião Nacional da ANPEd

Título	Autores	Ano
O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico.	Andrea Jamil Paiva Mollicae Laurinda Ramalho de Almeida	2015
Organização e desenvolvimento do trabalho docente: aspectos condicionantes das atividades dos professores em situações de trabalho escolar.	Maria Eliza Rosa Gama	2015

Fonte: Elaborado pela autora com base nos trabalhos da ANPEd.

Com base nas buscas pode-se perceber a lacuna existente no que se refere ao trabalho e atuação do orientador pedagógico sob uma perspectiva de gestão democrática da educação, sem deixar de salientar que este é um princípio já amplamente estabelecido para a educação pública brasileira nos dispositivos legais. Contudo, cabe saber se este princípio se faz presente nas escolas por meio da atuação das figuras que representam os diversos coletivos dentro das unidades escolares – docentes, estudantes, responsáveis pelos estudantes, profissionais administrativos, profissionais não-docentes, enfim, os destinatários das políticas e usuários que somam o coletivo maior, que podemos compreender como comunidade escolar.

1.5 O CICLO DE POLÍTICAS COMO ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA

A perspectiva do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992) subsidiou a presente dissertação para a compreensão da política educacional no campo pesquisado. Orientada em uma perspectiva pós-moderna, a abordagem do ciclo de políticas caracterizada por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1992) busca compreender como o processo político acontece desde antes da produção dos textos legislativos até a sua interpretação e encenação nas escolas.

Os autores elaboraram inicialmente três contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Anos mais tarde, o ciclo foi ampliado com os contextos da estratégia política e o de efeitos e resultados. Os contextos não são lineares, pelo contrário, além de estarem interligados, não possuem uma sequência temporal, um contexto não necessariamente antecede o outro.

Dos contextos inicialmente formulados, o contexto da influência é o contexto onde geralmente, mas não impreterivelmente, as políticas são iniciadas. Neste contexto as influências são disputadas pelos grupos de interesse com finalidade de alcançar seus objetivos. Os grupos de interesse desse contexto podem ser desde os partidos políticos, grupos de governo e do processo legislativo, agências globais e internacionais, comissões, grupos representativos, associações, sindicatos, movimentos, etc.. O contexto da influência pode estar ligado a interesses mais afinados e ideologias dogmáticas, aspectos contextuais, históricos, as relações de poder. O contexto da produção de texto tem relação íntima com o contexto anterior embora essa relação não signifique dependência ou necessária evidência.

O contexto da produção de texto consiste em representar em textos políticos legais oficiais – leis, decretos, portarias, resoluções, ofícios e afins – a política. São as intervenções textuais contidas de possibilidades e limitações. Tais textos não são absolutamente claros, coesos e adequados e ainda, conforme Lima (2011) podem ser inconsistentes e desarticulados.

No quadro da dissertação, o contexto da produção de texto, no ciclo de políticas, foi recorrido para que pudéssemos compreender como a orientação pedagógica está legalmente posta nos âmbitos nacional e municipal, isso se deve aos contextos estarem aninhados uns nos outros (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 306).

O contexto explorado na pesquisa aqui desenvolvida é o contexto da prática que compreende a forma que as políticas expressas nos textos legais são vivenciadas no contexto para o qual elas foram elaboradas e escritas, pois:

The key point is that policy not simply received and implemented within this arena rather it is subject to interpretation and then 'recreated'. (...) Practitioners do not confront policy texts as naive readers, they come with histories, with experience, with values and purposes of their own, they have vested interests in the meaning of policy (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22).

Isto é, como as políticas são compreendidas, ajustadas, interpretadas, atuadas ou não nos espaços das escolas pelos atores escolares que possuem suas trajetórias, histórias e interesses e, no caso específico da pesquisa, como os orientadores pedagógicos compreendem a sua prática nas escolas em uma perspectiva de gestão democrática a partir do seu entendimento quanto a este princípio.

O ciclo de políticas nos favorece na compreensão de como as políticas educacionais se originam em razão de que nenhuma política se constitui neutra ou resulta de um processo vazio e sem interesses, isento de conflitos, relevância, disputas, embates, utilidade ou benefício. Nesta lógica, o ciclo de políticas nos importa como referencial teórico e como método de pesquisa, dado que nos oferece além da teoria, uma forma de análise das políticas educacionais.

Como referencial metodológico, o ciclo de políticas nos distancia de um olhar de implementação de políticas, isto é, nos afasta do paradigma de que as políticas chegam às escolas de cima para baixo, das secretarias de educação para a unidade escolar; do Ministério da Educação para os professores, dirigentes, diretores; do Poder Executivo para os alunos, destinatários da política.

Como referencial teórico nos fornece embasamento de modo a compreender os textos políticos que podem ser mais escrevíveis ou legíveis, que os indivíduos que encenam e atuam as políticas nas escolas não são meros expectadores das políticas, assim como os textos que orientam as políticas não surgem, mas são influenciados, seja a partir da prática ou da influência. Conforme Bowe, Ball e Gold (1992, p. 19) “*each context consisting of a number of arenas of action, some public, some private*” onde cada um desses espaços e arenas possuem histórias que movimentam os contextos.

1.6 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O caminho percorrido para a realização da pesquisa em Queimados partiu da elaboração do projeto de dissertação no período de agosto a novembro de 2017. O projeto, a princípio, tinha o propósito de investigar os três contextos do ciclo de políticas, elaborados inicialmente por Bowe, Ball e Gold (1992): contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Explorar o contexto da influência da política de provimento dos orientadores pedagógicos através de concurso público, após os 17 anos em que o município ocupou este espaço por professores do ensino fundamental indicados para a função, significa analisar as motivações para essa mudança. Isto é, explicitar os movimentos, vozes, associações, atores, grupos, documentos e outros possíveis influenciadores desse processo. A pesquisa do contexto da produção de texto implicaria em compreender como foram oficializadas em textos políticos as lutas dos atores constituintes dos grupos e movimentos que pleitearam pela tradução das suas disputas em políticas de fato. Quanto a abordar o contexto da prática dos orientadores pedagógicos oriundos do concurso público de 2012, movimento pelo qual optamos nessa pesquisa, o que se analisa é a atuação desses profissionais no cotidiano das escolas, tendo a gestão democrática como perspectiva.

A banca examinadora, composta pelos professores Rodrigo Rosistolato (UFRJ) e Elisangela Bernado (UNIRIO), presente no exame de projeto de dissertação em março de 2018, indicou a necessidade de realizar um recorte mais específico no que concerne a pesquisa nos três ciclos de política. A mesma sugestão havia sido indicada pelo professor Carlos Frederico Loureiro na disciplina de Seminário de Dissertação, no semestre anterior. Isso se deve, especialmente, ao fato do curto prazo em que a pesquisa de campo aconteceu e por se tratar de uma pesquisa de mestrado. Ademais, recortar o intervalo da pesquisa nos permitiria aprofundar mais no contexto escolhido. Assim, o contexto da prática dos orientadores pedagógicos alocados no cargo, por meio de concurso público, foi o contexto selecionado para nos debruçarmos e direcionarmos esforços. Isto é, nosso foco recaiu sobre a política em cena a partir da teoria da atuação (*theory of enactment*) definida por Ball e colaboradores (2016) como uma forma de interpretar e traduzir como as políticas vêm sendo postas em ação em um cenário que, essencialmente, não apresenta ordem, mas sim um cenário de “desordem, bagunça e incoerência da vida política das escolas, e processos concomitantes de luta, conflito e comprometimento” (2016, p.4). Ball e colaboradores (2016) afirmam que *policy enactment* (atuação da política) substitui a expressão “implementação de políticas”, pois os atores envolvidos no processo, na verdade, o comandam e não o implementam, pois têm controle do processo. Segundo Fonseca (2018) atuação da política significa alguém

agindo não de forma padronizada, pois, as políticas nacionais vão ser interpretadas e traduzidas de formas diferentes em cada ente federado, em cada escola, considerando diferentes aspectos como os sociais e culturais além de outros também relevantes em determinada localidade.

Nesse bojo, podemos incluir também diretores escolares e o OP – sujeito da pesquisa – como profissionais integrantes da gestão da escola e que necessitam tomar decisões cotidianas por estarem representando o Estado e mais próximos daqueles a que se destinam as políticas que circulam na escola e que atuam essas políticas rotineiramente nas escolas.

Destarte, a pesquisa de campo com os sujeitos da pesquisa, os orientadores pedagógicos, aconteceu no período compreendido entre março e agosto de 2018. Foram levantados os *e-mails* dos orientadores a partir das convocações do concurso disponíveis *online*. Foram encontradas nos endereços eletrônicos oficiais as últimas convocações com data dos anos de 2014 e 2015 (SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO DE QUEIMADOS, 2014; 2015). A última convocação refere-se ao 53º colocado.

A construção dos dados da pesquisa junto aos orientadores pedagógicos selecionados pelo concurso de 2012 foi realizada a partir de questionário contendo 45 perguntas objetivas e discursivas divididas em dois blocos. O primeiro bloco, composto de 28 perguntas trouxe questionamentos sobre o perfil dos orientadores pedagógicos: idade e gênero; formação; experiências anteriores em educação; relação com a comunidade escolar, a cidade de Queimados e a Baixada Fluminense e a chegada à cena da escola. O segundo bloco abordou a prática dos orientadores pedagógicos em um possível cenário de gestão democrática na sua atuação na escola. Foi realizada uma testagem em março de 2018 através da aplicação de um questionário piloto para um OP concursado que objetivou tornar o questionário final mais preciso e calibrar algumas questões. A partir das suas respostas foi possível realizar alguns ajustes e ampliar melhor o escopo das questões. As respostas produzidas pelo questionário piloto não foram utilizadas nos resultados finais da pesquisa, a sua contribuição foi em nos auxiliar a calibrar o questionário enviado aos demais orientadores pedagógicos.

Dos orientadores observados na listagem de 762 aprovados, são 55 convocados³ – até o Ato nº 64 para 53 vagas de ampla concorrência e 2 para as vagas destinadas a candidatos com necessidades especiais sendo possível contatar 31 profissionais via *e-mail*. Na tentativa de ampliar este quantitativo e chegar o mais próximo do número total de convocados foram

³ Dos 55 convocados, excluem-se 4 orientadores: 2 falecidos, 1 respondente ao questionário piloto e a pesquisadora que compõe este total.

enviados, em maio de 2018, *e-mails* para 30 diretores⁴ das escolas municipais solicitando o contato dos orientadores pedagógicos alocados nestas unidades escolares que fossem conduzidos ao cargo pelo concurso público de 2012, e convidando-os a participar da pesquisa. Do total de *e-mails* somente um foi respondido.

Dos 31 questionários enviados somente 8 foram respondidos, mesmo depois de reenviados por *e-mail* duas vezes na tentativa de que fossem atendidos. Para ratificar a importância das devolutivas por parte dos orientadores pedagógicos foi solicitada a participação por meio de aplicativo de troca de mensagens instantâneas no grupo composto por orientadores em atuação nas escolas da rede municipal. Outra tentativa foi a de buscar pelos orientadores pedagógicos em redes sociais. Essa última alternativa objetivou ampliar a participação dos orientadores pedagógicos na resposta aos questionários e, para além disso, localizar orientadores pedagógicos que não se encontram na rede de Queimados no momento da pesquisa, possivelmente por terem exonerado do cargo. Não foi possível obter até a finalização da pesquisa junto à Secretaria de Educação quantos dos convocados ainda atuam na rede, sabendo-se que alguns já haviam se desligado do vínculo com o município.

Cabe aqui enfatizar que um dos orientadores demonstrou preocupação em participar da pesquisa e, de alguma forma, comprometer-se ou prejudicar-se profissionalmente ao fornecer informações sobre a sua prática no cargo de orientação pedagógica. Apesar de o questionário ter expressado claramente a intencionalidade da pesquisa e a não identificação dos participantes, foi posto pelo profissional que a sua participação estaria condicionada a sua percepção pessoal de qual medida o fornecimento das suas respostas poderia trazer-lhe comprometimentos. A fala deste sujeito pode sinalizar a baixa participação nas respostas dos questionários por parte dos orientadores: no contexto do município não sentir-se confortável para opinar, expor e colocar sobre as suas práticas no que se refere à gestão democrática na cena da escola e suas tensões.

Embora tenhamos em mente a diminuta parcela de respondentes é importante salientar que os participantes da pesquisa estão em atuação nas escolas municipais da rede de ensino de Queimados há cerca de cinco anos, tempo maior que um mandato para as funções dos poderes executivo e legislativo no Brasil e mesmo para a gestão de escolas públicas, o que nos fornece lastro para fundamentar os dados da pesquisa.

O período de construção de dados do campo através das respostas dos questionários encerrou-se em agosto de 2018, uma vez que era necessário organizar e categorizar os dados obtidos. Dos oito questionários respondidos, um foi eliminado por não ter sido respondido

⁴ Foram enviados e-mails para 30 das 34 escolas municipais devido ao conhecimento de que as 4 escolas não contactadas não possuíam orientadores pedagógicos oriundos do concurso público de 2012.

completamente – menos da metade das questões. Com efeito, trabalhamos com sete respondentes, todos atuantes na rede municipal no período da pesquisa. Embora fossem encontrados sujeitos que não estão mais em atuação como OP na rede, nenhum desses respondeu ao questionário enviado. Os respondentes tiveram suas identidades preservadas ao longo do texto e optamos por usar nomes fictícios para identificá-los.

Optamos por utilizar as respostas dos participantes originalmente sem correções ortográficas ou gramaticais, de modo a conduzir a escrita e interpretação dos dados com base na originalidade das respostas. Outra alternativa a qual recorreremos foi de trazer as respostas dos orientadores ao longo da dissertação para que os dados não ficassem demasiadamente concentrados no capítulo 4. Assim, buscamos diluir um pouco os dados do campo no corpo da dissertação a fim de aproximar o leitor do contexto em que esta pesquisa foi realizada.

1.7 UNIVERSO DA PESQUISA

A Baixada Fluminense é uma região geopolítica do estado do Rio de Janeiro onde está localizado o município de Queimados, um dos 13 que compõem a região que compreende Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, São João de Meriti e Seropédica.

A partir da década de 1940 iniciou-se o processo de emancipação dos municípios que antes pertenciam ao município de Nova Iguaçu, criado em 1833 com o nome de Iguassú. Em 1943 emancipou-se Duque de Caxias e, em 1947, foi a vez de Nilópolis. Na década de 1990 iniciou-se um novo processo de emancipações, como reflexo da aprovação da Constituição de 1988, do movimento de (re)democratização do país pós período de ditadura civil militar. É neste movimento que Queimados se emancipa de Nova Iguaçu, na mesma década em que se emanciparam Belford Roxo (1990), Japeri (1991) e Mesquita (1999).

Queimados se emancipou em 1990, sendo elevado à categoria de município com a denominação de Queimados através da Lei Estadual Nº 1.773 de 21 de dezembro de 1990, desmembrado de Nova Iguaçu. A emancipação ocorreu em seu segundo processo de tentativa de emancipação, desta vez compreendendo um menor território se comparado ao território que compunha a primeira tentativa de tornar-se município.

De acordo com Araújo Filho e Costa (2014), após os movimentos emancipacionistas de Duque de Caxias e Nilópolis na década de 1940, Queimados, na década seguinte, começa a aspirar às primeiras articulações em prol de sua emancipação. Nesta década, a criação da Sociedade Pró-Melhoramentos de Queimados como porta-voz do movimento, as

comemorações dos cem anos da Estrada de Ferro, signo do progresso e da importância da cidade e a inauguração da Rodovia Presidente Dutra que fez a localidade ser mais acessada foram alguns dos fatos que alimentaram os contornos do primeiro movimento emancipatório.

Apesar de uma forte memória coletiva existente, uma propaganda pró-emancipação pautada na pretensa identidade histórica da região e a presença de uma percepção de “cidade” no imaginário popular, tal movimento não se consolidou em virtude do Golpe de 1964, uma vez que, por cerca de vinte anos do regime, não houve emancipações, fato que coaduna com o caráter centralizador daquele contexto. Como herança do “milagre brasileiro” que decorria das promessas do período do regime militar, Queimados recebeu a instalação do Parque Industrial em 1978 que atraiu empresas de grande porte e elevou a arrecadação do local. Posteriormente, o fato da instalação do Parque Industrial fez parte, dentre outras, das premissas que sustentaram um novo movimento de emancipação e de possibilidade de autogestão.

Ainda conforme Araújo Filho e Costa (2014), a partir da abertura política e da retomada da democracia e com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, realizou-se em Queimados um plebiscito para decidir sobre a autonomia do local. O plebiscito, no entanto, revelou dissonâncias políticas devido ao elevado índice de abstenção atribuído aos eleitores da região de Japeri e Engenheiro Pedreira. Em novembro de 1990, um novo plebiscito foi realizado. Desta vez, contou com a cautela das lideranças do movimento em excluir os eleitores domiciliados nas localidades em que se observou o alto índice de abstenções do plebiscito de 1988 e, também, com uma maior atenção aos limites que balizariam o novo município, entendendo que alguns territórios mantinham vínculos mais afinados com a matriz iguaçuana, desta forma excluindo as localidades de Marapicu e Cabuçu.

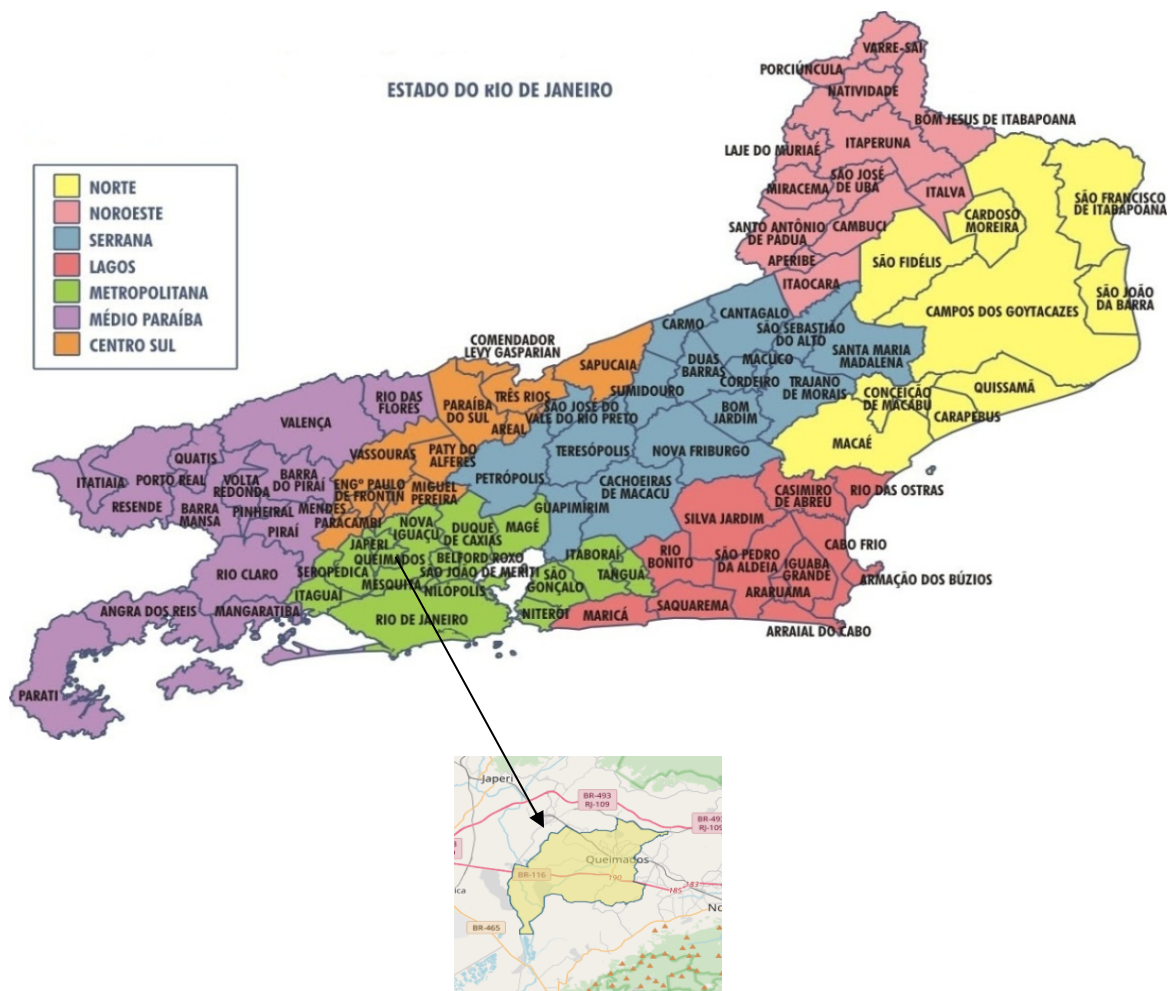
O governador Moreira Franco aprovou a Lei N° 1.773/ 90 que oficializou a criação do novo município da Baixada Fluminense, um mês após o segundo e, desta vez, bem-sucedido plebiscito. Queimados tornou-se, enfim, um município no início da década de 1990, embora muitos anos antes fossem iniciadas as movimentações para alcançar a emancipação do município de origem, Nova Iguaçu.

Em quase três décadas da existência de Queimados como município, foram formuladas políticas educacionais para esse novo sistema de educação, formado por escolas que passaram do município de Nova Iguaçu para Queimados – aquelas que estavam na área compreendida pela nova cidade - e as escolas que foram criadas no decorrer desses anos.

Na figura 1 podemos observar a localização do município de Queimados no estado do Rio de Janeiro e classificado como Região Metropolitana⁵, junção das regiões metropolitanas do Grande Rio e Grande Niterói. Por esse motivo, a atual Região Metropolitana do Rio de Janeiro é também conhecida como Grande Rio. Queimados pertence também à região da Baixada Fluminense⁶, como já citado. Tal expressão é oriunda principalmente pela formação social desse espaço.

Figura 1

Localização de Queimados no estado do Rio de Janeiro



Fonte: Mapas Blogspot e IBGE.

⁵ A Região Metropolitana do Rio de Janeiro foi instituída pela Lei Complementar nº 20, de 1º de julho de 1974, após a fusão dos antigos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, unindo as então regiões metropolitanas do Grande Rio Fluminense e da Grande Niterói. É a segunda maior área metropolitana do Brasil, terceira da América do Sul e 20ª maior do mundo, de acordo com o Censo 2010. Disponível em: http://www.ceperj.rj.gov.br/noticias/Mar_14/27/novo_mapa.html. Acesso em: dez / 2018.

⁶ Essa expressão é utilizada sob os enfoques político-institucional - para o planejamento e as ações de governo - e histórico-cultural, que se baseia na formação social da área. Disponível em: www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info_territorios/.../grande_rio_e_baixada_fluminense.doc. Acesso em: dez / 2018.

A população estimada em Queimados para 2017 é de 149.265 habitantes de acordo com o IBGE Cidades (IBGE, 2018). O IDH 2010 – Índice de Desenvolvimento Humano – é de 0,6804⁷ o que confere ao município a 74ª posição dentre os 92 municípios que compõem o estado do Rio de Janeiro (IBGE, 2018). A taxa de escolarização do município em 2010 foi de 95,7% para as pessoas de 6 a 14 anos – ensino fundamental. Considerando o total de 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, Queimados se posiciona em 88 dentre os municípios do estado no que se refere à taxa de escolarização, ou seja, ocupa uma das últimas posições no cenário dos municípios do estado nesse quesito. Acerca do contexto de Queimados, pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)⁸ e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública que analisou dados de 309 cidades do Brasil aponta o município da Baixada Fluminense como o mais violento do país, com taxa de 134,9 mortes violentas a cada cem mil habitantes.

Dentre os municípios limítrofes a Queimados – Japeri, Seropédica e Nova Iguaçu – somente o município de Japeri possui OP com provimento ao cargo por meio de concurso público. Em pesquisa realizada nos endereços eletrônicos destas prefeituras ao longo do ano de 2017, quando do início da pesquisa até a escrita desta dissertação no ano de 2018, não foram encontrados editais de provimento do cargo de OP dos municípios de Seropédica e Nova Iguaçu nos últimos anos.

O sistema municipal de ensino de Queimados é regulamentado pela Lei N° 411/99, de 29 de setembro de 1999 que dispõe sobre os princípios e fins da educação municipal, do direito à educação e do dever de educar, da organização do sistema municipal de ensino, dos recursos públicos destinados à educação, dos níveis de educação e ensino e sobre disposições gerais e transitórias.

Como um novo ente federado que tem a responsabilidade e autonomia de gerir, manter e elaborar políticas para o seu sistema de ensino, o município de Queimados disciplinou através da lei n° 1019/10 (QUEIMADOS, 2010) o primeiro e único concurso público para provimento do cargo de OP até o momento de finalização desta dissertação, ocorrido em 2012.

O concurso substituiu parte dos antigos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que exerciam a função de orientador pedagógico pelos orientadores pedagógicos providos por meio de concurso público. O movimento de substituição, ainda que em parte, de

⁷ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. Quanto mais próximo de 1, melhor é o índice da região. Disponível em <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>. Acesso em set./2017.

⁸ Disponível em <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>. Acesso em dez./2018.

orientadores pedagógicos atuantes na função para orientadores pedagógicos enquanto cargo por meio de concurso público revela a agenda que culminou nessa mudança, na perspectiva do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992). A partir da compreensão do ciclo de políticas, afastamo-nos da ideia de que a política que estabeleceu o lugar de atuação do OP em Queimados como cargo foi implementada de cima para baixo, dos formuladores para os que estão em ação nas escolas. Afastamo-nos da ideia de que o texto político da lei nº1019/10 (QUEIMADOS, 2010) não teve influências possivelmente variadas e, ainda, de que a lei, quando materializada pelo concurso público de 2012, aconteceu sem conflitos no interior das escolas. Nesse sentido, na perspectiva de pensar a política em cena nas escolas municipais, defendemos que cada uma dessas escolas gerou políticas próprias de aceitação, resistência ou negação da nova forma de prover orientadores pedagógicos para as unidades escolares municipais.

Toma relevo, na política de provimento da orientação pedagógica das escolas por cargo, o fato de duas diferentes formas de legislar tenham sido consideradas para balizar as atribuições⁹ do OP após a promulgação da lei nº 1019/ 10: a aprovação da Lei nº 1052/ 11 e a deliberação nº 15/ 15 do Conselho Municipal de Educação. Rememora-se, ainda, que a Lei nº 1019/ 19, ao criar o cargo de OP, acenou que as atribuições seriam definidas através de decreto do prefeito. O decreto do poder executivo, mesmo que não tenha sido publicado, destaca a intencionalidade, no momento da criação do cargo, de não debater esta matéria tendo em vista a baixa intensidade democrática deste modelo de legislar. Mendonça (2001) colabora nesse aspecto ao afirmar que:

A posição hierárquica do instrumento legal utilizado na institucionalização de diretrizes políticas na área educacional parece ser um fator indicador da menor ou maior perenidade dessas diretrizes. Parece lógico que quanto mais alta a hierarquia desse instrumento, menos chance de revogação ele teria. Assim, instrumentos jurídicos de caráter unilateral como decretos, portarias, resoluções, editais teriam mais chances de serem anulados, enquanto a lei, pela natureza de que se reveste, implicando negociações políticas com o parlamento sofreria menor possibilidade de derrogação (MENDONÇA, 2011, p. 98).

Assim sendo, como debatido no capítulo 3, o OP no cargo em Queimados tem suas atribuições oficializadas em documentos diferentes e de naturezas diferentes, em que a forma com menor possibilidade de derrogação não tem diálogo com o edital do concurso que conduziu os orientadores enquanto cargo que estão atuando nas escolas municipais.

⁹ É possível encontrar, no âmbito das leis municipais em Queimados, atribuições para o orientador pedagógico na lei nº 169/ 95. Contudo, as atribuições definidas nesta lei não foram trazidas para o texto, pois entendemos, ao que indica, são atribuições dos orientadores pedagógicos atuantes na função. A ementa da lei nº 1052/ 11 é bastante clara ao mencionar que as atribuições trazidas em seu texto são referentes aos cargos efetivos municipais e da lei nº 1019/10, objeto da pesquisa.

No que se refere a oferta da educação básica em Queimados se constitui por 71 escolas¹⁰, sendo 12 estaduais, 33 municipais e 26 privadas de acordo com informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As matrículas nas escolas públicas municipais, *lócus* da atuação dos sujeitos da pesquisa, somam o total de 14.078 alunos, da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental, considerando as modalidades de educação de jovens e adultos e educação especial.

Os dados do censo escolar 2018 disponibilizados pelo INEP indicam o número de 1.935 alunos matriculados na educação infantil. O quantitativo de matrículas do ensino fundamental na rede municipal é de 10.817 alunos. A modalidade de educação de jovens e adultos possui 889 matrículas no ensino fundamental. A educação especial soma 437 matrículas, da creche ao ensino fundamental, incluindo a educação de jovens e adultos.

Com base nos dados do Censo Escolar 2018¹¹ podemos estabelecer uma análise quanto à situação da oferta na rede municipal. Nesse sentido, observamos que, no caso das crianças de zero a três anos em creches, o município oferece atendimento em tempo integral para todas as matrículas, contudo não há atendimento para essa faixa etária em área rural. O atendimento para a região rural no município começa na pré-escola, onde está uma pequena parcela das matrículas se comparado às matrículas de pré-escola na área urbana. Além disso, todo atendimento da pré-escola em unidades escolares municipais é em período parcial.

O atendimento dos anos iniciais do ensino fundamental, em mais da metade, é em tempo parcial e ocorre em escolas de áreas urbanas. O atendimento nos anos finais do ensino fundamental pela rede municipal de ensino está concentrado em escolas em tempo parcial e não há matrículas para esse segmento na área rural. O mesmo acontece com o ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos: todas as 889 matrículas estão em área urbana.

As matrículas na modalidade de educação especial estão em maior parte em escolas urbanas de atendimento parcial.

Os números apresentados referentes as matrículas no município de Queimados estão alocados na tabela 1, a seguir.

¹⁰ Dados disponíveis em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em set. / 2018.

¹¹ Dados obtidos através do site do INEP, referentes á matrícula inicial na rede municipal de Queimados em 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: ago. /2018.

Quadro 8
Matrículas na rede municipal de Queimados (RJ)

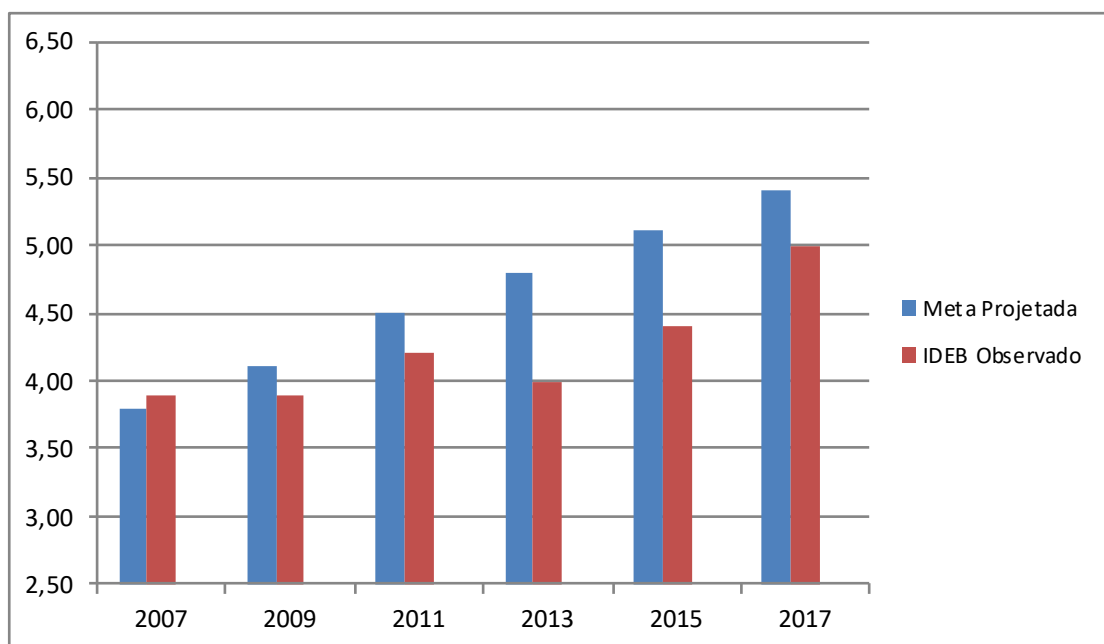
Escolas Municipais	Educação Infantil				Ensino Fundamental				EJA	Ed. Esp.
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos finais		Ens.	E.I. e
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Fund.	E. F.
Urbanas	0	138	1709	0	5.205	2.223	2.598	424	889	415
Rurais	0	0	88	0	108	259	0	0	0	22
Total de Matrículas	Total		Total		Total		Total		Total	Total
	138		1797		7.795		3.022		889	437
	14.078									

Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar 2018.

Os resultados do IDEB referentes ao ano de 2017 estão dispostos na figura 2, bem como dos anos seguintes. O índice geral, que engloba as duas séries avaliadas, 5º e 9º anos do ensino fundamental, alcançou uma única vez a meta estabelecida, na edição de 2007.

Os resultados do município nos anos seguintes ficaram abaixo da meta estipulada, porém mantiveram uma tendência de crescimento, com exceção do ano de 2013, comparando as edições de 2007 a 2017.

Figura 2
Evolução do IDEB em Queimados



Elaborado pela autora com base no INEP.

Postos o universo da pesquisa, os números relativos à educação municipal e o cenário de atuação do OP em Queimados seguiremos para o debate teórico e das dimensões da gestão democrática, apresentando, antes disso, a estrutura da presente dissertação.

1.8 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Além deste primeiro capítulo introdutório, a dissertação é composta de mais três capítulos e as considerações finais da pesquisa. O capítulo 2 traz o debate teórico sobre as dimensões da gestão democrática abordadas por Lima (2014): a eleição, a colegialidade e a participação correlacionando-as com o campo da pesquisa, o município de Queimados. O capítulo 3 aborda a formação do OP a partir da graduação em Pedagogia considerando como recorte temporal-legal a LDB, as tensões desse profissional como especialista e docente, além das interpretações que o município realizou acerca do OP em seus textos políticos sob a ótica de gestão democrática. O capítulo 4 analisa a cena das escolas através das respostas dos orientadores pedagógicos participantes da pesquisa e sua atuação na equipe gestora que compõe, em uma perspectiva de gestão democrática.

CAPÍTULO 2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA POSTA EM CENA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.

O presente capítulo discute os pressupostos teóricos sobre os quais a pesquisa encontrou arcabouço para refletir sobre a gestão democrática da escola. Para isso, Lima (2014) nos auxilia a partir do debate teórico e conceitual sobre as dimensões da gestão democrática: a eleição, a colegialidade e a participação que não esgotam a reflexão, mas se constituem em relevantes categorias teóricas.

Presente nas normativas legais brasileiras há cerca de trinta anos, a gestão democrática da escola pública é um princípio, efeito do período de reabertura democrática do Brasil após mais de vinte anos de ditadura civil-militar. Como afirmado por Rocha e Hammes (2018) a gestão democrática é um grande desafio para a construção de uma escola em que todos os seus segmentos sejam contemplados, em especial os alunos, que, em última análise são o sentido de toda escola. Conforme os autores, a democracia passou a ser, em tese, o escopo de toda a gestão dos órgãos públicos do país a partir da abertura democrática do Brasil na década de 1980, tendo como marco o movimento “Diretas Já” entre os anos de 1984 e 1985 e a constituinte que culminou com a Carta Magna Nacional de 1988.

Amplamente disciplinada através dos documentos legais desde o final da década de 1980, a gestão democrática é um aspecto de difícil aferição e que não se limita a momentos de participação pontual na escola e nem ao atendimento esporádico de exigências que visam à concretização da gestão democrática na escola, como a elaboração de projetos político-pedagógicos feitos por um único ator escolar, sem a participação dos funcionários da escola em sua elaboração ou que não são completados sob a prerrogativa de que estão em construção (FERNÁNDEZ, 2015, p. 41). Podemos citar também a formação de conselhos escolares assumidos por indivíduos pré-definidos pela direção escolar ou a convocação de seus integrantes para legitimar uma decisão que já fora definida esvaziando o seu caráter deliberativo.

Segundo Lima (2014), a gestão democrática das escolas é uma complexa categoria político-educativa que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos, da correlação de forças em que ocorre, por ser uma construção social. Tal assertiva corrobora para a nossa compreensão de negação de relações rasas com a gestão democrática, que não consideram a participação dos atores escolares e dos espaços colegiados que nela existem.

Outra questão latente apontada por Lima (2014) é a cristalização da gestão democrática, quando esta se transforma em um *slogan* ou um lugar-comum no sentido de ser evocada sem que seja de fato praticada ou que aconteça pontualmente em escassas ocasiões.

Dessa forma, o tema da gestão democrática pode aparecer em projetos político-pedagógicos, planos de gestão ou ação, planos municipais/ estaduais de educação sem, no entanto, permear as ações cotidianas escolares. Para Santos e Sales (2012), essa questão atravessa a utilização da gestão democrática como mote à convocação e sensibilização dos sujeitos para a realização de tarefas que se distanciam do cerne da gestão democrática e da descentralização do poder, o que não se relaciona com a polarização entre quem planeja e quem executa. Lima (2018) destaca que a democracia e as práticas de colegialidade democrática, assim como a autonomia como participação nas decisões e capacidade de produção de regras próprias, em direção às formas de “endogoverno democrático” (pg.24), estão longe de constituir simples técnicas de gestão ou mesmo de princípios políticos constitucionalmente legitimados em certos casos. Conforme destacado pelo autor, são práticas educativas e de aprendizagem da democracia através do exercício da participação nos processos de tomada das decisões e um direito de professores, alunos, famílias e comunidade (p.24).

2.1 DIMENSÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Esquinsani e Dametto (2018) destacam alguns mecanismos previstos em legislações como a LDB 9.394 (BRASIL, 1996) que refere em seu Art.14 às normas da gestão democrática de ensino público na Educação Básica: “I-participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; II-participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). Conforme as autoras, ainda como exemplos de instâncias de Gestão Democrática, destacam-se “os Conselhos e Fóruns de educação; Conselho Escolar; Grêmios Estudantil; associações de pais; associações sindicais (...) eleições de diretores; reuniões pedagógicas, conselhos de classe, assembleias deliberativas e/ou de prestação de contas, etc” (pg. 8).

Lima (2014) defende três dimensões básicas associadas à gestão democrática: a eleição, a colegialidade e a participação na decisão. A seguir analisamos as três dimensões em diálogo com a literatura e com o universo da pesquisa que consideramos relevantes na perspectiva desta pesquisa, mas é importante frisar que estas não esgotam a gestão democrática na escola. Outras formas podem ser acrescentadas no sentido de ampliar os espaços de participação da/ na escola. As dimensões apresentadas pelo autor não são receita ou prescrição de gestão democrática garantida e plena na escola. Em outras palavras, o fato de haver as três dimensões a seguir debatidas - eleição, espaços de colegialidade e participação - não afasta possíveis limitações do exercício da gestão democrática nas escolas.

2.1.1 Eleição

A eleição de diretores de escolas públicas é defendida por vários autores que consideram esta uma via mais democrática de provimento (SOUZA, 2009; LIMA, 2014; MENDONÇA, 2001; PARO, 2007, 2016, 2011). Quando comparada a outras formas de seleção de diretores – indicação política e concurso - a eleição se destaca como uma opção que se afasta dos interesses políticos partidários da indicação por meio do poder executivo ou legislativo e da impessoalidade característica do concurso público.

Nessa lógica, a eleição se constitui como um espaço de participação tanto daqueles que atuam na escola, os que são por ela atendidos, quanto por aqueles que podem candidatar-se à função – desde que atendam aos critérios para ser candidato, o que é definido por cada sistema de ensino. A eleição, em geral, movimenta toda a comunidade escolar antes mesmo da sua execução através das comissões de acompanhamento, das campanhas das chapas e da apuração desse processo, contudo, como afirma Paro (2007) a democratização da escola não se reduz a eleição de diretores uma vez que não é um processo cotidiano. A eleição pode acontecer bianualmente ou com intervalo maior e esse é um fator definido por cada ente em sua rede de educação como expressão da sua responsabilidade e autonomia.

As formas mais comuns de condução da função de diretor são, além da eleição, a indicação e o concurso. No caso do concurso, não se trata de a atuação do diretor ser uma função, mas sim um cargo, isso devido ao fato de o diretor permanecer exercendo essa atividade até que se aposente ou se abdique do cargo.

A indicação é o modelo considerado menos democrático por levar em conta a possibilidade de o diretor ser um representante dos interesses do poder executivo ou legislativo naquele contexto atendido pela escola. Não obstante, o diretor indicado pode também ser um representante das forças dominantes naquele lugar. Sobre esse modelo, Paro (2011) concorda que:

A nomeação por critério político, em que o secretário de educação ou o chefe do poder executivo escolhe o ocupante do cargo, tendo como base o critério político-partidário, é comumente considerada a pior alternativa, em virtude do clientelismo político que ela alimenta e a falta de base técnica que a sustente, já que o candidato é escolhido não por sua experiência e conhecimento de gestão e de educação, mas por sua maior afinidade com o partido ou o grupo no governo do estado ou do município. (PARO, 2011, p.45)

Sobre a indicação política do diretor de escola em atendimento aos interesses clientelistas, Mendonça (2001) sustenta que a interferência política tem na escola um campo fértil para crescer:

Para o político profissional, ter o diretor escolar como aliado político é ter a possibilidade de deter indiretamente o controle de uma instituição pública que atende diretamente parte significativa da população. Para o diretor, gozar da confiança da liderança política é ter a possibilidade de usufruir do cargo público. Estabelecem-se, desta maneira, as condições de troca de favores que caracterizam o patrimonialismo na ocupação do emprego público. Essa forma de provimento, que denominei indicação, baseia-se na confiança pessoal e política dos padrinhos e não na capacidade própria dos indicados, ficando distante da ordenação impessoal que caracteriza a administração burocrática. A exoneração segue, nesse sentido, a mesma lógica. Na medida em que o beneficiado com o cargo perde a confiança política do padrinho, a exoneração é acionada como consequência natural, como o despojamento de um privilégio. (MENDONÇA, 2001, p.89)

Dessa forma, a escola é percebida como um espaço de troca de favores entre políticos e possíveis eleitores, o que caracteriza o clientelismo. As funções social e pedagógica da escola ficam em detrimento a esses interesses. A exoneração dos diretores indicados cerca a escola, o que pode acarretar a rotatividade de diretores em uma mesma escola, regulada ao interesse de seu padrinho político. A opção pela indicação política do diretor escolar aponta para mais problemas do que possibilidades à escola, já que esta é vista nesse modelo de provimento como um lugar de atendimento de interesses pessoais, políticos e individuais.

O concurso, embora seja uma forma mais impessoal de conduzir o profissional à função diretiva escolar demonstra problemas exatamente pelo excesso de impessoalidade. Não se defende aqui que o concurso público não seja uma opção adequada a outros casos, mas, especificamente em relação à função de diretor escola, é necessário que se pontue as fragilidades por esta opção. Ao aferir o desempenho do candidato à direção escolar, seja através de instrumentos geralmente utilizados nos concursos públicos, concursos internos e processos seletivos, como as provas escritas, redações, análise de currículo e/ou planos/projetos de gestão/ ação, etc. não se observa a relação do candidato com a comunidade escolar e a percepção dessa comunidade para o candidato tampouco a sua participação na seleção. Nesse caso, ainda, diferente do diretor indicado que deve justificativas ao seu padrinho político, o diretor concursado pode ser visto exclusivamente como um executor das políticas do Estado de forma verticalizada com pouco ou nenhum diálogo com a comunidade, o que nas duas opções, esvaziam as possibilidades de atendimento às reivindicações oriundas da escola, ou seja, privilegia-se a competência técnica em detrimento da liderança política (PARO, 2011; MENDONÇA, 2001).

Quanto ao compromisso e planejamento do candidato em relação a sua gestão, muitos sistemas exigem planos de gestão como condição à candidatura à direção da escola. Grosso modo, tais planos funcionam como um planejamento de como o candidato à direção pretende conduzir o seu período de atuação nessa função, suas prioridades e a forma como pretende solucionar os problemas, gerir os recursos, lidar com as relações, a fim de alcançar as

finalidades da instituição. Quanto aos planos de gestão, é de se questionar o caráter da análise de planos de gestão – quando o caso – que são elaborados antes da vigência do período de atuação do diretor. Em outras palavras, conforme Amaral (2016) é necessário refletir acerca de um projeto de gestão antecipado e pensar em estratégias para que esse projeto seja construído coletivamente em um período de tempo que permita sua execução durante o mandato.

A eleição, concebida nesta pesquisa como forma mais democrática, não é livre de limitações e formas de reduzir o seu potencial de participação. Não obstante, podem ser encontradas eleições que definem como eleitores somente um grupo restrito de atores escolares, como é o caso do município de Mangaratiba, município fluminense, que faculta o voto para diretor de escolas aos alunos com mais de 16 anos (MANGARATIBA, 2015). Espera-se que, nessa idade, o aluno já tenha completado o ensino fundamental e não seja mais aluno da rede municipal. Adicionalmente, observamos também possibilidade de ilimitadas reconduções à função como é o caso do município de Nova Friburgo, também no Rio de Janeiro. A Lei municipal 4.473/2016 (NOVA FRIBURGO, 2016) define que os Diretores e Dirigentes das Instituições de Ensino Municipal mantidas pelo Poder Público terão o direito à reeleição, sem definir um limite de mandatos. Destacamos, ainda, situações como a exigência de perfil de candidato muito específico que contempla um número reduzido de possíveis candidatos, etc.. Igualmente, problemas como excesso de personalismo na figura do candidato, falta de preparo de alguns deles, populismo e atitudes clientelistas, e comportamento de apropriação do cargo pelo candidato eleito são apontados como fragilidades desse processo (MENDONÇA, 2001). Isso nos leva a refletir e a problematizar que a existência da eleição em um sistema de ensino não aponta para a garantia de uma democratização da gestão da escola e das relações ali compreendidas, até mesmo porque, como já defendido aqui, a eleição por si somente, não garante a gestão democrática, uma vez que esta é um processo contínuo não resultante de ocasiões pontuais.

Ainda de acordo com Mendonça (2001) a eleição de diretores foi adotada por vários sistemas de ensino como iniciativa de democratização da gestão, mesmo antes da promulgação da Constituição Federal, em 1988. Tal tendência, posteriormente à Constituição de 1988, mas antes da sanção da LDB ocorreu no município de Queimados quando o poder legislativo disciplinou a eleição de diretores das escolas públicas da rede municipal por meio da lei nº 187/ 95 (QUEIMADOS, 1995). Entende-se que, a partir da asserção de Ball (1994), os textos políticos são resultados de processos políticos em contextos inter-relacionados. Trata-se da relação do contexto nacional de reabertura democrática e dos movimentos que antecederem e se desencadearam a partir desse marco e a interpretativa do contexto local na

tentativa de democratizar a gestão da escola pública. Bowe, Ball e Gold (1992) apontam a esse respeito a relação simbiótica do contexto da influência com o contexto da produção dos textos das políticas. A influência do movimento de redemocratização do país pode, em maior ou menor medida, assinalar a intenção local de promover a participação dos atores escolares na escolha da direção de escola.

A lei sancionada apenas cinco anos após emancipação do município representa importante avanço no que se refere à democratização da gestão da escola quando franqueou a candidatura aos professores e aos especialistas da educação ainda que tenha limitado o grupo de eleitores aos alunos maiores de 16 anos, responsáveis dos alunos com idade inferior a 16 anos e aos servidores públicos em efetivo exercício na unidade escolar. Ficaram de fora do pleito os funcionários da escola que fossem contratados ou oriundos de comissionados e uma parcela significativa de alunos atendidos pela rede: os alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, uma vez que esta faixa de idade desta etapa da educação básica estava concentrada entre os 07 e 14 anos de idade.

A lei foi recortada por decretos do poder executivo que a alteraram em diversos aspectos – limite ao número de reeleições (QUEIMADOS, 2001), entrega de documentações que comprovem o desempenho do exercício de sua função, tempo de serviço no magistério público municipal, regência de turma, formação em graduação ou pós-graduação em gestão escolar (QUEIMADOS, 1999; 2011), entre outros pontos.

Desvela-se, assim, que desde a sua aprovação, a lei nº 187/95 (QUEIMADOS, 1995) sofreu cinco modificações: quatro das quais por meio de decreto e uma através de lei. Tal movimento nos indica que podem ter havido disputas entre o poder executivo e legislativo de forma que a referida lei foi alterada quantas vezes em um período de dezesseis anos, em maior volume por meio de decretos.

Como destacado por Amaral (2018b), compreendemos que lei é o conjunto de normas dispendo sobre determinada matéria e legislação é o conjunto de leis que vigoram no ordenamento jurídico, logo, é formada pela reunião dos códigos, das leis especiais, das normas, portarias, resoluções, etc., ou seja, toda a normativa em vigor. Nesse sentido, consideramos a existência de uma espécie de escala que mede a democracia conforme a gestão democrática é disciplinada ou regulamentada em um determinado ente federado. Dependendo das modificações na regulamentação do processo de eleição de diretores ocorridas por decreto do prefeito ou através de lei, a participação da comunidade escolar e local e dos destinatários da política será diferente. A lei é de uso exclusivo do poder legislativo enquanto as portarias, decretos e resoluções emanam do poder executivo, logo, contextos de influência que irão permear a produção dos textos legais também serão

diferentes de modo que vozes serão mais ou menos silenciadas bem como as possibilidades de revogação da norma serão mais ou menos democráticas. Assim, questionam-se os decretos que alteram as decisões colegiadas da casa legislativa e a sua possibilidade de revogação alheia a essas decisões.

A política como texto é fruto de múltiplas agendas e influências, mudam de acordo com as arenas e interpretações, com os textos e contextos que carregam consigo as suas histórias (BALL, 1994). O momento em que a política de eleição de diretores foi gestada, poucos anos após a emancipação do município, representou demandas daquele período e foram (re)contextualizadas ao passo que o município avançava nessa política. Observa-se que o desempenho do candidato não tomava relevo na lei nº187/95 (QUEIMADOS, 1995). No entanto, as modificações da lei apontam para um movimento de aferição nesse sentido: os candidatos à eleição devem entregar à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) documentação comprobatória de suas funções de forma que, através de Declaração de Conferência da referida documentação e Parecer Parcial de Contrato de Gestão a serem emitidos pela SEMED, serão considerados aptos para a candidatura junto à Comissão Eleitoral. Antes mesmo da candidatura, a SEMED realiza com esse processo uma espécie de pré-seleção através da averiguação da documentação a ser reunida e entregue pelo candidato o que aponta uma tutela do processo, perpassada pelo crivo da pasta. A esse respeito, Ball (2005) considera que:

Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os “silêncios audíveis” (BALL, 2005, p.543)

A essa condição o autor concebe o conceito de performatividade: os sujeitos são aferidos pela comprovação transcrita de suas práticas, cabendo a eles - ou não – pleitear o espaço da direção escolar. Somado a esses aspectos, a construção de dados da pesquisa, realizada por meio de questionário revelou que, para os orientadores pedagógicos, existem na rede municipal demasiadas demandas em torno de tarefas burocráticas, escrituração de atas, preenchimento de formulários e tabelas, sem retorno da SEMED ou com retorno de forma superficial, que tornam cobranças sem devido suporte consideradas por esses sujeitos como desnecessárias ao fazer pedagógico.

Ao longo das mudanças trazidas no bojo da lei de eleições para os diretores das escolas públicas em Queimados, seja por decreto, seja por lei, a definição dos eleitores em

nada foi ampliada: nos vinte e três anos de existência da legislação de eleição de diretor escolar em Queimados a participação do destinatário da política no processo de eleição não foi considerada, principalmente no que se refere à participação através do voto. A assertiva se sustenta pela manutenção do voto pelo aluno matriculado na rede municipal a partir dos 16 anos de idade, o que pode corresponder a uma leitura por parte do poder legislativo local da legislação eleitoral brasileira num viés mais legalista e menos inclusivo.

Os dados dos questionários dos alunos de 5º ano do ensino fundamental da Prova Brasil do ano de 2015 apontaram que uma parcela ínfima dos alunos com mais de 15 anos era atendida pela rede nesse ano – o último do primeiro segmento do ensino fundamental sendo o segmento em que o município abarca a maior parte da oferta de matrículas. Em outras palavras, as matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental atendem mais da metade dos alunos matriculados na rede municipal, porém somente 2% dos alunos poderiam votar nas eleições de diretores¹². A contração da participação de diferentes eleitores é uma das formas vistas por Lima (2014, p. 1071) como de reduzir o potencial democrático da eleição.

A eleição para a escolha de diretores das escolas públicas não é desprovida de limitações, entretanto é a opção mais indicada por ser democraticamente superior às demais formas e considerada por Lima (2014, p. 1071) a “mais favorável à possível combinação entre práticas de democracia direta e práticas de democracia representativa nas escolas”. Em um contexto marcado por práticas patrimonialistas e clientelistas como o da Baixada Fluminense, a abertura da participação da comunidade escolar por meio da eleição de diretores, afastando-se da indicação política, ainda que com limitações, representa um passo a frente das práticas historicamente estabelecidas.

Ainda no debate sobre a seleção de diretores através da eleição cabe aqui a discussão sobre uma forma de selecionar profissionais para essa função: a consulta pública. Inaugurada nos textos oficiais pelo PNE (BRASIL, 2014), a consulta pública, como forma de escolha de diretores, é um processo dissemelhante da eleição. A principal característica que distingue as duas formas concentra-se no próprio formato e nos instrumentos que cada um desses modelos utiliza para perceber o desejo daqueles que estão na escola. Enquanto a eleição conta com o voto dos integrantes da comunidade escolar – salvo as possíveis limitações de participação –

¹² A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. Os dados utilizados estão disponíveis em : http://www.qedu.org.br/cidade/2794-queimados/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=.

para escolher o mais votado para a função de diretor ou diretora de escola, a consulta pública não se utiliza necessariamente do voto para a escolha.

A eleição por voto secreto e pessoal garante aos eleitores a privacidade da sua escolha. A consulta, se por aclamação, pode induzir os participantes a um voto que não necessariamente representa a sua opinião, dado que dessa forma, pode não haver privacidade da opção do consultado. Ademais, a consulta pública pode não seguir a candidatura de chapas, como na eleição, o que pode cercear, dessa vez, a participação dos que pretendem pleitear a função de diretor escolar. Outra variação da consulta que reduz as possibilidades de participação é o modelo de consulta por lista. No caso de o poder executivo indicar nomes internos ou externos da escola para submeter-se à consulta daqueles que estão na escola, nem todos que por ventura desejassem participar da consulta poderiam ser indicados, o que poderia depender da relação desse indivíduo com o poder executivo.

Ainda na consulta pública e inversamente à possibilidade acima apresentada, o poder executivo pode não necessariamente nomear o candidato mais votado. De tal forma, quaisquer integrantes da comunidade escolar que tenham o mérito e o desempenho necessário podem candidatar-se, contudo a secretaria de educação ou o prefeito escolhe, dentre os mais votados, aquele que será nomeado em uma lista tríplice, por exemplo, tal como ocorre na seleção dos reitores em Universidades Federais. O Plano Municipal de Rio das Ostras (RIO DAS OSTRAS, 2015) demonstra essa questão ao determinar em sua estratégia 29.9:

Garantir a participação dos Conselhos Escolares nas discussões sobre nomeações para as funções de Diretor e Diretor Adjunto das Unidades Escolares, que serão exercidas por profissionais indicados pela SEMED, considerando critérios de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar, através de consulta pública, **sempre que possível** (grifo nosso).

Por outro lado, a consulta pode ampliar as possibilidades de participação se comparada à eleição de diretores que acompanha os moldes das eleições no Brasil, como é o caso de Queimados, onde a tutela do voto vai até os 16 anos, impedindo a participação dos que estão abaixo desta faixa de idade.

Como exposto, a consulta pública e a eleição são formas distintas que podem ter variações, possibilidades e limitações de participação. Consideramos que a eleição é o mecanismo mais abrangente para selecionar diretores de escolas públicas, ainda que esse formato possa apresentar fragilidades, dependendo de como é regulamentado. A análise de como está posta em cada um dos cenários é que pode afirmar quão participativo ou não pode ser cada um desses tipos de seleção, a partir de como cada um deles está normatizado nos entes brasileiros para os seus sistemas de ensino.

Destacamos, ainda, que em 2009 o Supremo Tribunal Federal (STF) ratificou seu entendimento de que a realização de eleições diretas para provimento de cargos comissionados nas diretorias de escolas públicas é inconstitucional. A decisão foi tomada no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 2997, ajuizada na Corte pelo Partido Social Cristão (PSC) contra dispositivos da Constituição Estadual do Rio de Janeiro e outras normas derivadas. O dispositivo questionado (artigo 308, inciso XII, da Constituição Estadual Fluminense) define que as eleições para a direção de instituições de ensino públicas estaduais no Rio de Janeiro deveriam ser feitas de forma direta e com a participação da comunidade escolar. Para o PSC, o cargo de diretor de unidades escolares é um cargo em comissão, cujo provimento “pertence à esfera discricionária do chefe do Poder Executivo, em cuja estrutura organizacional aquele cargo se insere”. As normas ferem os princípios constitucionais da independência dos poderes e da gestão democrática do ensino, além de afrontar os artigos 37, XI (exigência de concurso para ingresso nos cargos públicos); 61, II, "c" (competência privativa do Presidente da República para propor leis sobre servidores públicos federais); e 84, II e XXV (competência exclusiva do Presidente da República para exercer a direção da administração federal e prover e extinguir os cargos públicos federais). O relator do processo, ministro Cezar Peluso, lembrou que o tema já foi amplamente discutido e pacificado pela Corte. Assim, com base em diversos precedentes, o ministro votou pela procedência da ação, entendimento que foi seguido à unanimidade pelos demais ministros presentes à sessão. Nesse contexto, o PNE (BRASIL, 2014) faz uso do termo consulta à comunidade quando trata da seleção de diretores, afastando-se de problemas legais e induzindo os entes federados a mesma estratégia em seus planos de educação.

Para além da eleição como dimensão da gestão democrática, a seguir, a dimensão da colegialidade nas escolas é o centro do debate a fim de compreendermos como esta está posta no cenário brasileiro e, especificamente, da educação e das escolas em Queimados, *locus* do objeto de estudo da presente pesquisa.

2.1.2 Colegialidade

A colegialidade é um dos pilares que sustenta a gestão democrática do ensino público através da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares (BRASIL, 1996) ou formas correspondentes a esse modelo. Defendida por Lima (2014) como dimensão da gestão democrática nas escolas, a colegialidade nas escolas brasileiras se concretiza por

meio desse órgão que reúne representantes eleitos de diferentes comunidades existentes na escola.

Os conselhos escolares são “órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 34) e possui as funções deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadora. Os conselhos escolares representam os diversos rostos e seus interesses na escola, uma vez que, como colegiado, possui a expressão dos variados grupos que atuam no contexto da instituição. Ademais, os representantes participam de diferentes aspectos e questões que acontecem na escola ao apontar, debater, discutir, divergir e buscar soluções para tais questões. É indispensável para o conselho escolar tornar claros as suas atribuições, objetivos e valores coletivamente assumidos e que suas reuniões contemplem também estudos e reflexões contínuas que incluam principalmente a avaliação do trabalho escolar (ESPIRITO SANTO; BERNADO, 2017).

Os conselhos escolares compõem um importante colegiado nas escolas públicas, mas não são livres de limitações, como representantes antecipadamente selecionados com vistas a garantir interesses da gestão da escola, conhecimento insuficiente dos atores escolares como um todo sobre o órgão e, até mesmo, dos seus integrantes para garantir a sua participação e, conseqüentemente, o seu funcionamento. Ainda conforme Espirito Santo e Bernado (2017), muitas vezes é primordial reconstruir o processo de participação uma vez que este não se determina, não se impõe e, portanto, não pode ser entendido como mecanismo formal e legal. Embora esteja previsto legalmente, a escola pode, em alguma medida, ajustar ou alterar a política dos conselhos escolares ao encená-la, intencionalmente ou não, pois de acordo com Ball, Maguire e Annette (2016) que a atuação da política não é um processo simples e racional.

Destaca-se ainda que os conselhos escolares constituem-se como um contexto de influência para o cotidiano da escola, dado que diversas questões, situações e tensões são debatidas, consultadas, deliberadas e fiscalizadas neste colegiado. Podemos considerá-los produtores e atores de políticas ao compreender, respectivamente, que deliberam regras próprias para a escola e que encenam as políticas que circulam no espaço escolar.

No município de Queimados, os dados obtidos pelos questionários da Prova Brasil da edição de 2015¹³ respondidos pelos diretores das escolas revelam que, das escolas onde a prova foi aplicada, todas possuíam conselho escolar e a maior parte era composta por

¹³ Na edição da Prova Brasil de 2015, das 32 escolas municipais naquele ano, 22 diretores responderam ao questionário da Prova Brasil.

professores, funcionários e pais/responsáveis e reuniram-se duas vezes ou mais ao longo daquele ano. Os conselhos de classe, previstos no calendário letivo das escolas públicas municipais, reuniram-se três vezes ou mais em quase totalidade das escolas aferidas pela Prova Brasil.

Os sujeitos da pesquisa e respondentes ao questionário aplicado, quando questionados sobre os espaços de colegialidade (conselho escolar, grêmios, associações de pais) que existem na escola em que atuam ou atuavam em Queimados, as dinâmicas de trabalhos nesses colegiados e o papel do OP nesse cenário, indicaram respostas que circularam desde “o OP sempre está presente auxiliando” (OP Caroline) à “não temos nenhum papel nesse colegiado” (OP Aline). O conselho escolar constitui-se no conjunto total das respostas daqueles que observaram a existência do colegiado como a única instância de participação através de colegiado na escola onde atuam. Todavia, a maioria respondeu que não observa papel do OP nesse colegiado e uma menor parte indicou que a função é de estar sempre auxiliando nas questões e reuniões do conselho ou quando são ocasionalmente solicitados. Quanto à atuação do conselho escolar no âmbito da escola onde atuam, as respostas dos orientadores pedagógicos se mesclam em não percepção da atuação do colegiado, da existência do conselho escolar “só para constar” (OP Marcela), e outros não sabem como as pessoas foram selecionadas para ocupar esse espaço e não observam nada a esse respeito. A fala mais ampla no sentido de esclarecer essa atuação no interior da escola, assinala “também percebo que o Conselho Escolar somente desempenha função meramente burocrática (ATAS) sem nenhum efeito na prática escolar, na rotina, na constrição de decisões, de ações e mobilização da comunidade escolar” (OP Anne). Apesar do aparente esvaziamento do colegiado indicado nas repostas dos orientadores, em linhas gerais, o conselho escolar é considerado pelos orientadores pedagógicos de Queimados como importante mecanismo para a gestão democrática a escola.

Como dimensão da gestão democrática nas escolas, Lima (2014) expõe que a existência de órgãos colegiados poderá constituir uma alternativa democrática de grande alcance, sobretudo se a participação nos processos de decisão puder ocorrer nas escolas, assim dotadas de certa autonomia e inseridas num contexto de administração escolar de tipo descentralizado. No entanto, como nos referimos aqui, a gestão democrática é um aspecto de difícil aferição e que, embora se tenha dados de que existem os conselhos escolares nas escolas, o relato dos orientadores pedagógicos expõe uma realidade distante do que se espera da atuação desse conselho. Mesmo consagrada no plano da orientação – Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Planos de Educação - a gestão democrática da escola pública é percebida por Lima (2018) na permanente dificuldade de alcançar no plano da ação

organizacional efetiva, em cada escola concreta. Alcançar a concretização da política no interior das escolas está relacionada à interpretação de quem participa da política na escola. Bowe, Ball e Gold (1992) afirmam que a interpretação da política acontece pelos indivíduos que vão encená-la na escola, pela compreensão, desejos e valores desses atores. Logo, podemos afirmar que a compreensão dessas pessoas não é neutra: elas interpretam as políticas refletindo os seus ideais, contrários ou aderentes aos movimentos existentes na sociedade, que podem influenciar diretamente na encenação das políticas, modificando-as, executando-as ou negando-as.

Para compreendermos a atuação dos colegiados relacionados à educação municipal, realizamos pesquisas ao endereço eletrônico da Prefeitura de Queimados durante o mês de julho de 2018 e encontramos registros referentes à existência de Conselho Municipal de Alimentação Escolar (COMAE) (QUEIMADOS, 1995), do Conselho Municipal de Educação do Município de Queimados (CME) (QUEIMADOS, 1997) e do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Conselho do FUNDEB) (QUEIMADOS, 2011). O COMAE e o Conselho do FUNDEB encontravam-se, à época da pesquisa de existência desses colegiados, em situação válida e regular, respectivamente, em consulta ao site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB). No que concerne ao CME, a última visita do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ) realizada em março de 2016, registrou que a pedagoga responsável pela visita não teve acesso a informações, como lei instituidora e regimento interno, ato de designação do mandato, composição dos membros e processo de escolha, as atribuições e periodicidade das reuniões (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2016). No entanto, a visita do MPRJ não confirma o que foi posto no PME (QUEIMADOS, 2015), na estratégia 19.12 que estabelece a garantia, a partir da vigência do PME, da publicidade de calendário, das pautas e atas das reuniões ordinárias e extraordinárias dos conselhos municipais articulados à educação municipal, em meio eletrônico e ou de domínio público.

Os conselhos são mencionados no PME (QUEIMADOS, 2015) na estratégia que orienta sobre a garantia de capacitação técnica com transporte, alimentação e hospedagem aos membros dos CME, do Conselho do FUNDEB e do COMAE, em até cinco anos do plano.

O sentido de colegiado se faz presente na gestão escolar em Queimados pela Equipe Técnico Administrativa-Pedagógica (ETAP) – formada pelo diretor escolar, o diretor adjunto, OP e orientador educacional (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2015). Nesse formato, compreende-se que a gestão da escola não se concentra

na figura de um indivíduo, mas na colegialidade dessa equipe que, pela denominação do seu nome reúne as competências técnicas, pedagógicas e administrativas desses cargos/ funções. O termo equipe nos confirma a possível intenção de descentralização desse grupo, dado que tal termo denota o significado de grupo de pessoas que estão reunidas em um propósito, função afim, ainda que com diferentes tipos de atuação. Embora esse colegiado seja estruturado nas escolas e tenha o OP – sujeito desta pesquisa - compondo a essa tríade, não é mencionado no PME (QUEIMADOS, 2015) na meta destinada à gestão democrática.

A gestão escolar da escola pública, historicamente originada da administração geral, em que essa origem consiste em racionalizar recursos para a realização de um fim determinado (PARO, 2015) pode variar conforme o contexto das unidades e sistemas de ensino. Basicamente, a gestão escolar tem demarcado em seu bojo a figura do diretor escolar ou gestor escolar, ou pode apresentar-se com a participação de outros profissionais que articulam o funcionamento da escola em seus aspectos administrativo, financeiro, pedagógico e educacional. Os atores escolares que normalmente integram a gestão escolar ou, em outras palavras, uma equipe de gestão escolar se o sistema assim o entender são mais comumente o coordenador pedagógico, o orientador educacional (OE), o supervisor ou inspetor escolar e o OP. Deriva também de sistema para sistema de ensino a participação dos profissionais que não são o diretor escolar em si, isso quer dizer que a gestão escolar ainda pode estar centrada unicamente na figura do diretor ou descentralizada na participação de outros profissionais docentes e não docentes, além dos alunos e seus representantes, participação essa que indica a gestão democrática da escola.

A ETAP, enquanto colegiado da gestão da escola pública municipal em Queimados, representa a interpretação que acontece de rede para rede na constituição da gestão dentro das escolas. Esse modelo de equipe desliga-se, a princípio, da gestão escolar tipificada e personificada na figura central do diretor, em direção a um colegiado formado não pela eleição, mas por uma combinação de membros eleito e concursados/ indicados pelo gestor.

O único membro eleito nesse tipo de colegiado da gestão das escolas é o diretor de escola. O orientador pedagógico e o orientador educacional são selecionados por meio de concurso após a aprovação da lei nº 1019/10 (QUEIMADOS, 2010), ou ainda podem ser indicados (QUEIMADOS, 1995), uma vez que existe na educação pública municipal mais de uma lei que versa sobre a orientação pedagógica e educacional. Em torno da ETAP podemos apontar duas possíveis questões que são indicadas no questionário utilizado na construção de dados da pesquisa: se a combinação de concurso e eleição como formas de trajetória trilhada por cada um dos membros da ETAP até o cargo/ função é uma tensão na atuação desse

colegiado e se a ETAP se configurasse como uma chapa para a eleição de diretores seria um caminho dadas as distintas formas de provimento dos integrantes da própria ETAP.

A presente pesquisa não aplicou questionários aos orientadores pedagógicos na função, providos pela indicação do diretor. Isso se deve ao recorte da pesquisa de analisar a mudança da política de seleção de orientadores pedagógicos em Queimados, compreendendo que é uma limitação da pesquisa nesse momento trazer à luz todos os contextos do ciclo de políticas. Dado que nosso escopo em relação a esse profissional é o contexto de sua prática em uma perspectiva democrática, nos atemos aos dados a partir das práticas e a participação desses profissionais, sabendo que alguns desses orientadores podem compor ETAP com orientadores indicados.

2.1.3. Participação

A participação permeia as dimensões da gestão democráticas aqui abordadas – eleição e colegialidade – dado que os atores escolares participam pelo voto na escolha do diretor escolar e são representados em colegiados que definem diversas pautas na escola, não obstante as limitações dessas dimensões.

Temos que a eleição e tampouco a existência de espaços colegiados isoladamente, no afincado de concretizar as leis, não garantem a gestão democrática sem que haja a participação e, como posto, há modos de limitar e cercear a participação, já que a gestão democrática é um processo de difícil aferição e não pontual, constitui-se como processo. A gestão democrática esvaziada de participação não faz nenhum sentido, pois a participação na decisão emerge como uma dimensão central da gestão democrática das escolas (LIMA, 2014). Por isso, todo sentido é dado ao debater a participação, uma vez que acreditamos que deve estar presente no trabalho pedagógico na escola pública, cerne da atuação do sujeito desta pesquisa.

Compreendemos que fechar um conceito sobre participação dos diferentes membros da comunidade escolar é uma dimensão complexa em razão de não considerarmos a possibilidade de a participação dar-se ocasionalmente, em eventos demarcados - como o Dia da Família na Escola, momento em que a escola convida as famílias a circularem em seu interior -, nas eleições de diretores isoladamente e outras ocasiões. A participação é vista aqui como um movimento concorrente, multilateral e cooperativo daqueles que atuam na escola para aqueles que pela escola são atendidos; dos destinatários da escola para a escola, considerando que esse não é um movimento pleno e equilibrado. Nessa ótica, a escola pública é um espaço em que todos os que por ela circulam – funcionários docentes, funcionários não-

docentes, direção escolar, pais, responsáveis e rede familiar do aluno, possíveis destinatários e componentes do contexto local - compreendem que são sujeitos nesse movimento, com poder de opinar, decidir, deliberar, problematizar, informar e ser informado, levantar questões e resolvê-las porque a escola democrática não existe a não ser como um processo (AMARAL, 2018).

As pessoas e grupos que circulam pela escola, contudo, nem sempre estão em condições paritárias no que concerne a participação porquanto pensar assim seria uma cilada. Mendonça (2001) corrobora nesse sentido ao colocar que:

Diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação. A escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha. O professor comporta-se como dono do seu cargo, dos alunos e de suas classes. O diretor funciona como guardião dessa concepção, evitando interferências de servidores e de pais. (MENDONÇA, 2001, p.87)

A paridade de participação desses grupos e coletivos tem relação com o que Souza (2009) aponta que é a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola e com a percepção daqueles que estão autorizados ou não a falar no âmbito da escola. A autoridade à fala na escola não está diretamente relacionada a quem tem permissão direta de alguém para expressar-se, mas é relativa a quem se sente confortável e apropriado a falar, considerando que muitas pessoas no afluxo da escola não se consideram devidamente informadas ou mesmo formadas para exigir lugar no discurso. Uma vez informados, os sujeitos da escola têm mais oportunidades de coparticipar dos processos e do cotidiano da escola, das decisões e de atuar efetivamente nas decisões emitindo opiniões, pleiteando os seus interesses. No entanto, isoladamente, o alcance da informação pelos atores escolares não representa a garantia da participação efetiva, pois a participação como dimensão complexa e que percorre as demais dimensões da gestão democrática e da rotina corrente da escola não se reduz na informação.

Na concepção de Souza (2009), a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar é base da gestão democrática. Conforme o autor, esse é um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas e buscam soluções em um movimento de deliberação, debate, planejamento, avaliação para o desenvolvimento da própria escola. Tal perspectiva nos parece estar intimamente ligada, dentre outros fatores, ao que o autor aponta com a ampla garantia de informação aos sujeitos da escola, dado que para o debate, para o planejamento, para a deliberação, para a avaliação os sujeitos carecem estar amplamente informados acerca daquele espaço.

Lima (2003) corrobora conosco no sentido de que a participação não é uma dimensão simplória quando categoriza a participação no plano da orientação para a ação e no plano da ação organizacional. O plano da orientação para a ação se manifesta pelos regulamentos e legislações estabelecidas. Neste plano, a participação na educação básica e pública no Brasil está estabelecida pela LDB 9.394 (BRASIL, 1996), em âmbito nacional, pela participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. No PNE (BRASIL, 2014) quanto à aprovação de legislação específica para a nomeação dos diretores e diretoras de escola considerando-se critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar. Especificamente no município de Queimados, a participação está posta no plano da orientação municipal a partir da Lei Orgânica Municipal:

Art. 172º - O Município garantirá a gestão democrática do ensino público municipal na forma da Lei, atendendo as seguintes diretrizes:

I - participação da comunidade na formulação da política educacional e no acompanhamento de sua execução;

II - criação de mecanismos de prestação de contas à comunidade da utilização dos recursos destinados à educação;

III - participação dos estudantes, professores, pais e funcionários, através de Conselhos Comunitários, na formulação da proposta de atuação, no acompanhamento das ações pedagógicas e nas decisões administrativas da unidade escolar;

IV - eleições diretas, na forma da lei, para a direção das unidades escolares mantidas pelo Poder Público Municipal, com a participação da comunidade escolar. (QUEIMADOS, 1993, p. 36)

A participação estabelecida na Lei Orgânica toma envergadura com o ordenamento das leis de criação do Conselho do FUNDEB (QUEIMADOS, 2011) e da eleição de diretores das escolas públicas do município (QUEIMADOS, 1995). O PME 2015-2025 (QUEIMADOS, 2015) manteve a eleição de diretores, mas, nesse tema, não acompanhou os critérios técnicos de mérito, desempenho e participação conforme determina a meta 19 do PNE. Ainda considerando que nesta lei a eleição foi mantida, nada avançou no que trata da participação do destinatário da escola na escolha do diretor, dado que se perpetua a idade de corte para o direito a votação aos 16 anos de idade, já que antes dessa idade o voto é tutelado. A manutenção do termo eleição, afastando-se da consulta pública à comunidade escolar – como estabelecida no PNE – pode explicar o balizamento da idade.

O plano da ação organizacional se manifesta como a prática do plano da orientação no interior e entorno das escolas, o que se aproxima ao contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Nessa perspectiva, Lima (2003) aponta a metaparticipação, devido à

participação não estar sujeita somente a ação da orientação e adicionado a isso, o plano da ação pode gerar orientações formais:

Ao transitarmos do plano teórico das orientações para o plano da ação organizacional não se depreenda que a participação estará apenas sujeita às orientações e aos tipos de regras apresentados, nem que ela é apenas sujeita a orientações, quando, na verdade, pode ela própria estar na origem da produção de orientações, configurando-se desta forma como *metaparticipação* (LIMA, 2003, p. 72)

Na perspectiva do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), os três contextos inicialmente elaborados – contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática – não são lineares; o contexto da influência geralmente dá início às políticas e está intrinsecamente ligado ao contexto da produção dos textos, no entanto, as políticas podem ser originadas no contexto da prática. Sobre isso, Ball (2009) afirma que os contextos “podem ser “aninhados” uns dentro dos outros” (p. 306), de tal forma que dentro do contexto da prática, pode existir um contexto de influência e um contexto de produção de texto. Os contextos assim, não estão desconectados, nem tampouco possuem uma ordem cronológica, podendo a prática dar início a políticas que posteriormente serão sacramentadas nos textos oficiais.

No sentido do plano da ação organizacional, a participação é realizada por diferentes condições e diversos elementos. Assim, a participação praticada (LIMA, 2003) nas organizações escolares é classificada pelo autor em critérios de democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação, dos quais considera tipos e graus de participação.

A democraticidade manifesta-se na participação dos sujeitos por meio da intervenção direta ou indireta no processo de tomada de decisão. A participação direta pode ser demonstrada no contexto da pesquisa pela eleição de diretores, em que cada indivíduo exerce a decisão pelo voto, salvo as limitações desse modo de participação direta em Queimados. A participação indireta afirma-se pela participação na decisão pelo intermédio de representantes, como no caso dos conselhos escolares.

A regulamentação no espaço organizacional das escolas carece de legitimação para que os atores escolares possam se fazer atuantes e reivindicativos. Tal legitimação é de grande importância para o processo de participação, contudo, cabe ressaltar que a participação não somente está regulamentada pelos documentos legais; podendo se expressar informal ou não-formalmente. A participação formal, então, representa a participação posta na LDB, no PNE, no PME, na legislação de escolha de diretores. Não obstante, existe a participação menos estruturada formalmente, que representa uma interpretação organizacional localizada, na tentativa de adaptação ou alternativa ao texto legal. Tal forma de participação acontece

porque os textos das políticas carregam possibilidades e restrições; as respostas a esses textos no contexto da prática das organizações podem modificá-los e dar a eles novos sentidos e formatos, sem perder de vista que tais textos não são finalizados no momento da sua produção. A participação informal se expressa por regras não estruturadas formalmente, mas estruturada no interior das organizações. A informalidade desse tipo não perde o sentido de participação porque esta significa outra forma de participar a partir de interesses específicos que o texto legal possivelmente não alcançou. À vista disso, pode-se afirmar, com base em Lima (2003), que o texto legal foi negado, desajustado, insuficiente ou indesejado nas organizações. Tais ajustes são possíveis porque os legisladores não possuem controle dos textos legais, uma vez que a política pode ser escrita em um texto não necessariamente fechado e claro (BALL, 1994). Os legisladores tampouco podem controlar as interpretações que os sujeitos pertencentes a cada organização escolar as fazem, o que justifica a possibilidade de um mesmo texto político ser encenado e visto de formas bastante distintas e peculiares em cada escola.

A participação por envolvimento é tida por Lima (2003) como ativa, reservada ou passiva. A participação, assim, vai tender mais para um modo de envolvimento mais ou menos ativo pelo grau de desinteresse ou empenho em decidir ou permitir que decidam. Por fim, a orientação é um tipo de participação orientada pelos objetivos da/pela/ na organização. A participação para o alcance dos objetivos pode ser convergente na medida em que os atores reconhecem os objetivos e os tem como referência, empenhando-se ou, em contrário disto, simplesmente ritualizando-a; pode apresentar-se como participação divergente no sentido da ruptura, podendo ser lida como contestação ou boicote com vistas à mudança e ao desenvolvimento da organização.

Na perspectiva de ampliar o debate acerca da participação, recorreremos aos quatro condicionantes internos de participação (PARO, 2016), que podem ser de natureza atrelada ao trabalho ou materiais, ao que concerne à instituição, aos interesses políticos-sociais e ideológicos da participação.

Os condicionantes de trabalho ou materiais são relacionados às condições que podem contribuir ou retardar o estabelecimento das relações de participação, como falta de espaço, estrutura, materiais e mobiliário adequado para realizar reuniões e assembleias. O autor alerta que não se deve esperar por ótimas condições para a ocorrência de atividades cooperativas e democráticas e que tais condições adversas podem contribuir para enfatizar a necessidade de melhorias a partir das insatisfações do coletivo.

Os condicionantes institucionais referem-se ao modelo que permeia as relações da escola, podendo ser mais hierárquico da distribuição da autoridade ou mais horizontalizado,

privilegiando as relações democráticas e participativas. A condição institucional de participação é fundamental, pois, conforme Paro (2016), a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes resultado de um processo histórico de construção coletiva. Assim, pode-se apontar que esse condicionante está ligado à tradição de uma escola.

Os condicionantes político-sociais referem-se à identidade dos interesses políticos e sociais dos grupos da escola – pais, alunos, professores, funcionários. Isso não quer dizer que todos na escola têm o mesmo ideal e os mesmos interesses, tampouco que são harmoniosos. Não se trata de ignorar esses conflitos advindos das diferenças entre os grupos, mas de considerar as duas implicações no caminho da participação e da democratização da escola.

Por fim, os condicionantes ideológicos relacionam-se às concepções e crenças historicamente e individualmente construídas por cada sujeito que está na escola, independente da posição que ocupa neste espaço, afastando-nos de um paradigma “universalizador” dos indivíduos. No que concerne à participação na escola, há de se ter em mente que as pessoas são diversas e possuem posturas diferentes em relação às questões da vida em sociedade e, nessa lógica, também na escola. Pertinente à participação, Paro (2016) afirma que é preciso levar em conta a dimensão que o modo de pensar das pessoas na escola facilita ou dificulta a atividade participativa dos indivíduos.

No caminho em definir a participação, cabe-nos diferenciar as formas de pseudoparticipação, não-participação de participacionismo. A pseudoparticipação, para Lima (2014), é um formato condenável, manifesta-se pelo cumprimento da participação decretada, porém sem qualquer ligação com a decisão de fato. A não-participação, de acordo com o autor, não é decretada tão comumente, ocorre por omissão pela exceção dos sujeitos pela ausência de sua nomeação na participação decretada. O participacionismo, pelo próprio autor, se traduz pelo acesso à informação e o direito de ser informado dos atos, propostas e sugestões, contudo esse acesso à informação não significa poder de decisão, em outras palavras, a informação pela informação não consolida a participação associada à gestão democrática.

Compreender os tipos de participação é de grande relevância nesta pesquisa, tendo que o contexto da prática dos orientadores pedagógicos na perspectiva da gestão democrática se constitui como objeto da nossa investigação. Pensar em gestão democrática sem abordar a participação e explicitar quais são os seus sentidos e não sentidos, não representa o que concebemos sobre essa temática no contexto das escolas públicas. As práticas da escola pública, quando orientadas pela participação, resultam na gestão da escola como exercício de todos os atores da comunidade escolar (HORA, 2010).

2.2 PERSPECTIVAS AMPLIADAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA: ASSOCIAÇÕES DE PAIS E MORADORES, GRÊMIOS, FÓRUMS, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.

Para expandirmos as perspectivas de gestão democrática no cotidiano da escola para além das dimensões postas por Lima (2014), trataremos adiante de outros espaços em que a participação dos atores escolares pode ser promovida. Estender o debate dos espaços de gestão democrática não significa aqui limitá-los, mas sim, cooperar para colocá-los em relevo.

As associações de pais e alunos constituem-se em um dos espaços de gestão democrática na escola. Embora possam existir diferentes configurações, as associações podem reunir pais, responsáveis, famílias, docentes, funcionários, integrantes do bairro onde a escola se localiza, bem como ex-alunos e ex-funcionários. No contexto de Queimados, as associações não são referidas no PME (QUEIMADOS, 2015), ainda que estejam presentes no PNE (BRASIL, 2014) no que diz respeito ao incentivo e assegurar-lhes espaços e condições de funcionamento.

Os grêmios estudantis constituem-se como espaços de participação entre os alunos, onde estes debatem assuntos, temas e problemas da escola. Paro (2016) aponta que a não participação das pessoas na escola é uma reclamação, mas que a participação dos jovens nos grêmios é percebida, muitas vezes, como somente contestação e que esse espaço deveria ser reduzido a um auxílio à escola. O PNE (BRASIL, 2014), assim como às associações de pais, mencionou os grêmios estudantis com relação ao incentivo, assegurando-lhes espaços e condições para o funcionamento, bem como fomento à sua articulação com os conselhos escolares. No caso de Queimados, o PME (QUEIMADOS, 2015) e o Regimento Interno das Unidades Escolares (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2015) não fazem menção aos grêmios escolares como instância de participação dos alunos nas escolas.

Posteriormente, embora sem previsão no PME (QUEIMADOS, 2015), foi publicada a Portaria nº15/18 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2018) que regulamenta o Estatuto do Grêmio Estudantil definido como órgão máximo de representação dos estudantes da escola. Os conselhos de classe, com objetivo de avaliar o desempenho dos alunos e das turmas, com finalidade de direcionar o trabalho pedagógico com vistas à sua melhoria, é um espaço de participação através da representação de pais/responsáveis, alunos, professores, orientação pedagógica e educacional, direção escolar, entre outros atores escolares. Paro (2016) compreende que este deve constituir um momento de reflexão e de experiência coletiva de trabalho. Nesse seguimento, o conselho de classe nas escolas municipais de Queimados, ainda que não seja considerado no PME (QUEIMADOS,

2015), é compreendido como uma das garantias de autonomia das unidades escolares quanto a sua organização e atuação.

Os fóruns permanentes de educação, previstos no PNE (BRASIL, 2014) no sentido de serem incentivados e com o objetivo de constituírem um espaço de coordenação de conferências municipais, estaduais e distrital de educação, além do acompanhamento da execução do PNE e dos planos de educação, foram considerados na elaboração do PME de Queimados. A estratégia estabeleceu a garantia e a viabilização do fórum em Queimados até cinco anos da vigência do PME, ou seja, até 2020. O município de Queimados interpretou o fórum em duas estratégias da meta 19 do PME (QUEIMADOS, 2015) em que apresenta, inicialmente, a criação de fórum como espaço de ações para a representação da comunidade escolar com vistas à ampliação do debate da gestão democrática. Já a segunda estratégia visa à criação de fórum permanente de educação composto pela comunidade escolar para o acompanhamento e controle com cumprimento do PME (QUEIMADOS, 2015). Desta maneira, não fica claro se as duas estratégias abordam a criação de fóruns distintos em abrangência micro e meso – unidades escolares e redes de educação, respectivamente – ou se apontam para o mesmo espaço de participação.

Por fim, contudo sem a intenção de demarcar algum limite no que diz respeito às possibilidades de espaço onde os sujeitos da escola atuam de forma democrática e participativa, temos a elaboração e atuação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) nas escolas pelos atores escolares. Previsto na LDB (BRASIL, 1996), o PPP é aqui compreendido como espaço de gestão democrática além de um registro formulado pelos sujeitos que atuam na cena da escola partindo do que a escola é, enquanto instituição, na direção daquilo que estes sujeitos da escola desejam que ela seja. Pensar a transformação da escola carece de constante diálogo porque a escola muda. Para Ball *et all* (2016) a escola é diferente em diferentes épocas do ano e até mesmo do dia, produto, em parte, de seu contexto e influenciada por aspectos práticos do seu ambiente. Por isso, o registro do PPP, revisitado e reformulado frequentemente, pode ajustar a escola, seus ideias e objetivos à realidade.

Fernández (2015) afirma que:

Como ação mais ou menos intencional, com um sentido mais ou menos explícito e com compromissos definidos de forma mais ou menos coletiva, podemos dizer que todas as escolas têm um projeto político-pedagógico, como proposta organizacionalmente hegemônica da ação educacional específica (FERNÁNDEZ, 2015, p. 43).

Deste modo, em diálogo com o condicionante de participação político-social (Paro, 2016) que aborda a identidade dos interesses dos sujeitos na escola, podemos afirmar que

cada escola, de alguma forma, possui um horizonte a que almeja alcançar, o que se traduz em alguma medida no PPP. Fernández (2015) afirma inclusive que os projetos das escolas, muitas vezes encontram-se em um insistente e infindável processo de construção, muitas vezes justificado pela falta de tempo das escolas em concluí-lo.

O município de Queimados em seu PME (QUEIMADOS, 2015) estabeleceu o estímulo à participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político pedagógicos. Estímulo à participação parece soar insuficiente e vago, uma vez que na estratégia não aparecem ações mais concretas para a garantia da formulação dos PPP por aqueles que estão na escola. Paro (2016) traduz bem a necessidade de garantir a participação ao mencionar os condicionantes materiais e institucionais: espaços, estruturas e subsídios apropriados bem como a descentralização da decisão.

Na perspectiva da gestão democrática nas escolas municipais de Queimados, temos vários atores da cena da escola que contracenam no cotidiano dessas instituições. Do universo desses atores, o orientador pedagógico é a figura selecionada nesta pesquisa sob o qual lançamos luz e levantamos o debate. A discussão em torno do orientador pedagógico tem, a partir do próximo capítulo, o cerne em compreender, a partir da LDB (BRASIL, 1996), como esse profissional constitui-se na atual legislação. Outro ponto abordado é a polissemia acerca da nomenclatura que pode variar de contexto para contexto, dependendo de como o sistema de ensino responsável o idealizou e o colocou em cena. E, aproximando-se o campo da pesquisa, debatemos como o orientador pedagógico foi e está posto em Queimados, considerando os diferentes movimentos de legislação em torno deste profissional.

CAPÍTULO 3 O ORIENTADOR PEDAGÓGICO E A GESTÃO ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

3.1 DA LDB 9.394/96 À RESOLUÇÃO CNE/ CP N. 01/06: PERCURSOS E CONTEXTOS SOBRE O PERFIL DO PROFISSIONAL DA GESTÃO ESCOLAR.

A partir do recorte temporal-legal da LDB (BRASIL, 1996), trouxemos em tela neste capítulo as tensões que circundam o orientador pedagógico como especialista e docente. Em seguida lançamos luz à interpretações locais do universo da pesquisa a partir das políticas que delimitaram o lugar e a atuação desse profissional.

A LDB (BRASIL, 1996) estabeleceu mudanças na educação brasileira refletindo os embates postos em cena no período de redemocratização do país iniciado na década anterior juntamente com o cenário de avaliação e financeirização da educação dos anos 90. Cury (2008) ratifica que a LDB (BRASIL, 1996) traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático.

A proposta da nova lei educacional percorreu três governos¹⁴ e, conforme Carneiro (2015), sua tramitação foi longa, conflitiva, intensa e ambientada em contextos de correlações de forças que eram ora emancipatórias, ora paralisantes. Tal assertiva aponta que, embora a LDB (QUEIMADOS, 2015) tenha sido um reflexo de um momento em que o país retomava a sua trajetória em um sentido mais democrático, não significa que não houve resistências, disputas e que o processo de tramitação e aprovação de um novo preceito legal tenha sido livre de tensões.

A produção dos textos legais é influenciada pelos movimentos, lideranças, vozes e personagens que reivindicam que os seus desejos e lutas sejam traduzidos e expressos na legislação ou através de práticas que podem delinear a produção do texto legal. Na perspectiva do ciclo de políticas (BOWE, BALL; GOLD, 1992), muitas políticas podem iniciar-se no contexto da influência, no entanto, justamente por se tratar de um ciclo, não podemos estabelecer uma linearidade entre os contextos. O contexto da influência pode influenciar a produção de texto, uma vez que este possui arenas públicas e privadas, característica observada também nos outros contextos do ciclo. Nessas arenas, nem todas as agendas e influências são consideradas legítimas e reconhecidas e somente algumas vozes são

¹⁴ A tramitação e discussão da LDB 9394/96 na Câmara e no Senado percorreu os governos dos presidentes José Sarney, Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso. Passou por diferentes relatorias e teve vários substitutivos (CARNEIRO, 2015).

ouvidas. Daí o desafio posto na análise de políticas, dos textos produzidos e das suas trajetórias. Isso significa que o texto da LDB (BRASIL, 1996) sofreu várias influências antes e durante a sua tramitação, haja vista que ela representa o cenário histórico que balizou a sua elaboração, pois os textos políticos são produtos de múltiplas agendas e influências e carregam consigo as histórias das quais são produtos (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 16). Carneiro (2015) confirma esse processo ao afirmar que o projeto da lei passou por várias relatorias, vários substitutivos, zigzagueou da Câmara para o Senado em um fluxo variado e por movimentações burocráticas. Segundo o autor, os espaços decisórios do Congresso estavam balizados em concepções díspares dos atores políticos.

A LDB (BRASIL, 1996) normatizou a formação dos docentes e dos demais profissionais da educação nas áreas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação determinando no artigo 64 que

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 (BRASIL, 1996).

Entende-se que estes profissionais atuantes na educação brasileira serão formados por meio do curso de graduação de pedagogia ou em nível de pós-graduação para aqueles que não foram formados em pedagogia. Isto posto, temos como escopo dentre estes profissionais da educação aquele atua na supervisão educacional. Compreendemos que coexistem diferentes significações entre as suas denominações utilizadas para esse profissional da educação que podem variar de acordo com o contexto ou a especificidade do cenário de atuação – redes municipais, estaduais, federal, distrital, privadas. Nesse caso, quando da aprovação da LDB em 1996, o pedagogo teria a sua formação realizada em curso de pedagogia para o magistério na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso Normal de nível médio e, ainda, a possibilidade de uma ou mais de uma dessas habilitações definidas no art. 64 da LDB.

Neste estudo, nos referimos como orientação pedagógica a área profissional descrita na LDB (BRASIL, 1996) com o nome supervisão educacional. Isso se deve a especificidade do campo de pesquisa aqui abordado que incorpora a nomenclatura de orientador pedagógico para o profissional que é o sujeito desta pesquisa.

A multiplicidade de denominações para esse profissional é comum nos diversos contextos educacionais e também na literatura. Dentre essas nomenclaturas encontramos, além de supervisor educacional – conforme a LDB - coordenador pedagógico, supervisor

pedagógico e orientador pedagógico, este último sendo o termo utilizado nesta pesquisa. Essa multiplicidade reflete, inclusive, a autonomia presente nos termos e nomes utilizados na variedade de redes e sistemas de educação dentro do território nacional.

Na esteira da normatização desse profissional pós LDB (BRASIL, 1996), dez anos depois, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/ CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCN) e alterou a formação do profissional da pedagogia.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006)

O documento determinou a constituição de um profissional da pedagogia “generalista” extinguindo as habilitações que fragmentavam a formação do pedagogo em várias “fatias”, em que o pedagogo deveria optar por uma dessas áreas, formando-se como um especialista na habilitação escolhida. Herança do período do regime militar pós 1964 em que se promovia uma educação tecnicista e dividia-se o trabalho pedagógico, as habilitações da pedagogia atendiam à polarização dos profissionais que “pensavam” a educação - os especialistas - e aqueles que meramente a executavam - os professores. Devido a tal fragmentação, as habilitações foram muito criticadas durante a sua existência, pois, além da característica própria que reforçava o especialismo, havia a marca da segmentação da atividade escolar através de uma lógica essencialmente mercadológica (CRUZ, 2011). Carneiro (2015) aponta que a formação profissional no curso de pedagogia foi se apequenando, o que prejudicava a escola enquanto organização e aos alunos enquanto sujeito em formação. A eventual formação profissional remetia aos cursos de pós-graduação, o que esvaziava a graduação em pedagogia de um perfil formador mais amplo.

Portanto, a formação de um pedagogo que abrange a docência e a formação para a gestão da escola no que tange o planejamento, execução, coordenação e avaliação das atividades educativas escolares e não escolares parece apontar para um espectro mais

abrangente. O pedagogo formado após a aprovação das DCN (BRASIL, 2006), no campo escolar, pode atuar em todas as áreas compreendidas na gestão escolar, assim como na docência dos anos iniciais do ensino fundamental, da educação infantil e do ensino médio, na modalidade Normal. Tal concepção de formação do pedagogo engloba um espaço ampliado de atuação desse profissional. O modelo de formação de um pedagogo que pode atuar como administrador, supervisor, orientador, professor e no planejamento do trabalho escolar indica um caminho de superação das polarizações que perpetuaram por muitos anos no que se refere ao trabalho na escola. Não é escopo da pesquisa investigar se, apesar de ter superado a fragmentação da formação em habilitações, a formação do pedagogo generalista resolveu a questão da formação inicial do pedagogo, ou por outra forma, se o pedagogo passou a formar-se em um especialista em generalidades – ao formar-se em todas as habilitações, teríamos um pedagogo generalista ou um pedagogo de formação genérica?

A produção de um texto legal na perspectiva do ciclo de políticas (BOWE, BALL; GOLD, 1992) é um processo de conflito, resistência e lutas representadas por movimentos, vozes e grupos que disputam para que seus interesses sejam legitimados no texto da política. No entanto, nem todas as vozes que pleiteiam a escrita do texto legal são consideradas, algumas podem ser mais valorizadas e legitimadas (BALL, 1994), enquanto outras, abafadas. Nessa perspectiva, a aprovação das DCN não foi um processo livre de embates. Diversas agendas de distintas naturezas disputaram a aprovação desse documento. Cruz (2011) nos ajuda a compreender a movimentação das DCN que iniciou em 1997 em atendimento à reorganização após a aprovação da LDB em 1996. Comissões de especialistas foram designadas para elaborar as diretrizes de seus respectivos cursos de graduação. A pedagogia teve duas comissões, uma em 1998 e outra em 2000. A primeira comissão levou em conta as sugestões das instituições de ensino e das entidades da área, como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Fórum de Diretores de Faculdades de Educação (FORUNDIR), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e compreendia, nesse modelo, a docência como base obrigatória da formação do pedagogo, ficando a formação das habilitações tradicionais para os cursos de pós-graduação. A segunda comissão apresentou uma proposta que compreendia duas ênfases de formação: uma voltada para a formação de docência para a educação infantil e gestão educacional e outra ênfase para a docência dos anos iniciais do ensino fundamental e gestão educacional. Nesse ínterim, as demais graduações vinham aprovando as suas diretrizes e o curso de pedagogia estava em meio a disputas e impasses quanto à aprovação de Resolução que instituisse as suas diretrizes até que

o governo federal encerra os trabalhos das comissões de especialistas e o CNE institui uma comissão para definir o quadro do curso de pedagogia, no ano de 2002. Tal comissão foi recomposta em 2004 e, em 2005 foi apresentada a primeira versão do projeto de resolução que não foi aceito pela ANFOPE, universidades e entidades devido à limitação que essa versão trazia quanto às possibilidades formativas do curso de pedagogia, definindo-a como uma licenciatura - para a formação de professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental – esvaziando o curso de espaço de formação acadêmica.

Esse quadro nos indica o quanto uma política pode ser pleiteada e concorrida, seja por disputa de interesses, incongruências no texto ou outros aspectos, o que reflete o exposto por Ball (1994) que a política é resultado de múltiplas agendas e influências e são representadas por distintos atores e interesses. Nesse caso, as referidas entidades pela formação de professores, de pós-graduação da educação, administração da educação e representativas das direções das faculdades de educação e as comissões que elaboraram o(s) projeto(s) de resolução pleiteavam os seus interesses e agendas, através de seus atores, ora divergindo, ora convergindo na disputa pela concretização da política como texto. Por fim, o documento das DCN aprovado definiu-se contemplando a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não escolares (CRUZ, 2011).

3.1.1 Orientador pedagógico, supervisor educacional/pedagógico, coordenador pedagógico: polissemia.

Conforme anteriormente mencionado utilizamos o termo orientador pedagógico para caracterizar o profissional da gestão escolar que atua, em linhas gerais, na articulação do trabalho pedagógico na escola de forma coletiva, com a função de integrar as ações que são desenvolvidas para a sua atividade fim.

A opção deste estudo se faz a uma denominação, contudo é importante demarcar que não somente essa designação é existente. Assim, considera-se necessário evidenciar o universo de termos utilizados para identificar o profissional sujeito desta pesquisa, uma vez que se podem encontrar diversas nomenclaturas para defini-lo, o que pode ser determinado pela sua atuação, entre outros aspectos.

Rangel (2002) afirma que nessa terminologia são utilizadas as expressões supervisão, supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, orientação pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, coordenação de área ou de disciplina, havendo

algumas diferenças entre a atuação desses profissionais. Todas essas expressões podem, de forma abrangente, nomear o profissional da escola que articula o trabalho pedagógico desenvolvido, interna ou externamente na escola, numa perspectiva mais macro ou mais micro, mais administrativa ou mais pedagógica, mas que possuiu o seu cerne na gestão da escola.

É pertinente frisar que nossa intenção nesta dissertação é esclarecer quais as aproximações do profissional sujeito desta pesquisa e as possíveis tensões que podem se demonstrar acerca da nomenclatura do OP. Em que pese as aproximações, não é objetivo abarcar sobre o orientador educacional (OE), embora este possa ser um parceiro na atuação do OP, no entanto, o OE possui outro escopo de atuação. Enquanto o OP debruça-se sobre as questões de articulação, integração e desenvolvimento das atividades e projetos pedagógicos junto ao corpo docente, o OE atua junto aos alunos e às questões específicas destes. Ambos profissionais, geralmente, compõem a gestão escolar.

A pluralidade de termos para denominar o OP pode representar a complexidade do grande número de sistemas e redes de educação no contexto brasileiro, além dos aspectos sócio e historicamente construídos acerca desse profissional. Essa construção no tempo e na diversidade de contextos pode também explicar as ressignificações e recontextualizações da função e da atuação do orientador pedagógico. É possível também que outras nomenclaturas possam existir nas muitas redes e sistemas de ensino distribuídas pelos municípios e estados brasileiros, entretanto elencamos aqui as mais comuns na literatura sobre o tema. Nesse aspecto, Moehlecke (2017a) corrobora que:

Adentrar essa área implica deparar-se com grande variedade de expressões e nomenclaturas utilizadas ao longo da história da educação no Brasil para designar diferentes funções criadas para a ação junto à gestão das escolas. A própria LDBEN/96 utiliza os termos inspeção, supervisão e orientação educacional para se referir ao profissional da educação que atua nas funções de orientação e coordenação pedagógicas, expressões que também ganham contornos locais nas legislações de estados e municípios (MOEHLECKE, 2017a, p. 226).

A forma como cada ente federado nomeou o profissional da gestão escolar está relacionada em como cada um desses entes interpretou o texto legal nacional, nesse caso, a LDB (BRASIL, 1996). Bowe, Ball e Gold (1992) afirmam que os autores das políticas não possuem controle dos significados dos textos políticos. Desse modo, podemos considerar ainda, conforme explicitam os autores, que os textos políticos, os leitores que interpretam os textos e os contextos possuem histórias e culturas e esses aspectos influenciam a interpretação das políticas. Ademais, as políticas mudam de acordo com as arenas e as interpretações (BALL, 1994, p. 17). A maneira como cada município ou estado brasileiro interpretou a

atuação, a função ou o cargo, como nomeou, quem e quantos são os atores escolares que compõem a gestão escolar vai colocar em cena como cada um deles interpretou a normativa nacional e de que forma compreendem a nomenclatura que definiu para cada um deles incorporando questões, culturas e histórias locais.

Podemos encontrar sistemas de ensino que compreendem o orientador pedagógico nas diversas denominações já debatidas nesta seção, o que pode indicar que, mesmo que existam poucas diferenças na atuação deste profissional de um ente para o outro, a nomenclatura pode nos dizer se a concepção do perfil de atuação pode ter sido idealizada de forma mais ou menos horizontalizada, mais ou menos fiscalizadora. Além da interpretação de cada ente na construção do perfil do orientador pedagógico – ou qualquer outra que seja a sua denominação – os recursos e o contexto de cada ente federado vão determinar, em alguma medida, a condição de compreensão acerca deste profissional, o que nos ratifica o que já fora expresso por Bowe, Ball e Gold (1992) que as políticas não se findam no momento legislativo.

Nesse universo, vale distinguir que o termo utilizado pela LDB (BRASIL, 1996) no art. 61 orienta que este é o profissional da educação sob a nomenclatura de supervisor educacional. Tal orientação não significa que a gestão das redes e sistemas de ensino não podem renomear esse cargo/função de acordo com a sua especificidade e com a finalidade de sua função. As políticas locais de definição de como esse profissional é compreendido e em qual sentido sua atuação é materializada pode ser explicada, inclusive, pelos contextos e movimentos que influenciam a formação do cargo ou da função desse profissional em cada localidade. No contexto da Baixada Fluminense, universo da presente pesquisa, existem municípios que, além de Queimados, utilizaram a definição de orientador pedagógico para o cargo tais como: Nova Iguaçu (NOVA IGUAÇU, 2003) e Duque de Caxias (DUQUE DE CAXIAS, 2001), enquanto outros apropriaram-se da nomenclatura coordenador pedagógico, tendo em conta Seropédica (SEROPÉDICA, 2005). Mesquita utilizou tanto a nomenclatura de orientador pedagógico (MESQUITA, 2016) quanto de coordenador pedagógico (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MESQUITA, 2013).

Quando a LDB (BRASIL, 1996) normatiza que são considerados profissionais da educação os trabalhadores portadores de habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, cabe nesse ponto colocar que as especificidades de atuação de supervisão e inspeção educacional também podem ser ressignificadas ou permutadas em alguns contextos. Em outras palavras, o que se pretende esclarecer é que a função de supervisor pode ser interpretada em alguns sistemas de ensino como a função de inspeção. Ou seja, o supervisor nestes casos é o profissional lotado na

secretaria de educação ou órgão equivalente e que possui a atribuição de supervisionar/inspecionar as escolas que lhe são designadas, nos aspectos estruturais, burocráticos e administrativos. Todavia, a legislação educacional brasileira orienta também que exista o profissional de inspeção educacional, que por vezes assume a atuação referenciada. O ponto a que se pretende chegar é que a atuação da supervisão e de inspeção educacional pode ser interpretada através de seus profissionais de formas diferentes, dependendo do contexto de cada sistema de ensino. Nesse sentido, pode haver ambiguidade e tensões no entendimento das funções, principalmente no que se refere ao supervisor e o inspetor educacional.

A variedade de nomes para identificar o profissional também pode ser explicada pelo fato de que os municípios passaram a organizar os seus sistemas de ensino ao se tornarem um ente federado. Isso significa que cada município – além dos estados que eram os únicos entes que gozavam dessa autonomia até esse marco - passou a definir como eram chamados os profissionais que compõem o seu sistema. O fato de os sistemas de ensino terem essa autonomia ajuda a explicar, mas não é o único fator que conduz a uma pluralidade de termos acerca desse profissional da escola e de sua gestão. A oscilação do escopo de atuação do OP através das décadas e dos momentos e contextos históricos educacionais também pode explicar como e por que existem tantos nomes para designar o mesmo profissional.

Dessa forma, na perspectiva da rede municipal analisada – que optou, nesse caso, pelo termo OP observamos dois movimentos de reconfiguração no que se refere à seleção desse profissional para atuação na escola. Em um primeiro momento, em 1995, a gestão municipal optou por um modelo de indicação pelo diretor escolar para a função de OP. Quinze anos adiante, em 2010, através de projeto de lei, esse modelo é reorganizado no sentido de instituir um cargo de orientador pedagógico conquistado através de concurso público.

O OP é, portanto, o ator que articula a atividade pedagógica na escola juntamente com o corpo docente tendo em vista o desenvolvimento dos planejamentos, da avaliação, dos projetos, do currículo entre outros aspectos que envolvem o processo de ensinar, aprender, socializar, contextualizar no sentido de formar integralmente o aluno. Moehlecke (2017b) aponta que o orientador pedagógico tem a função de articulador, coordenador e formador centralizada no trabalho junto aos docentes e nos processos de gestão, dentro de uma proposta de construção pela escola de seu projeto político e pedagógico de maneira coletiva e participativa abrangendo a participação de professores, alunos, pais, funcionários e comunidade. Para Rangel (2012), a orientação pedagógica propicia a reflexão teórica sobre a prática e as trocas de experiências, a observação e a análise de problemas e soluções comuns,

debates de estudos sobre a prática pedagógica. A atuação do OP, ainda segundo a autora, é perceber e estimular o aproveitamento dos elos articuladores das atividades pedagógicas.

Nessa perspectiva, a atuação do OP supera as divisões demarcadas pelas antigas habilitações e esse profissional da escola pode ser chamado também de professor-orientador pedagógico, o que transparece uma concepção mais horizontalizada da sua atuação na escola em diálogo com as DCN quando esta definiu a docência como a base de formação do pedagogo. Vale destacar que, apesar de não exercer função docente, o professor-orientador, quando assim denominado, é recrutado por meio do concurso com base no piso nacional para o magistério. Nessa esteira, essa denominação pode gerar efeitos e resultados da política quanto à atuação, remuneração e valorização do cargo: uma vez que o orientador sendo denominado como professor será enquadrado na categoria docente, ainda que tenha a sua formação com base na docência, esvaziam-se as possibilidades de pensá-lo como categoria. Em outras palavras, minimizam-se as diferenças de hierarquia, subordinação e fragmentação e maximiza-se um possível cenário de valorização.

A denominação de professor-orientador pedagógico do mesmo modo indica a possibilidade de essa nomenclatura assumir uma estratégia política por parte dos formuladores na tentativa de captar orientadores atuantes em outras redes, beneficiando-se, assim, da experiência desses profissionais. Podemos dizer que esse movimento, dentro do ciclo de políticas está voltado ao contexto da estratégia política, um dos contextos posteriormente elaborados por Ball (MAINARDES, 2013). Isso se deve ao balizamento dado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) no que está relacionado à acumulação remunerada de cargos públicos – no caso dos docentes, permite-se o acúmulo de dois cargos públicos ou de um cargo de professor e outro técnico ou científico.

Sendo o OP um cargo técnico, a estratégia política intercorre ao acrescentar o termo professor ao cargo, desconfigurando-o do entendimento de cargo técnico e reorganizando-o como docente. Assim, os orientadores pedagógicos que possuem trajetória de atuação em outros sistemas, podem assumir a mesma atuação em cargo público em novos contextos, contornado o balizamento dado pela Constituição Federal. Na Baixada Fluminense, esse movimento que indica uma estratégia política, pode ser percebido nos últimos anos nos municípios de Duque de Caxias (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS, 2015) e Mesquita (PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA, 2016).

Nesse bojo, discutimos se podemos considerar o OP como uma função do magistério, dado que ao § 2º do art. 67 da LDB (BRASIL, 1996) foi incluído pela lei nº 11.301 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2006) que:

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 1996).

Destarte, ainda que não exerça a atividade docente, mas como o profissional que realiza a coordenação e o assessoramento pedagógico, como função do magistério, tal qual a lei nº 11.301/06 e tendo a docência como base da sua formação, o OP não careceria da denominação professor-orientador pedagógico para dar-lhe uma roupagem de função do magistério.

Acrescenta-se a isso a impossibilidade da acumulação de dois cargos públicos pelo orientador pedagógico, anteriormente comentado, dado que a CF (BRASIL, 1988) estabelece no inciso XVI do art. 37:

XVI – é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários, observado em qualquer caso o disposto no inciso XI:

- a) a de dois cargos de professor;
- b) a de um cargo de professor com outro, técnico ou científico;
- c) a de dois cargos ou empregos privativos de profissionais de saúde, com profissões regulamentadas;

Recentemente, ocorreu no estado do Rio de Janeiro uma ação do Tribunal de Contas do Estado (TCE) a fim de, entre outros objetivos, verificar a legalidade quanto a acumulações de remunerações, tendo como critério o art. 37 da CF (BRASIL, 1988). Como efeito e resultado, a divulgação de listagem de servidores que possuíam vínculos irregulares culminou em exonerações desses servidores, inclusive orientadores pedagógicos de diversas redes do estado (TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2018).

Ainda no debate sobre as nomenclaturas que circundam o objeto da pesquisa, outras formas mais próximas e comuns na literatura observada de designar o OP são o supervisor educacional/ pedagógico e o coordenador pedagógico. O supervisor educacional ou pedagógico, conforme Ferreira (2011) possui o trabalho de coordenação da prática educativa que visa assegurar os princípios e as finalidades da educação na prática pedagógica.

A figura do coordenador pedagógico advém no Brasil no período de redemocratização dos anos de 1980, dentro de relações de poder mais horizontais e descentralizadas (MOEHLECKE, 2017a). Santos (2012), afirma que o surgimento da figura

do coordenador pedagógico ocorreu como uma oposição aos especialistas em educação, redimensionando e revitalizando a função supervisora para uma proposta de coletividade do trabalho que pudesse assegurar a qualidade do ensino e apropriação do saber escolar.

Compreendemos que a atuação dos profissionais de orientação pedagógica, supervisão pedagógica – ou educacional – e coordenação pedagógica muito se assemelham. O que pode variar é a interpretação e a recontextualização da gestão do sistema de ensino no entendimento do art. 61 da LDB (BRASIL, 1996), isto é, como cada sistema definirá a como será a especificidade de atuação desse profissional. As denominações que mais se afastam da atuação do orientador pedagógico são as de orientador educacional e inspetor educacional.

A relevância da atuação do orientador pedagógico como ator escolar justifica a nossa escolha para compreender o seu papel e as suas possibilidades no que diz respeito à gestão democrática. A escola pública, cenário de atuação do orientador pedagógico, lhe oferece em seus espaços um conjunto de situações que podem ser traduzidas no seu trabalho de uma forma mais democrática e participativa. Lück (2013) define três dimensões de participação convergentes entre si que formam um todo indissociável sendo que nenhuma ocorre independente da outra: a dimensão política, a dimensão pedagógica e a dimensão técnica. A dimensão pedagógica é a que mais se conecta ao trabalho específico desenvolvido pelo orientador pedagógico na escola, embora, como referenciado, as dimensões não podem ser desvinculadas. Segundo a autora:

A dimensão pedagógica da participação refere-se ao fato natural de que a prática é, em si, um processo formativo e, portanto, um fator fundamental de promoção de aprendizagens significativas e construção do conhecimento. Constituído-se como um processo permanente de ação-reflexão, pela discussão colegiada das questões escolares e pela busca de concretização de seus objetivos, propicia aos seus participantes a oportunidade de desenvolver o sentido de corresponsabilidade, a par do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relativas a essa prática social (LÜCK, 2013, p. 67).

Nesse sentido, o trabalho articulador e integrador do OP pode conduzir ao alcance dos objetivos e das questões escolares por uma via em que se privilegia a participação, a colegialidade, a representação das comunidades da escola. Ainda que a participação dessas comunidades não dependa unicamente do empenho do orientador pedagógico, ele é o profissional que pode atuar como um fio condutor de ideias, soluções, questionamentos, embates e debates.

As diversas comunidades que compõem a escola – professores, profissionais não docentes, profissionais de apoio, pessoal de serviço administrativo, gestores, pais e

responsáveis, indivíduos possíveis como público para a escola – são grupos distintos, que tem interesses distintos, desejos distintos, atuações distintas.

Nesta lógica, nos referimos à comunidade escolar utilizando este termo na pesquisa, mas compreendendo que, dentro do coletivo da escola, existem outros coletivos menores; e dentro da comunidade existem outras comunidades menores.

Em uma perspectiva mais democrática, em que essas comunidades dentro e ao redor da escola participam das decisões das questões emergentes nela, a atuação do OP parece ser um elemento integrador das reivindicações que tangem o trabalho pedagógico, ainda que o orientador não seja o único responsável por essa integração para a resolução ou a tentativa da resolução dos problemas. A participação pela comunidade escolar, que pode ser entendida como o grupo de atores que atua na escola, acontece quando esta participa, opina, debate, discute, delibera, converge e diverge. Souza (2009) compreende a gestão democrática pelo viés da participação e das relações de poder que se alternam na gestão das unidades escolares, concretiza-se pelo processo político atuado pelos atores escolares. A participação de fato desses atores ocorre quando eles identificam os problemas daquele contexto e apontar possíveis soluções para eles. Segundo Paro (2016), o processo de participação é um caminho que se faz ao caminhar, como todo processo democrático. Por isso, a participação não é uma situação estanque e isolada no cotidiano da escola, mas de todo o processo da atividade escolar.

Finalmente, tendo o orientador como um dos atores atuantes e participantes na gestão democrática na escola, para compreendermos a polissemia que assimila-se ao orientador pedagógico, concordamos com Firmino (2017) ao se posicionar acerca das diversas denominações possíveis sobre esse profissional, pois “é preciso estarmos atentos para essas diferenças em cada das rede de ensino, seus diferentes contextos e acordos, que pode dizer algo sobre a proposta de educação que cada uma dessas redes tem por definição” (p.167). Por essa razão, é exatamente o exercício feito nas próximas seções: analisar as interpretações acerca do orientador pedagógico no município de Queimados.

3.2 AS RESSIGNIFICAÇÕES DA GESTÃO MUNICIPAL QUEIMADENSE QUANTO AO ORIENTADOR PEDAGÓGICO.

3.2.1. Primeiras normatizações do orientador pedagógico no contexto Queimadense.

A gestão municipal de Queimados (RJ), em um primeiro momento, organizou os seus profissionais da educação através da Lei Orgânica Municipal (QUEIMADOS, 1993) que refere-se ao professorado municipal de forma bastante genérica e não traz aprofundamentos quanto a como será disciplinado o trabalho dos profissionais de gestão das escolas que compõem a rede municipal de educação.

Posteriormente, a lei nº 169/ 95 (QUEIMADOS, 1995) que define o Estatuto do Magistério Público Municipal normatizou as primeiras orientações para a ocupação da função de OP da rede pública. Nesse documento, o orientador pedagógico é compreendido, assim como os professores, como membro da carreira do magistério. A forma de provimento dos cargos da carreira do magistério público municipal se dá, conforme o art. 7º do Estatuto, por meio de nomeação precedida de concurso público. Foi por esse caminho que o município de Queimados legislou, inicialmente, sobre o OP:

Art. 16 – Para o exercício das funções de Orientador Educacional, Orientador Pedagógico e Supervisor de Ensino, a Secretaria Municipal de Educação recrutará membros do Quadro do Magistério que atendam as seguintes exigências:

I – ter, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício na Carreira do Magistério da Prefeitura Municipal de Queimados;

II – ter flexibilidade de horário para atender às exigências próprias da função.

§ 1º - Para a função de Orientador Educacional será habilitação específica, comprovada mediante registro no Ministério da Educação.

§ 2º - Para as funções de Orientador Pedagógico e Supervisor de Ensino se dará preferência ao portador de habilitação específica.

§ 3º - Para o recrutamento de que trata o caput deste Artigo, será considerada a assiduidade apurada no exercício anterior (QUEIMADOS, 1995).

Dessa forma, os orientadores pedagógicos eram professores oriundos do concurso para o magistério e recrutados para essa função. Como se pode observar, existem méritos que o professor necessitaria dispor para ocupar a função que vão desde o tempo na carreira do magistério municipal até a sua formação – preferencialmente ter habilitação para a orientação pedagógica, mas não obrigatoriamente. Não há clareza quanto à forma do recrutamento – edital interno, verificação de desempenho, enfim, quais seriam as considerações acerca da assiduidade do exercício anterior (limite de faltas, impontualidades, licenças) critérios de desempate entre os candidatos interessados e aptos à função de orientador pedagógico – para além dos méritos.

Segundo a lei nº 169/95 (QUEIMADOS, 1995), a indicação do professor à função de OP seria de responsabilidade do diretor escolar, contudo, a preferência por uma formação específica em detrimento de sua exigência nos sinaliza uma lacuna no que se refere ao

processo de indicação do OP. O mesmo não se observa na indicação do OE, uma vez que esse estaria apto para a função se, entre outros méritos, houvesse a comprovação da habilitação específica. É notável tal diferenciação entre a exigência de uma comprovação de habilitação para a função de OE e uma preferência àqueles profissionais com habilitação específica para supervisão e orientação pedagógica. Isso nos leva a refletir se a atuação de orientação educacional é mais prestigiada ou relevante do que as funções de supervisão de ensino e orientação pedagógica, partindo da prerrogativa da exigência e da preferência da habilitação específica. Outra possibilidade que pode explicar tal diferença na caracterização desse profissional diz respeito ao reconhecimento em lei da orientação educacional como profissão enquanto o OP não gozaria desse *status*. Grinspun (2011) afirma que o OE tem a profissão reconhecida legalmente desde a década de 1960, pela lei nº 5564/68. Nesse sentido, a exigência de formação do orientador educacional seguiria a essa normativa, estando a diferença ligada à especificidade do reconhecimento da profissão. Ainda nessa sequência, questiona-se o reconhecimento da profissão de orientador educacional após a aprovação das DCN para o Curso de Pedagogia em 2006, uma vez que a partir daí forma-se um pedagogo generalista, com uma formação não pautada em habilitações fragmentadas, mas com possibilidades de atuação em todas as áreas da gestão escolar.

No sentido da indicação à função de OP pelo diretor escolar, Mendonça (2001) afirma que o clientelismo político teve na escola um ambiente fértil para o seu crescimento e o diretor escolar, nesse cenário, atua como um parceiro na possibilidade de o poder político em voga controlar a instituição. Observa-se que esta lacuna pode abrir espaço para atuação de atividades clientelistas, uma vez que o professor que chega à função de orientação pedagógica pela lei 169/95 não necessita de formação específica como no caso de OE, conduzido pela mesma normativa. Todavia, a não especificação de formação do OP pode se relacionar a data da regulamentação do Estatuto do Magistério Municipal, anterior à LDB. No ano seguinte à aprovação do Estatuto, a normativa nacional estabeleceu que 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.

O Estatuto abriu a preferência e não a exigência de formação de OP para ocupar a função, atrelada à indicação pelo diretor escolar. Nesse modelo inicial de função de orientação pedagógica adotado pela gestão pública municipal disciplinada pela lei nº 169 (QUEIMADOS, 1995) estão compreendidas as suas funções, gratificações (30% do vencimento do cargo inicial de professor pelo exercício da função de OP) e carga horária

(mínimo de 12 horas semanais). As competências da função de orientação pedagógica nesse caso se resumem a:

Art. 19 – Compete ao Orientador Pedagógico em estreita colaboração com o corpo docente e equipe administrativo-pedagógica, coordenar a elaboração, acompanhar o desenvolvimento e a avaliação dos planos pedagógicos das unidades escolares, implantados ou a implantar na turma, série e unidade escolar, planejados para o letivo, período ou unidade de trabalho e aula (QUEIMADOS, 1995).

Numa perspectiva de gestão pedagógica, alocar professores admitidos por meio de concurso público na função de OP parece ser uma opção mais democrática que ocupar esse espaço por profissionais indicados para a função, ainda que estes façam parte do quadro de profissionais efetivos do magistério municipal. Porém, a falta de clareza de como estes membros do magistério, embora concursados, chegaram à função de OP nesse primeiro desenho da função no município poderia gerar margens a práticas clientelistas e patrimonialistas.

Mais um ponto que toma relevo nesse debate é o fato de o professor concursado ter a possibilidade de ocupar a função de OP, mas o inverso não é previsto, ou seja, o OP não vai exercer a docência, configurando um trânsito unilateral entre os profissionais, uma via de mão única.

As práticas patrimonialistas podem infiltrar nesse processo de indicação do professor para OP justamente pela falta de critérios e clareza de como e por quem, apesar do concurso de professores da educação básica como pano de fundo, os professores seriam escolhidos para a função, em quais unidades escolares seriam alocados. Anos mais tarde, a regulamentação acerca da seleção de orientação pedagógica direciona-se a outra direção, afastando-se da indicação pelo diretor de escola.

3.2.2 Lei 1019/10: interpretação da orientação pedagógica contemporânea em Queimados.

Após 15 anos da primeira regulamentação do provimento da função de OP no contexto das escolas públicas municipais da cidade de Queimados foi sancionada, em 2010, a lei nº 1019/10 (QUEIMADOS, 2010) que criou o cargo de orientador pedagógico por provimento através de concurso público na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação.

Uma nova orientação é posta, contudo é relevante frisar que, a partir daí, temos no contexto municipal duas leis que disciplinam a atuação deste profissional na escola pública de Queimados: a lei nº 169/95 (QUEIMADOS, 1995) e a lei nº 1019/10 (QUEIMADOS, 2010).

A lei nº 1019/10 (QUEIMADOS, 2010) não revogou as disposições anteriores e contrárias da lei nº 169/95 (QUEIMADOS, 1995) no que se refere ao OP que chega a escola pela indicação do diretor. A lei nº 1019/10 (QUEIMADOS, 2010) estipulou o número de 30 vagas de OP para o município. As referidas leis orientam sobre uma função e um cargo que correspondem ao mesmo profissional em uma mesma rede de ensino que viriam a atuar simultaneamente. Ainda no bojo da lei nº 1019/10 (QUEIMADOS, 2010) temos que as atribuições do cargo de OP seriam definidas posteriormente através de decreto do prefeito, no entanto, outras formas de legislar deram contorno ao modo como o município tratou da normatização das atribuições desse profissional, conforme veremos adiante.

Consideramos essencial distinguir os conceitos de função e cargo para compreender a que se refere à duplicidade de leis acerca de um mesmo profissional. Consideramos que função se remete a uma atividade, serviço ou a uma prática. Neste contexto, entendemos que a função é uma atividade exercida por um profissional, mas que não é inerente de seu cargo, da sua origem enquanto profissional. Podemos exemplificar através de alguns professores que atuam em IES federais e que ocupam a função de chefia de um departamento. Este profissional docente foi aprovado em um concurso público para o magistério, porém, pode vir a ocupar diversas funções – chefia; coordenações, entre outras – por períodos de tempo específico e que poderão – ou não – prever gratificações. Quanto ao cargo, consideramos que representa uma responsabilidade inerente a uma posição profissional, obrigação, atribuições próprias de um determinado profissional. Na perspectiva do que se compreende por cargo, este tem em sua natureza a atribuição profissional que lhe é conferida. Em outras palavras, a função do OP pode ser assumida por diversos motivos – não existência oficial da profissão naquele sistema de ensino, por exemplo – por outro profissional da escola, como o professor. Quando uma rede de ensino possui o cargo de supervisor educacional ou pedagógico instituído, as atribuições desse cargo são assumidas por ele e não se transfere essa função a outrem.

A entrada em cena da lei nº 1019/10 (QUEIMADOS, 2010) ocorreu em 2012 quando da realização do primeiro concurso público para o cargo de OP no município. Conforme previsto na lei foram oferecidas 30 vagas para o cargo, das quais, na ocorrência do concurso foram destinadas duas vagas para pessoas com necessidades especiais e 28 vagas para candidatos de ampla concorrência. O concurso foi organizado e realizado pelo Centro de Produção da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (CEPUERJ). A relação candidato vaga para o cargo de orientador pedagógico foi de 5 candidatos para 1 vaga de ampla concorrência e de 4 candidatos para 1 vaga destinada a candidatos com necessidades especiais. No total, foram 1014 inscritos – 1005 candidatos para vagas de ampla concorrência e 9 candidatos para

vagas de pessoas com necessidades especiais. Do total de 1014 inscritos, foram aprovados 758 candidatos de ampla concorrência e 4 candidatos com necessidades especiais (CEPUERJ, 2012).

O edital nº 030/CEPUERJ/2012 apresentou a descrição sumária do cargo de orientador pedagógico, a descrição detalhada de suas funções e definiu que, dentre as suas atribuições, o aprovado deverá se responsabilizar por atividades sendo membro da ETAP – formada pelo diretor escolar e os orientadores pedagógico e educacional.

Entendemos que o movimento de uma indicação para a função de OP em direção ao provimento do cargo através de concurso público representa uma opção menos patrimonialista e mais republicana. Afastando-se do patrimonialismo, embora não seja uma garantia absoluta de democracia, o provimento do cargo pela via do concurso público abre caminho para que qualquer indivíduo, desde que disponha da formação exigida, possa se candidatar ao cargo, ainda que este candidato não faça parte do contexto local onde atuará ou mesmo não possua muitas informações sobre a rede de educação.

A lei 1019/ 10 (QUEIMADOS, 2010) que inaugurou o novo lugar do OP na cena das escolas municipais de Queimados sinalizou que as atribuições desse profissional seriam estabelecidas por meio de decreto do prefeito. O decreto, de acordo com Amaral (2018b) é uma forma com menor intensidade democrática por não ser debatido no poder legislativo, composto por eleitos pela população, e por ter a possibilidade de revogação ao desejo do poder executivo. Contudo, não foi por meio de decreto que as atribuições dos orientadores foram disciplinadas. Duas distintas formas estabeleceram-nas posterior a lei 1019/ 10 (QUEIMADOS, 2010): a lei nº 1052/ 11 (QUEIMADOS, 2011) e a deliberação nº 15/ 2015 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2015).

A lei nº 1052/ 11 (QUEIMADOS, 2011) dispõe sobre a atribuição de todos os cargos efetivos da carreira municipal enquanto a deliberação nº 15/ 2015 trata do regimento interno das escolas públicas municipais. Entre a lei e a deliberação foi aprovado o edital do concurso (QUEIMADOS, 2012). Não são poucas as diferenças que tomam relevo entre estes documentos. A lei nº 1052/ 11 (QUEIMADOS, 2011), primeiro dos documentos na sequência do pós-regulamentação do cargo de OP, trouxe, enquanto normatização, para a prática do profissional, traços de cunho tecnocrático, executor, pouco reflexivo e mais focado em resultados do que no processo pedagógico:

- participar da coordenação, execução e avaliação da Proposta Pedagógica da escola;
- coordenar, acompanhar e avaliar as atividades do processo de ensino e aprendizagem, no âmbito da escola, objetivando a melhoria da prática docente;

- criar condições de espaço sistemático para estudo e reflexão das questões inerentes à construção do conhecimento e das teorias da aprendizagem, a fim de subsidiar a prática docente;
- promover a integração do corpo docente entre si, com a equipe diretora e comunidade, em torno dos objetivos da Proposta Pedagógica da escola;
- subsidiar o corpo docente quanto aos eixos de trabalho e as questões didático pedagógicas, avaliando periodicamente os resultados;
- acompanhar e avaliar a prática docente, diagnosticando os pontos divergentes com a proposta pedagógica da escola e estabelecendo dinâmicas de saneamento;
- promover o crescimento e o aperfeiçoamento do corpo docente através da problematização da prática pedagógica, da atualização constante e da promoção de momentos de integração entre todos os membros da equipe escolar;
- levantar dados, estudar resultados, estabelecer metas de redirecionamento da prática docente, quando necessário;
- Exercer outras atribuições correlatas. (QUEIMADOS, 2011).

Assim posto, a lei indica o OP como um “corretor”, “ajustador” da prática docente ao mencionar dinâmicas de saneamento para o trabalho do professor quando apresentar divergência à proposta pedagógica da escola. Ferreira (2011) afirma que, embora a gestão escolar tenha sua origem na administração, não é possível entendê-la, hoje, como função responsável pelo controle entre o planejado e o executado. Rangel (2013) aponta que a especialidade, que por muito tempo foi a marca das funções de gestão escolar, como a supervisão/ orientação pedagógica, não implica necessariamente na divisão do trabalho, pois existe a necessidade de garantir as articulações indispensáveis ao processo pedagógico. Assim, compreendemos que o papel do OP, apesar da origem em modelos menos horizontalizados, não se reduz a um mero fiscalizador do trabalho docente.

Outra tensão posta no modelo de orientador oriundo do concurso público é a composição de uma ETAP que, conforme regulado no edital do concurso e no regimento interno das escolas, é formada pelo diretor escolar, o orientador pedagógico e o orientador educacional. Desta forma, a ETAP é composta por um diretor eleito¹⁵, o diretor adjunto, quando houver, e orientadores providos ao cargo por meio de concurso ou ainda indicados através da lei nº 169/95 (QUEIMADOS, 1995). Assim, podemos apontar limitações que o concurso público, ainda que menos patrimonialista, parece não dar conta. A questão que se põe é se há a garantia de uma equipe afirmar-se enquanto gestora em uma perspectiva democrática quando somente o diretor foi escolhido pela via da participação da comunidade escolar.

Tendo em vista as diferentes formas de chegada dos integrantes da ETAP, ressaltamos que esta não é uma equipe formada pelos seus integrantes, mas uma equipe formada de fora para dentro, de forma heterônoma, o que Lima (2003) denomina como autonomia decretada.

¹⁵ Quando existir a vacância do diretor eleito, irregularidades que justifiquem o afastamento do diretor eleito ou quando não houver eleição no período previsto na lei, o Poder Executivo designará um diretor interino até as próximas eleições para diretor escolar, conforme o art. 5º da lei nº 187 de 25 de agosto de 1995.

Essa autonomia é garantida nos documentos legais, mas não necessariamente é praticada na escola devido aos seus contextos e possibilidades. Aproximando a autonomia decretada de Lima (2003) à ETAP, refletimos se a equipe prevista de fato acontece no interior das escolas, local da atuação de seus membros. Se havendo a garantia da existência de uma equipe garante também a sua ação política e pedagógica na escola.

Na década de 1990, entre o estabelecimento da gestão democrática do ensino público, como princípio, disciplinado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a ratificação deste princípio na LDB 9394/96, o poder legislativo de Queimados regulamentou o processo de eleições bianual de diretores das unidades da rede pública municipal (QUEIMADOS, 1995) com até quatro reconduções (QUEIMADOS, 2001). Os diretores são nomeados desde então pelo prefeito municipal obedecendo o resultado da eleição em cada escola. Candidatos são membros do magistério público municipal por pelo menos cinco anos, especialistas em administração escolar, inspeção, supervisão e orientação escolar (QUEIMADOS, 2011). No caso dos docentes, ter, no mínimo, dois anos de regência de turma. O candidato - seja diretor em exercício, membro da gestão escolar – ETAP – ou professor docente deve apresentar as documentações de sua especificidade de atuação em dia. São eleitores servidores efetivos alunos maiores de 16 anos e responsáveis pelos alunos menores de 16 anos. O processo eleitoral é acompanhado pela comissão eleitoral, elegida pelo conselho escolar, composta por dois representantes membros do magistério em efetivo exercício na unidade escolar, dois representantes dos servidores de apoio em efetivo exercício na unidade escolar e dois representantes de alunos e/ou responsáveis (QUEIMADOS, 1999).

A normatização da eleição de diretores em Queimados oscilou de 1995 até 2011 entre leis e decretos. O texto da meta 19 do Plano Municipal de Educação (QUEIMADOS, 2015) disciplina que a eleição direta, com consulta à comunidade escolar, para a função de diretores das escolas da rede municipal de ensino será mantida e garantida. No entanto, não foram feitas adequações às leis e aos decretos no que se refere à eleição de diretores após a sanção do PME.

Como já destacado, a eleição de diretor escolar é uma das dimensões da gestão democrática defendidas por Lima (2014) juntamente com a colegialidade e a participação. Para Mendonça (2001), a eleição é o processo que melhor materializou a luta contra o clientelismo e o autoritarismo na administração da educação. A eleição de diretores por si só não pode garantir a democracia, uma vez que há meios de restringir a participação e o exercício democrático mesmo na eleição. Contudo, segundo o autor, essa se constitui como uma forma mais democrática de ocupar o lugar de diretor de escola. Os problemas e as limitações deste processo são ainda apontados por Mendonça (2001) ao afirmar que o excesso

de personalismo na figura do candidato, falta de preparo de alguns deles, populismo e atitudes clientelistas típicos da velha política partidária e comportamento de apropriação do cargo pelo candidato eleito, entre outros, como fatores.

Além da lei nº 1052/ 11 (QUEIMADOS, 2011) que definiu as atribuições do OP, o edital do concurso nº 030/CEPUERJ/2012 estabeleceu a descrição detalhada das atribuições deste profissional da seguinte forma:

- I - Responsabilizar-se, como membro da Equipe Técnico-Administrativo-Pedagógica (ETAP), pela elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da UE, assegurando a participação de toda a comunidade escolar;
- II - Construir com Direção e Orientação Educacional o Plano de Ação da Equipe Técnico-Administrativo Pedagógica (ETAP), de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola;
- III- Colaborar para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, promovendo situações que favoreçam e contribuam para o desenvolvimento e a construção da formação integral do educando;
- IV - Realizar levantamento quanto ao rendimento e desempenho das turmas, analisando e registrando pontos relevantes neste processo;
- V - Orientar o corpo docente no desenvolvimento de suas atividades por meio de assessoria técnico pedagógica;
- VI - Realizar, junto à Orientação Educacional e aos docentes, o processo de regularização de vida escolar do aluno, efetuando o preenchimento de todos os documentos específicos e os registros relacionados;
- VII – Acompanhar a frequência dos alunos e assessorar os encaminhamentos dos casos de excesso de faltas à Direção;
- VIII - Participar efetivamente da organização e realização do Conselho de Classe, propondo alternativas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- IX - Orientar e conduzir os trabalhos de planejamento, de avaliação e de desenvolvimento profissional promovendo Encontros Pedagógicos, Grupos de Estudos, Palestras e Fóruns;
- X - Verificar, conferir e assinar bimestralmente os registros nos Diários de Classe e nos Relatórios Individuais dos alunos;
- XI - Trabalhar em integração com a Orientação Educacional no atendimento aos professores, alunos e pais.
- XII- Coordenar, em parceria com a Direção e a Orientação Educacional, reuniões com os responsáveis para a informar sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução do Projeto Político-Pedagógico da escola;
- XIII - Utilizar diferentes registros de sua prática, bem como do trabalho desenvolvido junto aos professores e alunos.
- XIV - Cumprir normas da SEMED (QUEIMADOS, 2012).

As atribuições do OP aparecem, assim como no edital, no regimento escolar das unidades escolares municipais (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS, 2015). O regimento considera unicamente como OP aquele conduzido pela via do concurso público ao cargo não referindo-se ao OP indicado pelo diretor escolar. As diferenças nos textos que tratam das atribuições do OP condizem ao conselho de classe – enquanto o edital centraliza a organização do conselho de classe, o regimento amplia-o à ETAP. Ademais, são acrescentados no regimento a participação do orientador pedagógico no conselho escolar, a participação em cursos e jornadas para crescimento profissional e o

desempenhar as suas funções com competência, assiduidade, pontualidade, zelo, presteza, descrição e senso de responsabilidade.

Podemos considerar que a concepção de OP no município de Queimados, no que tange ao perfil profissional, atende o inciso II do art. 61 da LDB (BRASIL, 1996). Quanto à formação exigida para ocupar o cargo de OP via concurso público, a gestão municipal orientou-se pela LDB (BRASIL, 1996). No art. 64, a LDB (BRASIL, 1996) disciplina que a formação dos profissionais da educação para a gestão escolar da educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação. Logo, há alinhamento entre o que a lei educacional brasileira estabelece e a formação profissional para o orientador pedagógico exigida no edital do concurso - Curso Superior em Pedagogia ou qualquer Licenciatura com pós-graduação em Administração Escolar, Gestão Escolar, Orientação / Coordenação Pedagógica, Supervisão Escolar ou Inspeção Escolar. Isso demonstra que a apropriação da legislação federal foi realizada pela legislação municipal sem apresentar infidelidades ou acréscimos próprios do contexto de Queimados em uma perspectiva de que os formuladores da política tornaram o texto mais legível e menos escrevível. Bove, Ball e Gold (1992) argumentam que os textos políticos podem ser legíveis quando possuem uma baixa possibilidade criativa a partir deles. Os textos escrevíveis dão maior possibilidade criativa de interpretá-los e ressignificá-los. Dessa forma, a legislação federal foi traduzida e reinterpretada pela gestão municipal para a rede escolar sem que houvesse afastamento do texto original, mesmo não sendo capazes os formuladores das políticas de controlar os seus significados. Ademais, a legislação é um aspecto de um processo contínuo, onde os locais de poder deslocam-se de acordo com o contexto e os recursos (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

É válido inclusive ressaltar o que já afirmamos anteriormente e que aparece na exigência de formação para o cargo de OP em Queimados: as funções de supervisor pedagógico e orientador pedagógico são muito semelhantes. Isso transparece quando, neste contexto, a formação em pós-graduação do candidato não formado pelo curso de graduação em pedagogia pode ser em orientação/ coordenação pedagógica ou supervisão escolar. Ainda assim, o concurso admite outras especialidades de formação de pós-graduação.

É objetivo da pesquisa explicitar como os orientadores pedagógicos, lotados neste cargo na rede municipal de educação pública de Queimados compreendem a gestão democrática na perspectiva da sua atuação nas escolas. Por se tratar de uma pesquisa de mestrado e diante as limitações do presente estudo, não investigamos quais foram os motivos que conduziram a gestão pública municipal de educação de Queimados a decidir e optar pelo concurso público como forma de prover o cargo de orientação pedagógica. No entanto, destacamos que esse é um cenário rico para futuros estudos na perspectiva de compreender os

contextos que influenciaram o município a aprovar uma legislação que alterou a configuração do quadro da rede de educação.

O contexto de influência que deu origem à política de criação do cargo de OP pode evidenciar quais foram as vozes, os movimentos, as determinações, as motivações, entre outros fatores que trilharam o caminho da elaboração e aprovação da lei nº 1019/10 (QUEIMADOS, 2010). O contexto da produção de texto pode nos indicar como se deu a construção do projeto de lei e da sua aprovação na câmara municipal, assim como as discrepâncias quanto às atribuições do OP postas na lei nº 1052/ 11 (QUEIMADOS, 2011) e a deliberação nº 15/ 2015 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS). Contudo, focamos no contexto da atuação dos orientadores pedagógicos alocados no cargo por meio da lei nº 1019/10 (QUEIMADOS, 2010). Essa opção se consolidou com o objetivo de obtermos êxito na compreensão da mudança estabelecida no espaço observado, sabendo que não é possível esgotar todas as variáveis que conduziram a alternativa disposta na rede de educação onde a pesquisa ocorreu.

As tensões procedentes da dubiedade de orientações relativas ao OP no município de Queimados, especificamente os que atuam na rede municipal de ensino, seja por meio da regularização da função por meio da lei nº 169/95 (QUEIMADOS, 1995) ou através da constituição do cargo por meio da lei nº 1019/10 (QUEIMADOS, 2010) não serão aprofundadas nesta pesquisa. São tensões importantes principalmente na perspectiva da chegada dos orientadores como cargo, via concurso, em um espaço onde já atuavam orientadores pedagógicos como função. Contudo, a nossa opção foi de recortar no histórico de movimentos e ações para a construção da lei nº 1019/10 (QUEIMADOS, 2010) a fração que corresponde à prática destes orientadores enquanto cargo, em uma perspectiva democrática.

A pesquisa afasta-se de uma compreensão de que as políticas são implementadas e que chegam às escolas em um sentido verticalizado e imposto. Compreendemos que no cotidiano das escolas, os atores escolares através das suas concepções realizam uma leitura das políticas e as colocam em atuação a partir das suas crenças, histórias, contextos e vivências. A atuação não é um momento, é parte de um processo de interpretação que se enquadraria por fatores institucionais que envolvem uma gama de atores (BALL *et al*, 2016) no contexto da prática do ciclo de políticas.

O ciclo de políticas se constitui em uma maneira de pensar as políticas e saber como são feitas e atuadas, refletindo sobre aspectos contextuais e históricos como tendências econômicas e políticas (MAINARDES, 2013), portanto entendemos que o contexto da prática pode alterar, reacomodar, ressignificar ou negar as políticas através da participação dos sujeitos (LIMA, 2003). Nessa lógica, depreendemos que as escolas, conforme afirmam Ball,

Maguire e Braun (2016) são diferentes em diferentes épocas do ano ou do dia; constituem-se em organizações orgânicas que são - pelo menos em parte - produto de seu contexto, havendo um contexto social e uma materialidade para a política.

A gestão democrática nas escolas, postulada pelos documentos legais, é encenada por diversos atores na escola. O sujeito nesta pesquisa, o OP, tem por atuação o trabalho pedagógico na unidade escolar e a nossa opção por este ator se dá por todo relevo trazido pela mudança de via de seleção desse profissional na rede municipal de Queimados, ainda que parcialmente, da indicação para o concurso público. Nesse contexto, abordamos no próximo capítulo a gestão democrática em cena nas escolas através de uma escuta às vozes dos orientadores pedagógicos de Queimados.

CAPÍTULO 4 ORIENTADOR PEDAGÓGICO NA/DA REDE DE QUEIMADOS: VOZES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA

4.1 QUEM SÃO OS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS EM QUEIMADOS?

O intento da aplicação dos questionários junto aos orientadores pedagógicos em Queimados foi de responder a principal questão: as percepções e as práticas destes atores escolares em uma perspectiva de gestão democrática nas escolas municipais queimadenses. Para tanto, precisaríamos conhecer esses atores e qual caminho os conduziu à decisão de concorrer a uma vaga ao cargo de orientação pedagógica neste município da Baixada Fluminense.

As múltiplas razões pelas quais estes profissionais optaram por participar do concurso decorrem desde a possibilidade de exercer a profissão escolhida; pela remuneração e pela carga horária – 16h semanais; por possuírem a formação, mas não a experiência em gestão escolar; possibilidade de seguir novos rumos profissionais; pelo interesse em atuar áreas afins; necessidade de ter mais uma fonte de renda, melhores condições salariais e a estabilidade do cargo público, por residir no município e para testar os conhecimentos a partir da conclusão da graduação. Muitos souberam do concurso pela rede de colegas de faculdade, internet, jornal destinado a concursos públicos e colegas que atuavam na rede municipal de educação de Queimados.

Traçamos a seguir o perfil desses orientadores pedagógicos quanto à idade, gênero, formação, experiências anteriores em educação, relação com a cidade e comunidade escolar e a sua chegada às escolas municipais. Após esse mapeamento, conduzimos o debate às questões que envolvem a prática dos orientadores pedagógicos na escola no que se refere à gestão democrática da escola pública, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa: a função do orientador pedagógico no contexto das escolas municipais de Queimados, a gestão democrática nas escolas públicas e as percepções de gestão democrática no trabalho dos orientadores pedagógicos concursados em Queimados.

4.1.1 Idade e gênero

No que concerne aos dados de idade e gênero dos respondentes, a maior parte dos orientadores pedagógicos tem idade entre 30 anos a 45 anos. Isso significa que dentre os participantes não há uma faixa etária com maior peso. Quanto ao gênero, observamos que a

maior concentração de respostas é oriunda do grupo que se identificou como feminino (6 respondentes) sendo somente um profissional do gênero masculino. Nesse sentido, Gatti (2009) afirma a prevalência feminina na docência no Brasil. Segundo a autora, a maioria dos postos de trabalho de profissionais de educação é feminina. Conforme a pesquisa Profissão Professor¹⁶ (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018), no Brasil, a maioria dos professores é mulher – o equivalente a 62% sendo que a média de idade é de 43 anos. Apesar de o objeto da pesquisa se voltar para a gestão escolar e não da docência propriamente dita, o caminho para a formação do orientador pedagógico perpassa o curso de graduação em Pedagogia e as demais licenciaturas seguidas de curso de pós-graduação em gestão escolar e afins – no caso de orientadores que tenham sido admitidos por esse viés, conforme a LDB (BRASIL, 1996) e o edital do concurso.

4.1.2 Formação no ensino médio e em nível superior

Referente à formação dos orientadores pedagógicos, observa-se uma oscilação entre distintos cursos: formação geral, curso Normal de nível médio, processamento de dados, técnico em administração e em contabilidade. A distribuição de sujeitos formados nesses cursos é bastante pulverizada, com inclinação um pouco maior para o curso Normal de nível médio.

Diferente da heterogeneidade observada na formação dos orientadores pedagógicos no ensino médio, a trajetória de formação desses sujeitos em nível superior toma o mesmo destino: o curso de pedagogia. Todos os profissionais respondentes são pedagogos e possuem uma única graduação. No caso da formação em pós-graduação, seis dos sete respondentes afirmaram que são pós-graduados em cursos *lato sensu*. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* mais presentes são aqueles voltados para a gestão escolar sendo citados cursos de administração escolar, supervisão pedagógica/ educacional, orientação educacional e gestão escolar integrada. Com menos frequência aparece o curso de pós-graduação *lato sensu* em psicopedagogia, somente um respondente.

Um fator relevante posto no edital é a prova de títulos: cursos de formação continuada com carga horária superior a 45 horas, cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* em áreas afins e diversas do objeto do concurso se constituíram como um diferencial entre os

¹⁶ Pesquisa foi realizada através de Coleta via telefone entre 16/3 e 7/5 de 2018 com uma amostra de 2160 entrevistas, com cotas por etapa, UF, capital e interior e dependência administrativa, de acordo com os dados do Censo Escolar 2015. Foram entrevistados professores da educação básica de todo o Brasil, considerando desde a Educação Infantil (a partir de 4 anos) até o Ensino Médio, incluindo modalidades diferenciadas.

candidatos ao cargo. Os candidatos ao concurso que dispusessem destes tipos de formação certificados tiveram pontuação adicional somada à prova objetiva. Quanto mais elevado o grau de formação do candidato, maior a pontuação, sendo limitada ao teto de vinte pontos. Dessa forma, os candidatos são distinguidos entre si através do mérito da formação acumulada. Conforme Barbosa (2003), a meritocracia pode ser definida, no nível ideológico, “como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais” (p.22). A proposta de exigir a aferição do mérito do candidato à orientação pedagógica da escola se afasta das ciladas patrimonialistas porque significa que as pessoas serão comparadas e classificadas tomando-se por base o desempenho relativo de cada uma e que nenhum outro fator – herança, relações pessoais, poder político – pode ser levado em conta no processo classificatório (BARBOSA, 2003, pg. 33). Nesse contexto, o critério que deve servir de parâmetro para as hierarquias sociais está dado, logo cabe definir os instrumentos para selecionar os melhores candidatos. Essa descrição, como afirma Barbosa (2003) parece óbvia e simples, mas na prática tudo se complica e pode gerar dilemas, infidelidades normativas e diferentes critérios que estão relacionados ao movimento da democracia no país e ao momento que cada rede pública de ensino vivencia. Então, nesse caso, os candidatos com cursos reconhecidos, conforme o edital do concurso, destacavam-se em relação aos demais, e quanto maior a quantidade desse mérito, maior a distinção.

4.1.3 Experiências anteriores em educação

As experiências antecedentes à chegada dos orientadores pedagógicos nas escolas municipais de Queimados formam uma das questões do primeiro bloco, referente ao perfil do candidato, no intuito de compreendermos mais adiante a chegada desse profissional na cena da escola.

A maioria dos orientadores pedagógicos contava com experiências anteriores em educação, porém, quando indagados se essa experiência em educação era relativa à docência, o quantitativo cai pela metade. Os sujeitos com experiência em educação não voltados à docência possuem trajetórias em áreas de secretaria escolar, supervisão, atuação como pedagogo (a), com educação e pedagogia social – relacionados ao trabalho com crianças em situação de rua e vulnerabilidade social.

Quanto à atuação em outras redes de educação na Baixada Fluminense, menos da metade dos respondentes tem vínculos de trabalho nesses sistemas. As redes que aparecem como mais um *lôcus* de atuação dos orientadores trabalhadores em Queimados são Japeri,

Itaguaí e a rede estadual de educação. A experiência com orientação pedagógica anterior à chegada do profissional na rede de Queimados foi mencionada por somente um dos respondentes e essa atividade contava com o período de sete anos. Nenhuma das respostas apontou para a existência de orientadores que atuavam na rede enquanto indicados pelos diretores de escola, conforme a lei nº 169/ 95 (QUEIMADOS, 1995), modelo ainda existente no município, apesar da normatização do cargo de orientador pedagógico pela lei nº 1019/10 (QUEIMADOS, 2010) e da realização do concurso público.

A necessidade de o profissional de educação ter mais de um vínculo de emprego devido à baixa remuneração parece ser comum e os dados da pesquisa não negam essa premissa ao mostrar que existem orientadores pedagógicos com mais de um emprego público nas redes de ensino da Baixada Fluminense. O questionário, ao demonstrar que menos da metade dos orientadores pedagógicos circulam em escolas de outras redes da mesma região, não abrange possíveis vínculos com redes públicas de ensino fora da Baixada Fluminense, bem como em escolas privadas. Najjar e Najjar (2017) afirmam que professores ganhavam em 2015, em média, cerca de metade do que outros profissionais com a mesma qualificação. Essa defasagem salarial pode explicar a necessidade de os professores carecerem de buscar mais de uma fonte de renda e trabalharem em mais de uma instituição ou rede de ensino. Sobre essa questão, Lelis (2014) aponta para a necessidade de dupla e até mesmo tripla jornada de trabalho para os profissionais da educação, especialmente docentes, e que essa especificidade gera uma diminuição da frequência da leitura e de participação em cursos, seminários e oficinas de formação. Se de um lado o mérito da formação continuada gera pontos que destacam esses profissionais no somatório do seu desempenho averiguado por meio do concurso, por outro, o próprio fazer docente dificulta o acesso desses profissionais à formação continuada, direito do profissional da educação previsto, inclusive, no PNE (BRASIL, 2014). Segundo dados da pesquisa Profissão Professor, anteriormente mencionada, quase 1/3 deles afirmaram realizar algum tipo de atividade para complementar sua renda.

4.1.4 Relação com a cidade, comunidade e escola.

A realização do concurso para OP, diferente da indicação pelo diretor, inaugurou a possibilidade de diversos indivíduos submeter-se ao processo. Na primeira forma de escolha de orientadores pedagógicos anterior ao concurso público, o diretor tinha a possibilidade de selecionar alguém alinhado às suas propostas de gestão – em uma escala variável entre uma gestão mais ou menos democrática e que pode oscilar entre o público e o privado. Poderia, ainda, indicar alguém que estivesse afinado com o perfil da escola e que já conhecesse a

cultura daquele lugar: as pessoas, os alunos, o bairro, a cidade. Esse orientador indicado estaria “pronto” para assumir a função não necessariamente pela formação, mas por estar ambientado aquele contexto. O OP concursado poderia ou não conhecer a escola, o bairro e até mesmo a cidade, dado que o concurso, pelo seu caráter de impessoalidade, possibilitou que qualquer profissional pudesse concorrer àquele cargo. Quando questionados acerca das motivações por terem realizado o concurso para orientação pedagógica em Queimados as respostas são variadas, porém, as que mais aparecem indicam o interesse desses sujeitos por melhores condições salariais, por terem a formação específica e por terem afinidade com a área de gestão escolar.

O distanciamento entre o OP que chega à escola por meio do concurso, a comunidade, os alunos e os colegas de trabalho pode dar relevo a diversas questões como a percepção de problemas a serem resolvidos até a dificuldade de ser aceito pelo grupo que ali estava estabelecido. No caso de Queimados, que especificamente possui uma ETAP, composta por orientadores pedagógicos, educacionais e a direção conduzidos a essa equipe por vias distintas, pode conflitar ainda mais um cenário conflituoso, levando-se em conta que os orientadores pedagógicos chegados em 2013, além de “estrangeiros” na cena da escola, estavam em posição de gestor dentro desta equipe. Mendonça (2001) aponta que o concurso público “não consegue medir a capacidade prática dos candidatos ou a sua liderança para conduzir os processos político-pedagógicos que se passam no interior da escola” (p. 89). Tal capacidade prática pode se apresentar como uma facilidade que o diretor escolar pode contar para optar pela indicação de professores do quadro docente da unidade escolar onde atua para compor a ETAP.

No universo de respondentes, um orientador mora ou morou em Queimados e um deles afirmou já ter trabalhado na rede de educação municipal, mas não especificamente na orientação pedagógica. Esse cenário reforça a hipótese de estranhamento, distanciamento e provável desconhecimento sobre a rede na chegada do OP concursado na cena da escola, ainda que a pesquisa não se detenha a analisar o impacto de um cenário antes e depois da chegada desses profissionais na educação municipal de Queimados.

4.1.5 Chegada do orientador pedagógico na cena das escolas de Queimados.

A caminho de explicitarmos os sentidos de gestão democrática na atuação dos orientadores pedagógicos oriundos do concurso de 2012 em Queimados, se faz importante entender o momento da chegada desses profissionais na cena das escolas, *locus* onde atores e grupos interpretam e atuam as políticas, ressignificando-as.

Nesse quadro, o processo de distribuição dos orientadores aprovados, selecionados e convocados se deu pelo mérito da ordem de classificação no concurso: os orientadores com maior pontuação ao final do processo foram os primeiros a escolher entre as escolas disponibilizadas pela Secretaria de Educação, para quais seriam lotados. Previamente, alguns orientadores que não conheciam a rede informaram-se com colegas que atuavam nas escolas municipais sobre qual escola escolher. Dentre as respostas dos orientadores, os principais motivos que definiram as suas escolhas estão a proximidade com o transporte ferroviário, a melhor localização e a proximidade com a residência – para o caso de quem indicou morar na cidade.

Os orientadores pedagógicos aprovados e convocados, ao guiarem-se pelas percepções de outros atores, podem ter sido “contaminados”, em algumas medidas, pelas impressões prévias dos indivíduos que estavam nas escolas com relação às características daquele lugar. Isto é, como se um filtro fosse posto sobre olhar de estranhamento do profissional, dando-lhe percepções antecipadas daquele espaço. O OP chegou a rede com ideias construídas a partir das sugestões de terceiros.

Todos os respondentes continuam atuando na rede municipal sendo que três respondentes migraram de unidade escolar de 2013¹⁷ até a realização da pesquisa. Os motivos conducentes às mudanças são divergências e discordância com a direção da escola – mesmo integrando a ETAP – dificuldade de acessibilidade à unidade escolar e periculosidade da redondeza, falta de identificação com o segmento/etapa do ensino fundamental que a escola de lotação inicial ofertava.

Cinco dos sete respondentes afirmaram que, no momento de ingresso na escola como OP originado do concurso de 2012, encontraram outro OP atuando na unidade escolar. Desses orientadores pedagógicos que já se encontravam na escola, dois eram orientadores indicados pelos diretores e a outra parte de orientadores também concursados para este cargo – neste caso, por terem melhor colocação no concurso, haviam chegado na escola previamente. A pesquisa, nesse sentido, não pretende alcançar as tensões da chegada do orientador pedagógico procedente do concurso de 2012 dada tamanha complexidade que contorna o cenário da ETAP e as vias de chegada de seus integrantes. Posta a legitimidade dessas vias – eleição para diretor, concurso para o orientador – questionamos quais as providências cabíveis caso a ETAP não se concretize na prática como uma equipe. Ao que indicam os questionários, o orientador pedagógico deixou a equipe quando da divergência e falta de identificação com a

¹⁷ O concurso foi realizado em dezembro de 2012 e a primeira chamada do concurso aconteceu em 2013; os primeiros orientadores foram lotados nas escolas a partir de março deste ano.

direção escolar. Soma-se a isso, o fato de uma das vias de chegada à ETAP é a indicação pelo diretor escolar, sem critérios específicos.

A especificidade do trabalho dos orientadores pedagógicos é apresentada a seguir a partir da percepção desses sujeitos na cena das escolas.

4.2 A PRÁTICA DOS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS EM QUEIMADOS EM UMA PERSPECTIVA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA.

Traçados os perfis dos respondentes ao questionário da pesquisa seguimos na expectativa de compreender quais são os sentidos atribuídos pelos orientadores pedagógicos à gestão democrática da escola pública e às suas práticas nas escolas municipais queimadenses. Para darmos evidência às falas desses sujeitos, trabalhamos com as suas locuções diretamente no texto e substituímos os seus nomes por nomes fictícios. As respostas estão reproduzidas originalmente como escritas pelos respondentes, sem qualquer alteração ou correção ortográfica ou gramatical. Quando necessário explicar de forma mais razoável ao leitor sobre a que o respondente se referiu, foram acrescentadas informações entre colchetes, até mesmo para retomarmos a ideia da pergunta na resposta. O objetivo desse movimento é não perder a originalidade das colaborações dos respondentes que, mesmo em pouca quantidade, foram importantes em termos de qualidade em nos dizer como é atuar enquanto orientador pedagógico em Queimados no pós-lei que criou a orientação pedagógica enquanto cargo.

Na perspectiva do ciclo de políticas como referência teórico- metodológica adotada na presente pesquisa compreendemos que a análise do contexto da prática, conforme Mainardes e Gandin (2013), contribui para superar a ideia de que os pesquisadores deveriam identificar, neste contexto, a efetivação da política oficial. Por esse viés, consideramos que podem haver mudanças e divergências na “esquina da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 2016), a escola. Em seguida, debatemos as práticas concernentes a gestão democrática ocorridas nas escolas de Queimados, percebidas pela interpretação dos orientadores pedagógicos da rede municipal, figuras lotadas na cena da política local.

4.2.1 Qual função de orientador pedagógico nas escolas municipais de Queimados?

O lugar e a função do OP nos 28 anos de existência de Queimados enquanto município e responsável por gerir o seu sistema de ensino é marcado por uma pluralidade

contraditória. Quanto ao local do OP temos duas leis que, ao mesmo tempo, balizam esse profissional por vias distintas, como abordado no capítulo 3. Quanto à função do orientador pedagógico temos, pelo menos, três textos que definem divergentemente sobre a atuação desse profissional da escola municipal em Queimados. Soma-se a isso a percepção dos sujeitos que atuam nas escolas, sujeitos que encenam a letra desses três textos com maior ou menor afinidade.

Embora a lei nº 1019/10 (QUEIMADOS, 2010) tenha indicado que as atribuições do OP seriam publicadas por meio de decreto, foi a lei nº 1052/11 (QUEIMADOS, 2011) que cumpriu esse papel. A materialização da lei nº 1019/10 (QUEIMADOS, 2010) com a realização do concurso no ano de 2012 trouxe a necessidade de fixar essas atribuições em edital para ciência dos candidatos. Contudo, o edital trouxe as atribuições que não dialogavam com o que foi posto pela lei nº 1052/11 (QUEIMADOS, 2011). Com intervalo de apenas um ano, as atribuições do orientador pedagógico dos orientadores que chegariam à cena das escolas no ano de 2013, já divergiam.

A lei nº 1052/11 traçou o perfil do OP como um profissional tecnocrático, controlador e “saneador” da prática do docente caso esse divergisse da proposta pedagógica da escola. Em sequência, o edital do concurso, em 2012, e o regimento interno das escolas municipais de Queimados mantêm diálogo. Ambos os textos delinearão o papel do OP nas escolas como profissional responsável por orientar o corpo docente em suas atividades, integrante da ETAP, equipe responsável por elaborar, planejar e avaliar o PPP. O edital e o regimento, assim, colocam o OP em posição mais horizontalizada na escola, mesmo que este responsabilize-se por serviços burocráticos.

Observa-se, assim, que a definição das funções de OP pode ter sido alvo de disputas, dado que em um curto prazo oscilaram vigorosamente. Investigar profundamente essas disputas caberia ao contexto da influência que culminou na política de produção de texto de orientação pedagógica como cargo em Queimados. Ainda que não adentremos nessa seara por motivos já declarados nos caminhos metodológicos da pesquisa no corrente capítulo, observa-se que as diferenças mais latentes da função do OP estão presentes na lei nº 1052/10.

Ao analisarmos o percurso da normatização e definição da função do OP em Queimados, através da lei nº 1052/10 (QUEIMADOS, 2011), do edital do concurso e do regimento interno das escolas, percebemos que a lei é a que mais se distancia e não mantém diálogo nessa comparação¹⁸ conforme apresentado no quadro 9. Assim, percebemos o que Lima (2003) denomina de infidelidades normativas, isto é, na incumbência de definirem as

¹⁸ Nesse sentido, espera-se que os três textos tivessem diferenças mínimas dado que tratam da atuação de um mesmo profissional em um mesmo contexto de atuação.

atribuições de um profissional, os textos políticos de diferentes naturezas tomam rumos distintos. A lei, documento primário na esteira dessa definição, ao que indica, inaugura um percurso não acompanhado pelos demais documentos. Para Lima (2003) a infidelidade normativa “seria mais correctamente compreendida se considerada enquanto *fidelidade* dos actores aos seus objetivos, interesses e estratégias”. Desse modo, os formuladores do edital e do regimento interno das escolas parecem ter buscado atender uma especificidade para o cargo de OP, furtando-se daquilo que a lei estabeleceu.

Quadro 9

Comparativo entre os textos políticos das atribuições do OP em Queimados.

Lei nº 1052/ 2011	Edital do concurso CEPUERJ 2012	Regimento Interno das escolas Deliberação nº 15/2015
<p>Não menciona o PPP. Recorrentemente relaciona o trabalho do OP à proposta pedagógica da escola.</p> <p>A função do OP quanto a proposta pedagógica da escola é de execução e avaliação, mas não de elaboração desta.</p> <p>A função do OP afina-se com uma prática corretora do trabalho docente. Isso aparece ao citar o estabelecimento por parte do OP de dinâmicas de saneamento quando da divergência do docente à proposta pedagógica da escola.</p> <p>O trabalho do OP previsto pela lei configura-se como pouco reflexivo, controlador e tecnocrático.</p> <p>No caso da referida lei, as funções postas para o OP não assemelham-se às funções que posteriormente foram estabelecidas pelo edital do concurso e pelo regimento das escolas.</p>	<p>A organização do conselho de classe está centralizada na figura do OP.</p> <p>As atribuições postas no edital são próximas às apresentadas no regimento interno das escolas.</p> <p>Faz referência ao PPP, à participação na sua elaboração, execução e avaliação junto aos outros membros da ETAP.</p> <p>O OP é um colaborador do aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento integral do educando.</p> <p>A função do OP no edital é orientar o corpo docente no desenvolvimento de suas atividades – afastando-se do caráter “saneador” do trabalho docente.</p> <p>O OP atua em tarefas burocráticas como a regularização da vida escolar do aluno através de preenchimento de documentos e registros, da conferência dos diários de classe.</p> <p>A função tem caráter formador ao orientar e conduzir trabalhos de planejamento, avaliação, promoção de encontros pedagógicos, grupos de estudos, palestras e fóruns.</p>	<p>Somente menciona o OP como conduzido pela via do concurso público - lei nº 1019/10, não faz referência ao OP indicado pelo diretor escolar (lei nº169/95).</p> <p>Por esse texto o OP organiza e participa do conselho de classe junto aos demais integrantes da ETAP.</p> <p>As atribuições do OP nesse texto assemelham-se com as atribuições postas no edital do concurso, entretanto, são ampliadas - participação do OP no conselho escolar; participação em seminários, cursos e jornadas para crescimento profissional e desempenhar as suas funções com competência, assiduidade, zelo, presteza, discrição e senso de responsabilidade.</p>

Elaborado pela autora.

As limitações da pesquisa não nos permitiram investigar quais influências que exerceram forças sobre a delimitação das funções do OP observadas nos textos expostos e demonstradas no quadro. No entanto, a pesquisa voltou-se para a análise da prática desses orientadores. Destarte, com base na compreensão do ciclo de políticas, especificamente no contexto da prática, temos que as leis e políticas educacionais são interpretadas nas escolas. Tal concepção nega a ideia de que a escola e os seus sujeitos executam, sem desvios, a letra posta na lei. Entendemos, assim, que as escolas, a partir das suas realidades particulares, interpretam, ajustam, encenam e negam, quando o caso, as leis e diversas políticas que chegam ao seu cotidiano. Dessa forma, as pessoas nas escolas também fazem políticas ao reconhecer – ou não - a funcionalidade das leis e políticas aos seus espaços, gerando infidelidades normativas no interior das escolas, até mesmo porque as políticas são encenadas nas ações rotineiras e banais, nas interações imediatas e íntimas no cotidiano das escolas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Nessa perspectiva, as infidelidades normativas também podem acontecer, admitindo-se três grandes tipos de infidelidade: em relação à letra, mas não ao espírito, em relação ao espírito, mas não à letra e, por último, em relação à letra e ao espírito (LIMA, 2003). Os dois primeiros tipos de infidelidade atendem ora mais à essência da política, ora mais à letra restrita dos textos das políticas. O último desses grandes tipos é a prática dos atores que mais se afasta do que está posto nos textos políticos, como uma negação e recusa da política.

Sobre as funções do OP nas escolas, os respondentes apontam para as práticas e dificuldades no cotidiano. A orientadora pedagógica Marcela¹⁹ argumenta que a rotina da sua atuação dificilmente ocorre como foi planejado:

É uma rotina planeada [sic] mas muito interrompida por imprevistos dos prolemas [sic] de família das crianças e organizacionais da rede e das carências de pessoal, ocasionando em cotidiano tumultuado e impedindo o cumprimento devido da função de devido acompanhamento aos docentes e alunos. E [sic] uma rotina que me deixa frustrada devido aos imprevistos de solicitações da Semed e urgências. [...] Acho que são muitos formulários e papeis com pouca funcionalidade cotidiana, é como enxugar gelo pois as FICAIS²⁰ não dão em nada, não tem verba para o funcionamento da unidade e equipamentos suficientes para a boa atuação profissional, fazendo com que tenhamos que carregar equipamentos e materiais pessoais para que o exercício da função ocorra de forma mais eficaz. É extenuante e frustrante pois os resultados ocorrem mais pela boa vontade de alguns profissionais, do que pelo favorecimento da estrutura. O verão é uma estação que causa assombro, chegam a ser cruel as condições de trabalho existentes neste período do ano. Lidar

¹⁹ Como indicado, utilizamos nomes fictícios para identificar os respondentes da pesquisa.

²⁰ A FICAI - Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente - é preenchida e encaminhada no caso de infrequência da criança na escola se houver ausência injustificada do aluno por dez dias consecutivos ou dez alternados, nesta última hipótese quando tais faltas ocorrerem dentro do bimestre letivo, devendo ser imediatamente comunicada à Direção da escola. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/57466/Capital_2a_Promotoria_Frequencia_Escolar.pdf>. Acesso em out. / 2018.

com os dissabores próprios e dos subordinados (apesar de gostar da função) torna a carreira nada atraente para a permanência até a aposentadoria. (OP Marcela)

A resposta de Marcela indica que as dificuldades em suas atividades quanto à falta de recursos materiais são mais solucionadas pela ação dos funcionários que pelo poder público, agravando-se a fragmentação do seu trabalho que acaba por se deslocar da orientação do trabalho pedagógico para um “apagador de incêndios” tal qual Moehlecke (2017a) afirma:

um dado importante trazido pelas pesquisas empíricas desenvolvidas com coordenadores pedagógicos é que, apesar das normativas e orientações formais que definem seus papéis, o exercício de sua função, na prática, está muito distante do proposto, influenciada principalmente pelas necessidades imediatas que surgem na escola e no âmbito dos sistemas de ensino. Muitas vezes, ele acaba sendo um “faz tudo”, sem tempo para exercer, de forma sistemática, quer a função de fiscalização, quer a de articulador e formador coletivo. (MOEHLECKE, 2017a, p.229)

Para além do afastamento da função causado pelas questões familiares dos alunos, temos que a rotina de exigências postas pela Secretaria de Educação aprofunda as dificuldades. A falta de materiais para a realização do trabalho e a precarização das condições são coadunadas pela resposta da orientadora Anne ao apontar o acúmulo de funções da orientação pedagógica:

[a função é] Muito cansativa, e estressante o OP acumula funções e atribuições diariamente, acumulando suas ações e atividades inerentes ao cargo OP. Outro fator que contribui para isso é a falta de condições de trabalho (falta de xerox, falta impressora, falta de computador...) (OP Anne)

A orientadora Aline soma às demais respostas quanto à acumulação de tarefas assumidas à atividade da orientação pedagógica. A orientadora categoriza a sua atuação e destaca a burocratização do serviço relacionada à documentação, além de demarcar que na escola, tudo é pedagógico, uma vez que faz parte do cotidiano da instituição e da atividade-fim:

Estressante [a função de OP]. **Tudo é considerado pedagógico**, e, portanto, é atribuição do OP. Às vezes entro em crise de identidade profissional, não identificando minhas práticas como sendo coerentes ao OP. No entanto, tenho que dar conta também da documentação e das dificuldades e queixas docentes. (OP Aline, grifo nosso)

Ao amontoado de tarefas atribuído aos orientadores pedagógicos, Contreras (2012) justifica a origem desse fenômeno nos processos de racionalização emprestada dos processos produtivos dos operários às escolas. Para o autor, com o objetivo de garantir o controle sobre o processo produtivo, este foi subdividido em processos cada vez mais simples, perdendo a

perspectiva de conjunto, bem como as habilidades e destrezas que os operários anteriormente necessitavam para o cumprimento de seu trabalho. Tal lógica transcendeu o âmbito privado de produção e avançou à esfera do Estado e, conseqüentemente, às escolas. Desse modo, ao aumentar os controles do trabalho realizado nas escolas com ações planejadas externamente pelas instâncias superiores, como a secretaria de educação, ao não ser um trabalho autogovernado, o ensino e os processos pedagógicos resultariam cada vez mais em um trabalho regulamentado e cheio de tarefas para os professores e orientadores, o que Lima (2014) denomina como fúria gestionária.

Contreras (2012) afirma que a ‘rotinização’ do trabalho impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo, o que facilita o isolamento dos colegas, privando-os de tempo para encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando o individualismo. Destarte, o trabalho nas escolas reduz-se “à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar” (CONTRERAS, 2012, p. 42). As respostas dos orientadores aproximam-se do exposto por Contreras, ao denotar que a função desses profissionais na escola se volta a um interminável fazer: fazer pela carência de pessoal, de condições de trabalho e de materiais, fazer as solicitações da Semed, fazer por conta das urgências, fazer porque tudo é pedagógico.

O contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992), *locus* da interpretação das políticas, onde os significados dos textos legais podem ter novas características a partir da prática daqueles que estão encenando e atuando tais políticas nas escolas, pode apresentar ações mais afinadas ou descoordenadas dessas políticas. Embora os indivíduos neste contexto possam ressignificar os sentidos do que está posto nas políticas como texto, não é garantido que esses indivíduos fazem sempre mudanças na atuação desses textos. Não é garantido também que todos naquele ambiente fazem políticas, o que pode ser mais forte entre um grupo do que em outro. Por esse motivo é possível captar nas respostas que, mesmo com a percepção dos orientadores do avanço de sobrepeso nas suas tarefas, aglutinado a atividades que não são inerentes do fazer do OP, os orientadores continuam a desenvolver todo o tipo de atividades.

No que se refere à função dos orientadores pedagógicos no cotidiano da escola, foi questionado quais as diferenças do seu trabalho na orientação pedagógica e do trabalho do OE. A orientadora Aline indica, mais uma vez, o elevado quantitativo de funções que o orientador pedagógico acumula em sua prática: “Nós, orientadores pedagógicos, só não fazemos a FICAI e Bolsa Família²¹. O restante é ‘pedagógico’ ”. Ao colocar em destaque a

²¹ O Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de

palavra pedagógico em sua resposta, Aline nos alerta para a sobrecarga naquilo que é pertinente ao OP e aquilo que, por estar no ambiente escolar, acaba sendo considerado pedagógico e, conseqüentemente, atribuição do OP. A escola considerada por Lima (2003) uma organização educativa que pode assumir diferentes modelos dependendo da sua forma de organizar-se, pode ter em seu interior diferentes situações, geradas por diferentes sujeitos, que podemos considerar como uma escola complexa, orgânica e viva, que muda em diferentes épocas do ano e até mesmo do dia (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Assim, partir da resposta da OP Aline, excetuando-se as atividades de preenchimento de documentos tais qual a FICAI e a organização dos dados para o Programa Bolsa Família, todos os outros aspectos são objeto de atenção e ação do orientador pedagógico. A orientadora Janaína apesar de não ser precisa ao referir-se às diferenças que são, aparentemente, deflagradas na prática entre os orientadores pedagógicos e educacionais no dia a dia das escolas municipais de Queimados aponta que: “[há] Tanta diferença que nem dá pra descrever. No edital do concurso não havia muita diferença, mas na prática...”.

No quadro 2, a seguir, traçamos as diferenças trazidas no edital entre as atribuições do OP e do OE, uma vez que foram citadas na resposta de Janaína, sem alongar-nos aos três textos que paralelamente estabelecem as funções de orientação educacional, assim como dispõem para a orientação pedagógica – lei nº 1052/10 (QUEIMADOS, 2010), edital do concurso e regimento interno das escolas.

Quadro 10

Principais diferenças entre o trabalho do Orientador Pedagógico e Educacional

Edital Concurso Público 2012	
Atribuições do orientador pedagógico	Atribuições do orientador educacional
<ul style="list-style-type: none"> • coordena, supervisiona e acompanha o processo de ensino-aprendizagem, com a responsabilidade de integrar, reunir esforços e liderar o trabalho da equipe docente; • realiza levantamento quanto ao rendimento e desempenho das turmas, analisando e registrando pontos relevantes nesse processo; • assessora técnico-pedagógica e de orientação ao corpo docente; • acompanha a frequência do aluno e assessora os encaminhamentos nos casos de excesso de faltas. 	<ul style="list-style-type: none"> • coordena e integra a comunidade escolar buscando a promoção da qualidade do ensino e o sucesso escolar dos alunos; • promove a integração família-escola-comunidade; • acompanha a frequência dos alunos realizando os procedimentos e acompanhamentos específicos; • assiste ao educando individualmente ou em grupo para o seu melhor desenvolvimento realizando intervenções.

Elaborado pela autora.

vulnerabilidade e pobreza. As famílias devem cumprir alguns compromissos (condicionalidades), que têm como objetivo reforçar o acesso à educação, à saúde e à assistência social. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>> e <http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>>. Acesso em out. / 2018.

O principal aspecto que diferencia o OP e o OE é, respectivamente, a especificidade de a atuação estar voltada para o trabalho de assessoramento ao corpo docente e ao processo de ensino e a atuação do outro estar voltada ao acompanhamento do desenvolvimento e frequência do aluno à escola. Ademais, ambos, na letra do edital, desenvolvem as suas funções em integração entre si e com a direção escolar enquanto membros da ETAP, na realização de reunião de pais, na elaboração, execução e avaliação do PPP, na regularização da vida escolar do aluno, na verificação e conferência de diários de classe e relatórios individuais. A orientadora Aline confirma a resposta da orientadora Janaína ao indicar que a sua atuação vai muito além do previsto no edital, já que tudo é considerado pedagógico na escola, enquanto que o orientador educacional cuidaria das suas especificidades de acompanhar a frequência dos alunos e encaminha-los aos órgãos competentes, quando o caso, por meio da FICAI e do registro do Bolsa Família.

4.2.2 A gestão democrática das escolas públicas: a percepção dos orientadores pedagógicos de Queimados.

O questionário aplicado aos orientadores pedagógicos teve como objetivo alcançar os sentidos de gestão democrática na prática desses profissionais, contudo, antes disso, questionou-se o que é a gestão democrática da escola pública, em linhas gerais, pela ótica dos orientadores respondentes. Sobre isso, a orientadora pedagógica Caroline define a gestão democrática como:

Gestão que trabalha conjuntamente com a equipe e funcionários buscando melhores condições para o trabalho, para o aluno, para os funcionários; fazendo com que o ambiente de trabalho seja um ambiente de parceria, respeito companheirismo e compreensão. (OP Caroline).

Três aspectos se destacam nessa resposta: a ideia de que todos os funcionários e grupos existentes na escola tem frequentemente o mesmo objetivo em comum, a ideia de trazer para si a responsabilidade de melhores condições de trabalho e uma aparente cristalização da gestão democrática.

Acerca da primeira ideia posta na resposta de Caroline, Souza (2012) afirma que a escola possui diversos grupos, com interesses distintos, que podem dispor-se favoráveis ou contrários aos interesses oficiais da escola:

Elas compõem organizações dentro das organizações. São organizações informais. Os hábitos, valores, crenças, representações, emergem dessas organizações informais, e esses elementos não coincidem, necessariamente, com os objetivos e estratégias das organizações formais nas quais existem (SOUZA, 2012, p.162).

À vista disso, ponderamos que, ao falar de gestão democrática devemos considerar que nem sempre os grupos de indivíduos têm os mesmos interesses afins. Isso quer dizer que, embora presentes em uma mesma instituição, merendeiras, professores, funcionários de serviço administrativo, gerais e de apoio, gestores e etc. têm interesses distintos dadas as diferentes naturezas de suas atividades laborais no espaço em que atuam. Lima, Aranda e Lima (2013) chamam atenção nesse debate para a questão de pensarmos o sentido de comunidade escolar. Os autores destacam que

O que temos concretamente não tem sido uma prática emancipatória, mas uma centralização de decisões substantivas, enquanto o supérfluo fica para ser decidido pelo que aprendemos a chamar de comunidade escolar. Essa nomenclatura representa outro equívoco, pois os pais, responsáveis por alunos, alunos, professores, supervisores, orientadores, inspetores escolares, diretores, vice-diretores, bedéis, cozinheiras, serventes, e outros mais, não têm identidade coletiva, mas necessidades diferenciadas. Portanto, não formam uma comunidade, formam grupos distintos, que se organizam um mínimo necessário para sobreviver na organização escolar (LIMA, ARANDA, LIMA, 2013, p. 63).

A fala de Caroline ao considerar que a gestão democrática é “gestão que trabalha conjuntamente com a equipe e funcionários buscando melhores condições para o trabalho, para o aluno, para os funcionários” parece deslocar para os próprios funcionários a responsabilidade de garantir condições adequadas para os atores escolares atuarem na escola, esvaziando o lugar de alteridade e participação na tomada de decisões no ambiente escolar que a gestão democrática poderia ampliar. A orientadora Marcela, na pergunta anterior havia sinalizado que os resultados da escola dependiam mais da ação dos profissionais do que da estrutura, ratificando a necessidade de que os atores escolares cooperem com recursos próprios para a garantia da realização das suas funções.

Ainda sobre a resposta de Caroline, Lima (2014) nos alerta para que a gestão democrática não se torne, na escola, algo que todos sabem, mas não a vivenciam:

De contrário, a gestão democrática das escolas corre o risco de cristalização enquanto categoria pretensamente democrática e legitimadora, já relativamente desconectada de possíveis realizações efetivamente democráticas em termos de governo das escolas, transformando-se num slogan, num lugar-comum que todos invocam sem consequências de maior, mesmo quando a definição dominante de gestão democrática possa revelar a sua eventual desvitalização, ou erosão, a subordinação perante a heteronomia e não o exercício da autonomia, ou uma concretização marcada por muita gestão (técnico-instrumental) para pouca democracia (substantiva). Com efeito, são muitos e consideravelmente divergentes os significados de gestão democrática das escolas, categoria que, em vários contextos, atravessa hoje uma profunda crise (LIMA, 2014, p. 1070).

A gestão democrática na escola pública no sentido de não reduzir-se ao *slogan*, ocorre no cotidiano da escola, longe de momentos isolados, estanques e *pro forma*. Não está polarizada na informação a todos os membros da escola sem que estes tenham possibilidades de participar das decisões e expor os interesses de seus grupos. A participação, posta por Lima (2014) como dimensão central dos processos de gestão democrática, é condição *sine qua non* para que esta não esteja somente nos discursos sem transformar a escola.

A informação é citada por dois orientadores respondentes à pesquisa, quando questionados sobre como consideram a gestão democrática das escolas públicas. A orientadora Djenane define que a gestão democrática da escola pública “se dá pela transparência nas ações e informações”. Janaína acrescenta ao acesso de informações, os processos de tomada de decisão: “onde todos possam ter acesso aos processos de decisão, aos dados e informações em geral, até mesmo a prestação de contas”. Nesse sentido, a circulação da informação pode acontecer sem necessariamente ocorrer à participação, mas a participação não ocorre sem a informação. Estar informado não parece ser condição suficiente para participar. A participação, assim, exige espaço e descerramento na direção de que todos sintam-se pertencentes e pertinentes a cooperar, debater, opinar, questionar e buscar soluções para os seus interesses enquanto grupo e para a escola como um todo.

Marcela categoriza como “inexistente” a gestão democrática das escolas públicas, quando questionada como a definiria. Lima (2018) concorda que uma escola pública democrática nunca esteve garantida no passado, não está garantida no presente e nunca estará garantida no futuro. Isso se deve aos regimes e movimentos de cerceamento da democracia na escola que em maior ou menor intensidade a afetaram no passado, a afetam atualmente e, provavelmente, a afetarão no futuro.

Os orientadores pedagógicos foram indagados sobre quais mecanismos consideram importantes para a gestão democrática da escola. Sobre isso, a orientadora Anne revela: “Dialogo [sic] permanente com toda comunidade escolar, descentralização das ações, plano ação da gestão que atenda as necessidades, demandas da escola, da equipe e da comunidade escolar, construção e execução de PPP.” Na sua percepção, a referida orientadora expõe as múltiplas faces que a gestão democrática pode assumir na escola para além da elaboração do PPP e da existência dos conselhos escolares, como previsto na LDB (BRASIL, 1996).

O diálogo permanente expresso nessa fala parece superar uma prática que gestão democrática que ocorre, em muitas escolas, em momentos pontuais, atendendo muito mais ao procedimental do que a democratização da gestão. Um plano de gestão para as necessidades e demandas da escola carece de ser debatido por todos os que estão em atuação no cotidiano escolar e, na direção de atender a esse objetivo, necessita da participação de todos. Amaral

(2016) afirma que um plano de gestão sem debate ou discussão pouco colabora para a democratização. Não obstante, a resposta da OP Anne indica a mesma necessidade de participação na construção e execução do PPP. Consideramos ainda que, o aspecto de diálogo constante, pode e deve ser expandida a avaliação desse projeto da escola.

Sobre a importância dos mecanismos de gestão democrática na escola, a orientadora Janaína ressalta como crucial “[...] oportunizar a todos a fala e o direito de escolha ou de participação”. Tal assertiva nos remete as vozes na escola que nem sempre são ouvidas, são abafadas enquanto outras são mais prestigiadas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), relaciona-se igualmente a quem está autorizado a falar na escola, não que esta seja uma regra clara e formalizada, mas explicitada de alguma forma em que todos entendem se podem expressar-se, onde e quando, no âmbito institucional.

Além pôr em relevo a importância do conselho de classe enquanto mecanismo de gestão democrática, a orientadora Marcela introduz que a sua simples existência não implica na democratização da gestão da escola:

Conselho escolar atuante e público atendido sendo ouvido e participando ativamente das decisões. A democracia no Brasil, ainda existe só no nome. E na escola pública não é [sic] diferente. Ou simplesmente se obedece ou não se para [sic] em unidade alguma (OP Marcela).

Destarte, a orientadora não demonstra acreditar nos processos democráticos para dentro e fora dos muros das instituições escolares. A sua resposta revela que a democracia na escola, apesar de posta, parece atender ao que Lima (2014) adverte: a gestão democrática da escola como slogan, mas não como prática. Outro aspecto que pode ser observado nesta fala é uma aparente ‘mão’ patrimonialista que exerce força na escola, apesar, mais uma vez, de falarmos em gestão democrática. Transparece assim que não concordar com o que deve ser concordado é razão suficiente para que o orientador deixe de integrar o corpo daquela unidade escolar, retirado de cena por essa ‘mão’ patrimonialista.

Frente à descrença da orientadora quanto à escola como um local antagônico à democracia, como um efeito cascata, da sociedade para a escola, temos que Souza (2009) concorda que a escola reproduz, em alguma medida, os movimentos da sociedade da qual faz parte. Por essa mesma razão, a escola, através de ações voltadas ao exercício da ação e educação política, também tem condições de romper essa lógica, afastando-se de um local de simples reprodução do que acontece ao redor.

A escola, como todas as demais instituições, está solidificada pelos mesmos princípios instituidores da sociedade, uma vez que é parte dela, instituinte dela e instituída por ela. Dessa

maneira, expressa formas de manutenção e reprodução de cultura muito próximas do que acontece fora de seus domínios. Essa contradição, de ser adaptadora e reprodutora da sociedade e, ao mesmo tempo, permitir condições de superação da sociedade pelos indivíduos [...] o próprio ato educativo formal, como desenhado ao longo da modernidade, é um fenômeno de repetição do antigo e de construção do novo, constantemente (SOUZA, 2009, p. 127).

Em direção de compreender a perspectiva de gestão democrática da escola pública pelo olhar dos orientadores pedagógicos em Queimados, indagamo-los sobre a existência e atuação do PPP e dos espaços de colegialidade nas escolas onde trabalham. A resposta voltada para a elaboração, existência e atuação do PPP os orientadores Caroline, Djenane e Felipe responderam que houve participação dos atores escolares, sem aprofundar discussão sobre o tema. A orientadora Anne, sobre o processo de elaboração do PPP na escola em que atua, afirmou:

Ocorreu a tentativa de realizar com a participação de toda comunidade escolar durante as reuniões pedagógica [sic], porém não atingimos as metas iniciais para elaboração do instrumento, ora não havendo adesão dos professores e os demais seguimentos da unidade escolar, ora pouca adesão e incentivo da direção. Diante disso a equipe pedagógica assumiu a tarefa em realizar o instrumento (OP Anne).

A orientadora Anne transparece em sua resposta as tentativas da escola em elaborar o PPP, processo que encontrou obstáculos, como a falta de adesão dos professores, dos funcionários não docentes e da direção. Com isso, a equipe pedagógica encarregou-se em fazer o PPP. Equipe pedagógica, nesse caso, está ligada aos orientadores pedagógicos e educacionais. Fernández (2015) indica que o caráter político do PPP está nas “formas intersecção das políticas públicas municipais, estaduais e nacionais com a participação popular e a capacidade técnico-pedagógica de cada equipe para concertar tanto as demandas do sistema quanto as necessidades locais” (p. 48). A frente da colocação de Anne, a elaboração do PPP da unidade onde trabalha, não encontra embasamento na colaboração política dos muitos grupos e coletivos da escola, observando que esta tarefa, ao final, ficou concentrada nas mãos da equipe pedagógica.

No decurso de maior e menor participação dos atores escolares na construção do projeto nas escolas, muitas vezes, conforme Fernández (2015) o PPP permanece em um infundável processo de construção por diversas razões – falta de tempo, a ação de um único ator escolar na elaboração do PPP, diversos projetos e programas que acontecem na escola simultaneamente. Tais justificativas inibem o direito de exercer a gestão democrática pelos coletivos na escola.

A orientadora pedagógica Janaína apontou a existência do PPP em sua unidade escolar, todavia, foi elaborado por um único profissional:

Possui PPP e este foi escrito pela OP através de sondagem feita com todos os [sic] e os pais e responsáveis por meio de questionários. E todos os anos é revisado pela OP sem se quer os demais membros da ETAP se interessarem. Quem por um ano apenas contribuiu um pouco foi a OE. (OP Janaína)

Destaca-se, desse modo, o esvaziamento da ação e da cooperação dos coletivos, dos grupos de sujeitos da escola na participação, dimensão imperativa, no que concerne à gestão democrática e à construção do PPP. Houve, nesse caso, o movimento de consulta aos pais e responsáveis, assim como a revisão anual realizada pela OP e pontualmente, uma única vez, pela OE. O caráter político do PPP não encontra espaço nesse esvaziamento do trabalho coletivo de construção do instrumento. Fernández (2017), afirma que quando a convocação dos alunos e responsáveis para participar da elaboração, implementação e avaliação do PPP na escola, isso se dá por diferentes momentos e, frequentemente, é conduzida e centralizada por algum integrante da gestão escolar, no caso do relato da OP Janaína, foi escrito pela OP e contribuído em uma única ocasião pela OE.

Com a concentração e centralização da elaboração do PPP pela gestão da escola e pela orientação pedagógica, percebemos que a função que seria do coletivo da escola, formado por seus diversos grupos afins, em uma ação política de debater e localizar os problemas e as fragilidades da escola para discutir estratégias e ações para superá-las torna-se esvaziado. Seria possível um único ator escolar perceber as necessidades de todos e cada um dos grupos da escola, considerando que no espaço escolar existem diferentes interesses representados pelas várias especificidades dos trabalhos da escola e suas contradições? O diretor tem as mesmas aspirações, questões e ideais do professor? O professor, as mesmas do auxiliar de serviços administrativos? A merendeira, as mesmas que o inspetor de disciplina? O secretário, as mesmas que o cuidador de alunos especiais? O aluno, os mesmos que seus responsáveis? Os responsáveis de alunos, os mesmos que o inspetor de alunos? O porteiro, as mesmas do auxiliar de serviços gerais? Dessa forma, cabe questionarmos se o PPP elaborado por um único sujeito representa as distintas expectativas dos demais atores escolares quanto as suas funções tanto individualmente quanto para o conjunto na cena da escola.

Quanto menos participação na construção e elaboração do PPP, menos político o projeto será, o que pode comprometer também a sua ação pedagógica, uma vez que sem a participação de todos os sujeitos através das suas óticas sobre o trabalho da escola, pouco se atenderá as necessidades que cada um desses atores pode pleitear pela sua cooperação na elaboração do projeto.

Sobre a gestão democrática nas escolas públicas, foi questionado aos orientadores pedagógicos sobre quais os espaços de colegialidade existentes nas escolas onde atuam, quais dinâmicas de trabalho nesses colegiados e o papel do orientador pedagógico nesse cenário. O OP Felipe apontou que “Existe o Conselho Escolar, mas não percebo atuação direta”. A orientadora Janáina pontuou que “Na escola em que atuo existe o conselho escolar, mas não tenho a menor ideia de como as pessoas são escolhidas”. A orientadora Anne declarou sobre os colegiados:

Possui somente Conselho escolar, não faço parte. Também percebo que o Conselho Escolar somente desempenha função meramente burocráticas (ATAS) sem nenhum efeito na prática escolar. na rotina, na construção de decisões, de ações e mobilização da comunidade escolar (OP Anne).

A partir dessas respostas é possível conceber que o conselho escolar, nesses espaços, não vem exercendo a sua função vital: a participação através da colegialidade composta por representantes eleitos dos docentes, alunos, funcionários e pais/ responsáveis dos alunos. Sem atuação ou atuando pelo procedimentalismo e o desempenho de funções meramente burocráticas, como posto pela OP Anne. Desse modo, o conselho escolar como alternativa democrática e de afastamento de decisões unipessoais (LIMA, 2014) é reduzido a preenchimento de atas para atender um procedimento oficial, sem qualquer decisão por parte dos atores escolares.

Sobre a participação do orientador pedagógico no cenário dos conselhos escolares, a orientadora Aline relatou “[...] Não temos nenhum papel nesse colegiado” premissa que ratifica o afastamento dos diferentes grupos de sujeitos e seus grupos nesse colegiado.

Com a intenção de observar o olhar dos orientadores pedagógicos para a gestão democrática das escolas públicas, questionamos sobre a possibilidade de a ETAP ter outra forma. Em lugar da entrada dos integrantes dessa equipe por diversas vias como ocorre atualmente – eleição do diretor, indicação pelo diretor escolar para a função de OP e OE para oriundos do cargo de professor dos anos iniciais do ensino fundamental e, por fim, o OP e o OE concursado - a ETAP seria composta por uma chapa de diretor, OP e OE para concorrer à eleição. Com efeito, a eleição não elegeria somente o diretor de escola, mas toda a equipe gestora – ETAP. A maioria dos respondentes apontou negativamente para essa possibilidade. Para a orientadora Anne “[...] O cargo de OP não possui vínculo político [sic] e não deve estar atrelado a nenhuma chapa. Foi um cargo criado para exercício do funcionário público [sic] concursado e capacitado para atuar na função”.

Em vias de ampliar a compreensão no que concerne a possibilidade de a ETAP constituir-se como uma chapa para concorrer a eleição de diretores sugerimos, em estudos futuros, a realização de estudo focal com os atores escolares, a fim de perceber em maior dimensão as ideias desses sujeitos a esse respeito.

4.2.3 A gestão democrática na prática dos orientadores pedagógicos em Queimados.

A gestão democrática na prática dos orientadores pedagógicos da rede municipal de Queimados é, nesta seção, o centro da investigação. Buscamos junto aos sujeitos da pesquisa, compreender, em sua atuação, quais os sentidos atribuídos ao tema da gestão democrática.

Questionou-se aos orientadores pedagógicos se a gestão democrática faz parte do seu trabalho na escola e como se daria. Todos os respondentes concordaram que a gestão democrática faz parte, de alguma forma, da sua atuação. A OP Djenane afirma que o aspecto de gestão democrática em sua atuação está presente através do “[...] diálogo com o corpo docente, alunos e pais”.

A orientadora Aline indica positivamente “por sua contribuição na elaboração e implementação do PPP, do projeto da escola, do plano de ação.” O PPP recorrentemente aparece nas respostas dos orientadores como importante constituinte no processo de democratização da escola, ainda que em outras repostas nota-se o seu esvaziamento no que concerne à participação na elaboração e avaliação, muitas vezes recaindo à responsabilidade de um único indivíduo, como observado na seção anterior. Em geral, as repostas, apesar de serem positivas a respeito da questão, apontam que a gestão democrática está condicionada a cena política da escola.

A participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP e em conselhos escolares ou similares, como previsto na LDB (BRASIL, 1996) é a forma como a gestão democrática está estabelecida legalmente. Observa-se, na resposta da orientadora Aline, que essa participação ocorre em seu contexto de atuação. Para Fernández (2017) a elaboração de um PPP deve articular os componentes técnicos-administrativos, políticos e sócio-comunitários da gestão organizacional. O OP, nesse cenário representa esses componentes, mais ainda pelo caráter técnico e administrativo da sua atuação, como integrante da ETAP.

Nessa continuidade, questionamos quais são os desafios do OP para uma gestão democrática. A resposta da orientadora Djenane vai à contramão do que propõe a ETAP. Para a respondente, o principal desafio da sua atuação é “submeter-se a hierarquia”. Se a ETAP é

pensada como uma equipe, tal qual sua denominação, questionamos qual é o sentido de uma hierarquia demarcada nesse modelo? A orientadora Aline corrobora nesse sentido ao afirmar que é um desafio “que o OP concursado seja visto como um membro da equipe pedagógica, e não como um intruso que quer derrubar a direção da escola”. A partir dessas falas, observam-se fragilidades no modo de acesso à equipe gestora adotado pelo município, isto é, o orientador provido pelo concurso não tem o pertencimento, não se vê como membro face aos demais membros da ETAP. Vejamos: o diretor, na ETAP, foi eleito pela comunidade escolar; os orientadores indicados contam com o assentimento do diretor que os designou para a função e já possui conhecimento prévio daquele contexto; o orientador concursado adentrou a escola e, conseqüentemente, à equipe sem muita proximidade com contexto de atuação, necessitando criar ali vínculos e relações entre os indivíduos que já estão. Talvez, esse orientador, que chega pela via do concurso, cause alguma estranheza nesse grupo e suas ações podem ser vistas como de intruso, como adjetivado pela orientadora Aline.

A percepção de pertencimento que cada profissional tem em relação ao contexto é um aspecto que o concurso, uma das vias de entrada dos orientadores à ETAP, não pode aferir. Outra forma que ainda se faz presente nas escolas de Queimados - a indicação dos orientadores, seja pedagógico, seja educacional – pode garantir um pouco mais a sensação de pertencimento do orientador junto à escola e à comunidade, uma vez que ele pode já fazer parte daquele cenário, contudo essa é uma forma mais frágil de acesso do ponto de vista democrático, visto que não há critérios para a indicação. O sentimento de pertencimento, vínculos e relações na escola pode colaborar para atuar em um ambiente de amontoamento de tarefas voltadas para o orientador pedagógico. Ball, Maguire e Braun (2016) destacam sobre isso ao afirmar:

Possivelmente laços de afeto e emocionais – para a sua escola, departamento, seus colegas e seus alunos – podem ser uma das chaves para a disposição dos indivíduos para assumir (e atuar) as políticas e mudanças de políticas frequentes, e se relacionar com o que identificamos como “entusiasmos”, assim como esses laços, ou a sua ausência, são cruciais para muitos professores para funcionar, prosperar ou sair de determinadas escolas ou do ensino de forma mais geral. Atividades psicossociais, como rir da e sobre a política, [...] reclamar com os colegas, podem ajudar a reduzir a ansiedade e as “ameaças e os medos” envolvidos no trabalho de políticas nas escolas; eles podem amortecer os efeitos da política até certo ponto, e podem unir colegas [...] (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p.204)

Nas repostas, generalizadamente, não aparecem indicativos de laços e estreitamento com os colegas da ETAP, quando no mais, despontam, em alguns casos, a ausência ou a não percepção de conflitos. A orientadora Janaína endossa as perspectivas dos respondentes em relação à ETAP, pois “o maior desafio é ser reconhecido como parte da ETAP e com função

tão importante quanto ao OE (...)"'. Além da ausência de pertencimento, aparece na resposta o desequilíbrio entre a atuação dos profissionais da orientação educacional e pedagógica dentro da ETAP, como se a orientação pedagógica contasse com menor prestígio e reconhecimento que a orientação educacional.

Os principais desafios, limitações e demandas do trabalho do orientador pedagógico em Queimados foram indicados pela orientadora Marcela como:

os excessivos registros e papéis, são complicados, pois os papeis são meios de controle dos processos [...] A demanda gira em torno das condições estruturais para a realização do trabalho em si. As unidades são de estruturas muito ruins. A escola (muitas escolas) não tem sido um ambiente interessante para as crianças e nem para os profissionais. Esta [sic] muito estressante. A demanda que é organizar os processos e realizar os acompanhamentos para o desenvolvimento dos alunos, ainda não é o ideal. (OP Marcela).

A resposta acima desvela, além das condições estruturais desfavoráveis para atuação nas escolas, a demanda excessiva através de registros como meio de controle dos processos da escola. Lima (2018) concorda que o setor público recebeu uma conotação pejorativa de burocracia que somente seria passível de superação pela adoção dos processos advindos das empresas privadas. Ainda conforme Lima (2018), a impregnação empresarial da educação e da gestão escolar, associada a modos privados de controle não é inédita, mas nunca ocorreu no passado com tamanha intensidade como hoje.

Moehlecke (2017b) argumenta que a reforma do Estado, nos anos 1990, foi um processo com fortes impactos na área da educação e no modo de organização dos sistemas e ensino e das escolas. Desejava-se com a reforma um Estado gerencial direcionado para o controle dos resultados, com introdução da lógica de mercado e das técnicas de gestão empresarial como panaceia para os problemas educacionais e, segundo a autora, esse foi o princípio que norteou as reformas educacionais a partir daquela década.

O avanço das características dos processos empresariais emprestados à escola, especialmente a escola pública nos últimos anos, pode explicar a carga de registros e papeis: no afã do controle do processo daquilo que se faz e produz na escola torna-se crucial o preenchimento dos registros em detrimento ao fazer pedagógico. Ainda que nem todo trabalho pedagógico seja trabalho docente (LIBÂNIO, 2010), a resposta da orientadora Marcela revela o afastamento do fazer do orientador do trabalho pedagógico e da insuficiência do acompanhamento dos processos.

A questão dos caminhos que conduzem os orientadores à ETAP volta ao debate, como exposto anteriormente, pois foi pontuada pela orientadora Anne quando questionada sobre os desafios, limitações e demandas do orientador pedagógico, além do excessivo trabalho

deliberado pela Secretaria de Educação aos orientadores na escola. Para a orientadora Anne, “[o] excesso de demandas burocráticas da SEMED [...] exercício da função somente para profissional concursando [sic] para o desempenho da mesma ou seja proibição do desvio para o cargo de OP” são os principais entraves e pontos a superar na sua atividade enquanto orientadora pedagógica.

Sobre as atividades do OP, foi questionado se em seu trabalho é necessário debruçar-se em demandas demasiadamente burocráticas, gerencialistas e /ou com fornecimento de dados e em caso positivo, se os dados são úteis ao trabalho. A sobrecarga de trabalho e a presença de excessivos documentos exigidos por parte da secretaria de educação foram pontuadas pelos orientadores antes mesmo de serem indagados. Todos os respondentes afirmaram o volume de atividades de burocráticas. O orientador Felipe fornece maiores informações a esse respeito quando afirma a existência de “muitas tarefas burocráticas, no campo analítico os dados são importantes, mas falta tempo para a análise”. A orientadora Janaína confirma a demanda de tarefas excessivamente burocráticas e acrescenta:

Sim, tais como: escrituração de atas de coc [Conselho de Classe], de reunião de pais, de regularização da vida escolar dos alunos, dentre outras demandas que sou obrigada pela gestão [sic] a fazer sob ameaça, e até mesmo registro em ata em caso de recusa. São demandas desnecessárias ao fazer pedagógico (OP Janaína)

Mais que manifestar sobre o considerável processo burocrático em sua atuação, a orientadora Janaína expõe a força exercida pela gestão da escola para garantir o cumprimento das demandas, ainda que estas não colaborem para o fazer pedagógico. Ball, Maguire e Braun (2016) sustentam que “as escolas desenvolvem rotinas e procedimentos para assegurar a sua gestão e a atuação de algumas políticas (...) ou seja, uma forma de controle e gestão que exerce pressão para se conformar com a agenda política dominante” (p. 208). Destarte, ainda que a gestão não concorde com o excesso de demanda que afasta-se da natureza pedagógica do trabalho do orientador, adota algum tipo de força para que a tarefa seja cumprida.

A orientadora Marcela concorda e coaduna quanto às dificuldades acerca de tantas demandas burocráticas que tomam o tempo do fazer pedagógico do orientador:

[...] em sua maioria são importantes e úteis. O frustrante e [sic] não conseguir interpretá-los devidamente e ou utilizá-los de forma mais efetiva. É papel pelo papel. Vai pra lá, vai pra cá e a sensação e o enxugamento de gelo. [...] Sinto que nos [sic], profissionais da educação e digo da realidade desta rede, são cobranças sem efetivos suportes. (OP Marcela).

Para além do acentuado volume de tarefas burocráticas apontadas nas respostas, a orientadora Marcela indica que são importantes, mas que, na rede as cobranças não têm

suporte e manifesta, ao mesmo tempo, a inutilidade de tais demandas. Contreras (2012) afirma que essa rotina de tarefas, sem compreensão do seu significado, faz com que o profissional perca a capacidade de para decidir sobre esse processo e, em consequência, perde as destrezas e habilidades que anteriormente possuía, nesse caso, o fazer pedagógico.

Ainda sobre o modelo da ETAP, indagamos se o respondente observa algum conflito pelo fato de a direção ser eleita pela comunidade e o orientador pedagógico, membro dessa equipe, ter chegado à escola via concurso público. Cinco dos respondentes afirmaram não perceber conflitos. Todavia, a orientadora Janaína, apesar de declarar não observar esse conflito, aponta “observo a própria direção com a sua “etap”, ou seja, funcionários em desvio de função desempenham o papel da etap em alguns momentos, pois é visível a não aceitação da OP e da OE pela própria diretora”. Nesse sentido, a respondente indica a existência de um grupo de profissionais, aparentemente com maior afinidade com a direção da escola e que por esta são definidos para compor uma nova equipe, paralela à ETAP.

A orientadora Anne acrescenta aos que percebem conflitos nesse sentido:

Sim. Percebo que a todo momento é deturpado a função de OP, principalmente quando não há OE na escola, temos que desempenhar funções ora de OE, ora de Dirigente/ Inspetor de aluno, ora de Adm/ Secretário Escolar. A direção escolar equivocadamente acha que pode formar a sua equipe (OP/ OE) para dar início ao seu mandato e essa fala tem um peso até ameaçadora, esquecendo que o cargo de OP/ OE não é indicação política e sim uma conquista de concurso público (OP Anne).

A partir da resposta da orientadora Anne, colocamos em cerne: se a eleição para diretor é uma via legítima de acesso à ETAP igualmente o concurso público é a via de chegada do OP – no caso da pesquisa, uma vez que não pesquisamos o orientador pedagógico indicado pelo diretor – qual a alternativa caso esses sujeitos não se constituam como equipe? Pela resposta em tela, a direção escolar eleita e o orientador pedagógico concursado mantém na ETAP uma relação de desequilíbrio, em que indica o diretor como aquele que vai decidir sobre a composição da equipe, inclusive se ela, sob sua ótica, “não der certo”.

Quanto aos conflitos das atribuições da orientação pedagógica e orientação educacional parte dos respondentes indicou não percebê-los, enquanto o orientador Felipe assinala que “as funções se confundem, sobretudo quando os dias de trabalho não coincidem” o que transparece que o orientador pedagógico faz o trabalho do orientador educacional na ausência desse profissional. A carga horária de 16 horas do OP e do OE pode flexibilizar a organização de horário desses profissionais e, por outro lado, dificultar, dependendo do quantitativo de orientadores lotados na escola, a incidência de dias comuns desses membros da ETAP. Assim, se os orientadores de fato não encontram-se, pode justificar a necessidade e

a ocorrência de o OP fazer o trabalho do OE e também o inverso. A vacância de OP e OE na escola pode acarretar a aglutinação da função dos dois tipos de orientador em um só.

A orientadora Janaína retoma o que já fora exposto em respostas anteriores sobre um grande número de tarefas serem consideradas pedagógicas:

OE só acompanha faltas, faz FICAI, Bolsa Família e conversa com os responsáveis. Todas as demais demandas são do OP. Quando digo todas, são todas mesmo, desde carimbar e assinar os diários de classe até colocar os materiais dentro do portfólio da etap. (OP Janaína)

A resposta da orientadora Janaína ratifica a numerosa gama de atividades já trazidas por outras respostas que, mesmo não previstas, são consideradas pedagógicas por estarem relacionadas ao contexto da escola, por fazerem parte do processo e da atividade da escola. Tais atividades encontram no orientador pedagógico, o profissional que deve ou tem que dar conta de realizá-las, dado que se todos os afazeres na escola conduzem para a atividade-fim da instituição, elas carregam consigo um cunho de fazer pedagógico.

Por fim, indagamos se o orientador pedagógico participa de algum espaço colegiado ou representativo em Queimados ou em outra rede de educação. O sindicato é o espaço que mais aparece nas respostas dos que participam. Tardif (2006) argumenta que o saber profissional não é resultado somente da prática e da teoria, mas também da troca entre os pares, pois “deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (p. 234). Aparentemente, pela onerada rotina e esgotamento desse profissional, não há espaço para participação em outras instâncias.

Dados todos os movimentos da política em Queimados para delinear o perfil e a atuação dos orientadores pedagógicos na rede de ensino, temos que a “esquina da política” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 202), captada a partir da ótica dos orientadores pedagógicos respondentes ao questionário da presente pesquisa, atores escolares que estão na cena das escolas, nos revela intensos aspectos em torno da atuação dessa política. Os principais aspectos nesse íterim remetem ao volume de tarefas desempenhadas pelos orientadores pedagógicos concursados – sujeitos da pesquisa – e às tensões provindas do modelo de equipe gestora adotado pelo município, a ETAP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação aqui apresentada teve como objetivos explicitar a percepção de gestão democrática pelos orientadores pedagógicos da rede municipal de Queimados (RJ), dado o movimento de realizar um concurso público na cidade para o cargo, onde, simultaneamente, havia orientadores pedagógicos que eram docentes remanejados para essa função.

Para tanto, utilizamos o ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), especialmente o contexto da prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN 2016) para compreendermos através de caminhos teóricos e metodológicos a atuação desses atores escolares sob uma perspectiva de uma gestão democrática. A construção dos dados ocorreu a partir da participação de sete respondentes a um questionário aplicado. O número foi diminuto e foram necessárias diversas estratégias para que este número fosse alcançado. Houve relato de receio de um possível participante de comprometer-se ao responder a pesquisa.

Consideramos aqui que a pesquisa empírica possui limitações ao abordar a gestão democrática devido à dificuldade de aferir quão democrático pode ser – ou não – o contexto de atuação da escola. Compreendemos que documentos, registros, atas e até a mesmo a existência de eleição de diretores não indicam isoladamente a prática da gestão democrática, que se estabelece como processo com participação dos diversos grupos que compõem a comunidade escolar.

No capítulo 1, utilizado como introdução nesta pesquisa, apresentamos o lugar de fala da pesquisadora, a chegada ao PPGE e a UFRJ, as relações com a rede enquanto ex-aluna e atualmente como profissional. O levantamento bibliográfico, as razões – situação do desempenho do ensino fundamental no IDEB, questões patrimonialistas, etc. - e as lacunas apontadas para justificar a pesquisa constam neste primeiro capítulo. O universo da pesquisa, o município de Queimados, na Baixada Fluminense, é apresentado e debatido.

No capítulo 2, discutimos as dimensões da gestão democrática a partir de Lima (2014) aproximando-as do campo analisado e indicamos as limitações de cada uma das dimensões. No capítulo 3 debruçamo-nos em investigar o lugar do orientador pedagógico na legislação nacional e local da pesquisa. Abordamos a polissemia dos termos que se aproximam desse profissional com a compreensão de que a denominação pode variar de contexto para contexto, o que pode inclusive indicar como o orientador pode ser entendido naquele espaço, bem como a sua atuação. Por fim, no último capítulo, adentramos no campo e trabalhamos com as respostas originais dos orientadores pedagógicos acerca das suas percepções de gestão democrática na escola pública e na sua atuação cotidiana na escola.

O conselho escolar é indicado pelos respondentes como principal possibilidade de espaço de democratização da gestão da escola, contudo, os mesmos respondentes sinalizam que não veem atuação concreta desse órgão a não ser para o registro de atas, não sabem dizer como o conselho foi formado e nem tampouco quem são os sujeitos que o compõem e o que fazem. Tal apontamento entre a crença de que o conselho é um colegiado para a consolidação da gestão democrática e a descrença na atuação desse órgão constitui um paradoxo.

Foram observadas tensões na ETAP, em que os orientadores não se sentem pertencentes a essa equipe – formada de maneira heterônoma, de fora para dentro – isto é, não foi pensada na cena da escola por aqueles que estão atuando, mas a equipe está decretada, consagrada nos textos políticos, o que pode seguir uma ótica não democrática. A integração dessa ETAP aproxima-se de uma crença que vai ocorrer, se consolidar, mas que esbarra com diferentes questões do cotidiano da escola e da gestão escola. Os participantes apontaram para uma carga de trabalho exaustiva, pois segundo os mesmos, tudo o que acontece na escola é pedagógico, logo se torna de alguma forma de responsabilidade do OP. Ademais, o excesso de tarefas burocráticas que parecem pouco acrescentar ao trabalho pedagógico, emanadas da Secretaria de Educação para as escolas e para o OP, é outro ponto crucial desvelado.

Os resultados da pesquisa nos fazem refletir se a ETAP é, de fato, uma equipe, em uma perspectiva de democracia dado que os seus integrantes têm vias diferentes de chegada. Acrescenta-se a isso a manutenção de duas formas distintas de alocar os orientadores pedagógicos – a indicação pelo diretor escolar, o que pode perpetuar práticas patrimonialistas e o concurso, não livre do patrimonialismo, mas que pode ser uma forma mais republicana e isenta de selecionar esse profissional, mas que também não está isenta de problemas como o reconhecimento pela comunidade escolar daquele profissional e seus vínculos com a escola, a rede e mesmo com o município.

Outras perspectivas de pesquisa podem ser ampliadas a partir da presente dissertação, como grupo focal com os orientadores concursados sobre o sentimento de pertencimento a equipe gestora, o impacto da chegada desses novos atores escolares por uma nova via na ETAP e nas escolas, se existem perspectivas de o município ampliar o quadro de orientadores no cargo e substituir os orientadores na função, qual o contexto de influência da criação da lei nº 1019/10, os motivos da manutenção de orientadores indicados e concursados, entre outras hipóteses. São questões que as limitações deste trabalho não nos permitiram investigar.

Em tempo, apontamos a sinuosidade da formação do OP a partir da graduação em pedagogia, curso criado em 1939, mas que aparentemente não encontrou uma identidade vistas as mudanças ocorridas ao longo dos anos. A formação do OP, obviamente,

acompanhou ao longo do tempo esse caminho de ressaltos dadas as habilitações que outrora fizeram parte da formação do pedagogo. Sobre isso, temos ao fechamento da pesquisa a Proposta de Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, do Ministério da Educação, lançada em dezembro de 2018 e com plano de trabalho e debate previsto para os próximos meses. Genericamente, a proposta indica a formação de professores em nível superior em quatro anos sendo os dois primeiros dedicados aos conhecimentos de base comum, um ano de aprofundamento de etapa – educação infantil, educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental e o último ano de especialização nas áreas de gestão escolar, educação profissional, didática do ensino superior ou especial. Com isso, temos adiante mais uma possível mudança na estrutura do curso de pedagogia e ao que indica, um movimento que assemelha-se com o retorno das habilitações, neste caso, em gestão escola, o que engloba a atuação do OP.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Daniela Patti. Mérito, desempenho e participação nos planos municipais de educação: sentidos da gestão democrática. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara/ SP, v. 20, n. 03, p. 385- 404, 2016

AMARAL, Daniela Patti. A regulamentação da gestão democrática e a ação do ministério público: desdobramentos no estado do Rio de Janeiro. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 9-30, mar., 2018.

AMARAL, Daniela Patti do. Seleção de diretores de escolas públicas e avaliação do desempenho do candidato. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 43-55, jan/jun. 2018b.

ARAÚJO FILHO, Nilson Henrique de; COSTA, Cláudia Patrícia de Oliveira Costa. Queimados. Imagens de uma Cidade em Construção. Queimados: Asamih, pg. 19-27, 2014.

BALL, Stephen. **Education Reform**. What is Policy? Texts, trajectories and toolboxes Open University Press. USA, 1994.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005

BALL, Stephen. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Entrevista concedida a MAINARDES, Jefferson; MARCONDES; Maria Inês.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Atuação em escolas secundárias. Editora UEPG. 2016.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. 4º Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2003.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools. Cases studies in policy sociology**. The police process and the processes of policy. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em ago.2017.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em março/2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 01 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf . Acesso em março/2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm . Acesso em: maio 2018.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei nº 11.301 de 10 de maio de 2006.** Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11301-10-maio-2006-542140-publicacaooriginal-49556-pl.html> > Acesso em: nov. / 2018.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB Fácil. **Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo.** 23ª ed. revista atualizada e ampliada. Petrópolis: Vozes. 2015.

CASTRO, Marcela e AMARAL, Daniela Patti do. Seleção de diretores de escola como demanda do movimento estudantil: a agenda dissonante da política no Rio de Janeiro. *Jornal de Políticas Públicas* (no prelo).

CONCEIÇÃO, Jefferson William Silva da. **Gestão democrática da educação em Mesquita(RJ): os percursos para a aprovação do Plano Municipal de Educação (2015).** Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Rio de Janeiro, 2018.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** 2ª ed. São Paulo: Cortez. 2012. p. 35-58.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa.** v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil. História e Formação com Pedagogos Primordiais.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DUQUE DE CAXIAS. **Lei nº 1.607 de 28 de dezembro de 2001.** Altera o Artigo 33, da Lei nº. 1.070/91, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cmdc.rj.gov.br/?p=8342> . Acesso em jun. 2018.

ESPIRITO SANTO, Nathalia Cortes do; BERNADO, Elisangela da Silva. Conselhos escolares no município de Seropédica (RJ): desafios e perspectivas. In: OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; LINO, Lucilia Augusta; CAVALCANTE, Jose Airton Chaves. **Conselhos Escolares. Desafios cotidianos da gestão democrática.** Seropédica: UFRJ, 2017.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. 30 anos do princípio de Gestão Democrática do ensino: o que temos para celebrar? **Jornal de Políticas Educacionais.** v. 12, n. 17. Setembro de 2018.

FERNÁNDEZ, Silvina Julia. Projeto político-pedagógico e cotidiano escolar: retrospectivas, deslocamentos e possibilidades. In: AMARAL, Daniela Patti (Org.) **Gestão escolar pública: desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: Fundação Vale, p. 41- 56 UNESCO, 2015.

FERNÁNDEZ, Silvina Julia. Modelos de planejamento e projeto político-pedagógico na escola pública. In: MOEHLECKE, Sabrina; AMARAL, Daniela Patti; FERNÁNDEZ, Silvina Julia (Orgs.). **História, políticas e experiências de gestão escolar: o lugar da orientação pedagógica nos sistemas de ensino do Rio de Janeiro**. Curitiba: Editora CRV, p. 64-84, 2017.

FERREIRA, Naura Syria Capareto. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: **Supervisão pedagógica. Princípios e práticas**. RANGEL, Mary (Org.). Papirus, Campinas, 12ª ed. 2011. p. 81-102.

FIRMINO, Djenane Luisa Freire. A experiência da coordenação pedagógica em Niterói (RJ). In: MOEHLECKE, Sabrina; AMARAL, Daniela Patti; FERNÁNDEZ, Silvina Julia (Orgs.). **História, políticas e experiências de gestão escolar: o lugar da orientação pedagógica nos sistemas de ensino do Rio de Janeiro**. Curitiba: Editora CRV, p. 167-198, 2017.

FONSECA, Aline Miranda. **Agenda da política e gestão das escolas experimentais bilíngues Português-Inglês da Prefeitura do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FOUYER, Mona Lisa. **O papel dos Conselhos Escolares na consolidação da Gestão Democrática: um estudo no município de Mangaratiba (RJ)**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Rio de Janeiro, 2017.

GATTI, Bernadetti Angelina (org.). O cenário da profissão docente no Brasil. In: **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 15-36.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. **A orientação educacional. Conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez. p. 194.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão dos sistemas educacionais: modelos e práticas exercidas na Baixada Fluminense**. RBPAAE, v.26, n.º.3, p. 565-581 set/dez. 2010.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD (orgs). **O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 54-66.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 25-42.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 69-92.

LIMA, Licínio. **Administração escolar: estudos**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 168-171.

LIMA, Licínio. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc.**, v. 15, n.º129, p. 1067-1083, out.-dez. 2014.

LIMA, Licínio. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

LIMA, Licínio. A gestão democrática das escolas como referencial político, educativo e simbólico: entrevista com o professor Licínio Lima. **Movimento -Revista de Educação**, Niterói, ano 8, n.8, p.244-256, jan./jun. 2018a. Entrevista concedida a AMARAL, Daniela Patti.

LIMA, Paulo Gomes; ARANDA, Maria Alice; LIMA, Antonio Bosco de. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade. In: LIMA, Paulo Gomes. **Temas em Políticas e Gestão da Educação**. Editora UFGD, 2013. p. 25-44.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Série Cadernos de Gestão. Vol. III Vozes, Petrópolis, 2013.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luís Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, Cesar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (orgs.). **Estudos epistemológicos no campo de pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, 2009.

MESQUITA. **Edital de Concurso Público nº 001/2016 de 11 de abril de 2016**. Disponível em: <http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/wp-content/uploads/2017/06/Edital-de-Concurso-P%C3%BAblico-n%C2%BA-001-2016.pdf> . Acesso em jun. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Estado Patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil**. Educação & Sociedade. Ano XXII, nº 75, p. 84-108. Agosto/2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília, 2004 , v. 1, p. 34 – 41.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Relatório de visita ao Conselho Municipal de Educação**, 2016. Disponível em: <http://www.mprj.mp.br/documents/20184/174665/queimados_relatorio_da_visita_ao_cme.pdf> Acesso em jul. 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. **O coordenador pedagógico nos sistemas de ensino do Rio de Janeiro: uma nova aposta na gestão das escolas?** RBP AE - v. 33, n. 1, p. 223 - 239, jan./abr. 2017a.

MOEHLECKE, Sabrina. A Orientação Pedagógica na gestão escolar no Brasil: história e debates atuais. In: MOEHLECKE, Sabrina, AMARAL, Daniela Patti e FERNÁNDES, Silvina Julia (orgs). **História, políticas e experiências de gestão escolar: o lugar da orientação pedagógica nos sistemas de ensino públicos do Rio de Janeiro**. CRV Editora, Curitiba, 2017b.

NAJJAR, Jorge; NAJJAR, Alexandre Mendes. A formação de professores no século XXI: refletindo sobre um novo contexto educacional. In: NAJJAR, Jorge; MOCARZEL, Marcelo (orgs). **Políticas públicas em educação. Conceitos, contextos e práticas**. Curitiba: Appris, 2017. p. 27-40.

NOVA IGUAÇU. **Lei nº 3.526 de 19 de setembro de 2003**. Revisa e atualiza o Estatuto do Magistério Público Municipal, de acordo com a Lei 2.905, de 26 de Junho de 1998 e dá outras providências. Disponível em: http://cmni.rj.gov.br/legislacao/leis_mun/lei_3526.pdf . Acesso em jun. 2018.

NOVA FRIBURGO, RJ. **Lei n. 4.473 de 5 de julho de 2016**. Altera o caput e inclui Parágrafo 4º no artigo 1º da Lei N. 3.989/2011 ampliando o mandato e garantindo a reeleição aos cargos de diretor e dirigentes de instituições de ensino municipais mantidas pelo Poder Público Municipal. Nova Friburgo, RJ, 2016.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão democrática no contexto da LDB. In: **Gestão, financiamento e direito à educação**. OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs.). São Paulo: Xamã, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar, educador ou gerente?** Col. São Paulo: Cortez. Questões da nossa época, vol. 56, p.18, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4ª ed. São Paulo: Cortez. p. 21-36, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA. **Edital de concurso público nº 01/2016**. Disponível em: < <http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/wp-content/uploads/2017/06/Edital-de-Concurso-P%C3%BAblico-n%C2%BA-001-2016.pdf> > Acesso em: ago. 2018.

QUEIMADOS. **Lei Orgânica Municipal de Queimados de 23 de outubro de 1993**. Câmara Municipal de Queimados. 4ª ed. Disponível em: < <http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp> > Acesso em março/ 2018.

QUEIMADOS. **Lei nº 169 de 17 de fevereiro de 1995**. Estabelece o Estatuto do Magistério Público Municipal de Queimados. Disponível em: < <http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp> > Acesso em março/ 2018.

QUEIMADOS. **Lei nº 187 de 25 de agosto de 1995**. Regulamenta o processo de eleições de diretores das Unidades da Rede Pública Municipal e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp> > Acesso em jun. 2018.

QUEIMADOS. **Decreto nº 203 de 23 de novembro de 1999**. Normatiza o processo de eleição de diretores das unidades escolares do sistema público municipal. Disponível em: < <http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp> >. Acesso em maio/ 2018.

QUEIMADOS. **Edital de concurso nº 030/CEPUERJ/2012**. Disponível em: < [https://www.cepuej.uerj.br/App_Upload/Edital%20-%20PMQ%20-%20N%C3%ADvel%20Superior\(1\).pdf](https://www.cepuej.uerj.br/App_Upload/Edital%20-%20PMQ%20-%20N%C3%ADvel%20Superior(1).pdf)>. Acesso em out. 2017.

QUEIMADOS. **Lei nº 531/01 de 14 de agosto de 2001**. Altera a redação do art. 2º da lei nº 187/95, de 25 de agosto de 1995. Disponível em: < <http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp>>. Acesso em março/ 2018.

QUEIMADOS. **Lei nº 1019/10 de 30 de dezembro de 2010**. Cria cargos de provimento por concurso público na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e dá outras providências. Disponível em: <http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp> . Acesso em março/ 2018.

QUEIMADOS. **Decreto nº 1272/11 de 07 de outubro de 2011**. Altera o artigo 2º do Decreto 203/99, que normatiza o processo de eleição dos diretores escolares do sistema público municipal e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp>>. Acesso em maio/ 2018.

QUEIMADOS. **Lei nº 1052, de 01 de setembro de 2011**. Dispõe sobre as atribuições dos cargos efetivos mencionados na lei nº 299/ 98 de 31 de março de 1998 e na lei nº 1019 de 30 de dezembro de 2010 e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp>>. Acesso em set./ 2018.

QUEIMADOS. **Lei nº 1251/15, de 15 de julho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp>> . Acesso em maio/ 2018.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria. C.(org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, p. 69-96, 2002.

RANGEL, Mary. Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In: SILVA JR. Celestino Alves da; RANGEL. Mary. **Nove olhares sobre a supervisão**. 16ª ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 147-162.

RIO DAS OSTRAS. **Lei Nº 1898/2015** Institui e aprova o plano municipal de educação de Rio das Ostras – PME, e dá outras providências. Rio das Ostras, RJ, 2015.

RIO DE JANEIRO. **Lei Nº 1773 de 21 de dezembro de 1990**. Cria o município de Queimados, a ser desmembrado do município de Nova Iguaçu. Disponível em <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/151299/lei-1773-90>. Acesso em set./2017.

ROCHA, Jefferson Marçal; HAMMES, Lúcio Jorge. Gestão em uma escola pública. **RBP AE** - v. 34, n. 2, p. 635 - 652, mai./ago. 2018

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires; MOREIRA, Ana Morganna; FERNANDES, Iris de Almeida. Patrimonialismo e seleção de alunos em escolas públicas cariocas. **Anais do XVII Congresso Brasileiro de Sociologia**, Porto Alegre, 2015.

SANTOS, Marcos Pereira dos. P. **História da supervisão educacional no Brasil. Reflexões sobre pedagogia, política e docência.** Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 37- 191.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo; SALES, Mônica Patrícia da Silva. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. **Revista Ensaio.** Belo Horizonte, v.14, n. 02, p. 171-183, ago-nov 2012

SCHWARTZMAN. **Bases do autoritarismo brasileiro.** Campinas: Editora UNICAMP. 5ª ed. p. 87-107, 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO DE QUEIMADOS. **Ato nº 17/ 2014. 8ª Convocação Concurso Público 2012.** Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/0B5Not2hbbZtzZk1UWnpjNjkxcVE/edit>>. Acesso em mai./ 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO DE QUEIMADOS. **Ato nº 64/ 2015. 12ª Convocação Concurso Público 2012.** Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/0B5Not2hbbZtzZk1UWnpjNjkxcVE/edit>>. Acesso em mai./ 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS. **Edital de Concurso Público nº 01/2015.** Disponível em: < https://d3du0p87blxrg0.cloudfront.net/concursos/430/60_27072015145326.pdf > Acesso em: ago. 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MESQUITA. **Edital nº 010/2013.** Processo seletivo interno simplificado para ocupar função de professor coordenador pedagógico nas unidades escolares da rede municipal de Mesquita. Disponível em: <http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/wp-content/uploads/2017/06/EDITAL-SEMED-N%C2%BA-010-2013-SEMED-PCP2.pdf> . Acesso em jun. 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS. **Deliberação nº 15/15. Regimento interno das unidades escolares do sistema municipal de ensino de Queimados/ RJ.** Disponível em: <http://semad.queimados.rj.gov.br/> . Acesso em: set./ 18.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS. **Portaria nº 15 de 26 de setembro de 2018.** Torna público o Estatuto do Grêmio Estudantil das Escolas Municipais da Cidade de Queimados/RJ. Disponível em: <<http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp> > **Acesso em out. 2018.**

SEROPÉDICA. **Lei nº 316 de 14 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre o plano de carreiras e remuneração dos profissionais da educação no município de Seropédica. Disponível em: http://seropedica.rj.gov.br/sistema_leis/admin/uploads_pdf/lei-316-2005.pdf . Acesso em: jun. 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática.** Educação em Revista. v. 25, n.03, p. 123-140, dez. 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola.** Revista Brasileira de Educação. v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL – STF. Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 2997. É inconstitucional toda norma que preveja eleições diretas para direção de instituições de ensino mantidas pelo Poder Público, com a participação da comunidade escolar. BRASÍLIA, STF, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - TCE. **Processo nº 105.852-6/2017**. Verificar a legalidade da folha de pagamento no que concerne especificamente à acumulação de remunerações e/ ou proventos, bem como a eventuais pagamentos atribuídos a servidores já falecidos. Disponível em: < <http://consulta.tce.rj.gov.br/consulta-processo/PesquisaTextual/Details?numero=105852&digito=6&ano=2017> > Acesso em ago. 2018.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos orientadores pedagógicos efetivos em Queimados

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - PPGE

Você foi convidado a participar e contribuir para uma pesquisa de dissertação de mestrado. Suas respostas serão muito valiosas para esse estudo! Você não precisa se identificar.

I) Dados gerais

- 1- Com qual gênero você se identifica: _____
- 2- Qual a sua idade? () 25 a 30 anos () 30 a 35 anos () 35 a 40 anos () 40 a 45 anos () 45 a 50 anos () mais que 50 anos
- 3- Formação nível médio: () Curso Normal () Formação Geral/ Regular () Outro:

- 4- Formação Nível Superior: () Licenciatura em Pedagogia () Outra Licenciatura.
- 5- Possui 2ª graduação? () Não () Sim
- 6- Se sim, qual a sua 2ª graduação? _____
- 7- Possui pós-graduação? () Não () Sim
- 8- Se sim, qual? _____
- 9- Possui experiências anteriores em educação ? () Sim () Não
- 10- A sua experiência anterior foi como docente? () Sim () Não
- 11- Se a sua experiência anterior em educação não foi como docente, qual foi a função exercida? Por quanto tempo?

- 12- Trabalha em alguma outra rede na Baixada Fluminense? () Não () Sim.
- 13- Se sim na pergunta anterior, qual a rede? Em qual função? _____
- 14- Como ficou sabendo do concurso para OP em Queimados?

- 15- Já tinha experiência prévia como OP? () Não () Sim

16- Se já tinha experiência prévia como OP, onde e por quanto tempo? _____

17- Atuava como OP indicado na rede de Queimados no momento do concurso?

() Sim () Não

18- Por que decidiu fazer esse concurso para OP em Queimados?

19- Mora ou já morou em Queimados? () Sim () Não

20- Já trabalhou na rede municipal de Queimados ou na cidade de Queimados?

() Não () Sim

21- Se a resposta da pergunta anterior foi sim, qual foi o cargo/ função?

22- Como chegou à escola em que atua/atuou como OP?

23- Você continua atuando como OP na rede de Queimados? () Não () Sim

24- Você mudou de unidade escolar na rede de Queimados em algum momento, enquanto atua/atuava como OP?

() Sim () Não

25- Se sim, qual o principal motivo da troca de unidade escolar?

26- Na escola em que você atua/ atuou, há/ havia outro OP atuando? () Sim () Não

27- Se sim, esse outro OP é/ era: () Concursado () Indicado () Outro

28- Se você não atua mais como OP na rede de queimados, explique os motivos da sua saída do cargo:

II) Questões sobre a sua prática e a gestão democrática

1- Você poderia explicar a função do orientador pedagógico nas escolas? Como é a sua rotina na escola em que você trabalha?

2- Como você define a gestão democrática de uma escola pública?

3- Você observa/observava na escola em que atua/ atuava como OP uma gestão democrática?

() Sim () Não () Em algumas situações () Não sei responder

4- Quais mecanismos você considera importantes na escola para uma gestão democrática?

5- O trabalho para a gestão democrática faz parte das funções do orientador pedagógico? Como?

6- Atuando como OP, quais você define como sendo os desafios do trabalho do OP para uma gestão democrática?

7- Como você define o clima escolar na unidade em que você atua/ atuava? ? Explique:

8- A escola onde você atua/ atuava possui um PPP? Você saberia descrever como foi a elaboração do PPP ? Explique: _____

9- Quais os espaços de colegialidade (conselho escolar, grêmios, associações de pais) existem na escola em que você atua/atuava? Quais as dinâmicas de trabalhos nesses colegiados? Qual o papel do OP nesse cenário?

10- Você acha que no processo de eleição de diretores da rede municipal de Queimados os orientadores deveriam integrar a chapa de candidatura? Justifique.

11- Em relação à sua rotina de trabalho na escola, você utiliza regularmente procedimentos para ouvir e considerar as demandas dos demais profissionais da escola? Quais?

12- Quais você destacaria como principais desafios, limitações e demandas do trabalho do OP em Queimados?

13- Você observa no seu trabalho na escola que é necessário em debruçar-se em demandas demasiadamente burocráticas, gerencialistas e/ ou com o fornecimento/ preenchimento de dados? Se sim, você observa que esses dados são úteis ao seu trabalho?

14- Você observa algum conflito pelo fato da direção ser eleita pela comunidade e o OP, mesmo membro da ETAP ter chegado à escola via concurso público? Justifique.

15- Você observa conflitos entre as atribuições/ trabalho do OP e do OE na escola? Quais? Justifique.

16- Quais são as diferenças do seu trabalho como OP e o trabalho do OE na escola?

17- Você participa de fóruns, conselhos, sindicatos ou qualquer outro espaço ou órgão representativo na em Queimados ou outra rede de educação? Qual/ quais?

Obrigada pela sua participação! Ao final da pesquisa, daremos retorno à rede de Queimados e aos participantes.

ANEXOS

ANEXO A – Lei nº 169 de 17 de fevereiro de 1995 – Estatuto do Magistério Municipal

TÍTULO IV

DOS MEMBROS DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE QUEIMADOS

CAPÍTULO I

Da Carreira do Magistério da Prefeitura Municipal de Queimados

Art. 15 – Pertencem à Carreira do Magistério da P. M. Q. os servidores admitidos para ministrar o ensino em qualquer dos componentes curriculares e em quaisquer dos níveis e modalidades de ensino oferecidos pela rede municipal de ensino, bem como os Especialistas em Educação.

§ 1º - Para efeito deste Estatuto, Especialista em Educação é o Servidor que efetivamente exerça função de orientador Educacional, orientador Pedagógico, Supervisor de Ensino ou Administrador Escolar.

CAPÍTULO II

DAS FUNÇÕES DE ORIENTADOR EDUCACIONAL, ORIENTADOR PEDAGÓGICO E SUPERVISOR DE ENSINO

Art. 16 – Para o exercício das funções de Orientador Educacional, Orientador Pedagógico e Supervisor de Ensino, a Secretaria Municipal de Educação recrutará membros do Quadro do Magistério que atendam as seguintes exigências:

I – ter, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício na Carreira do Magistério da Prefeitura Municipal de Queimados;

II – ter flexibilidade de horário para atender às exigências próprias da função.

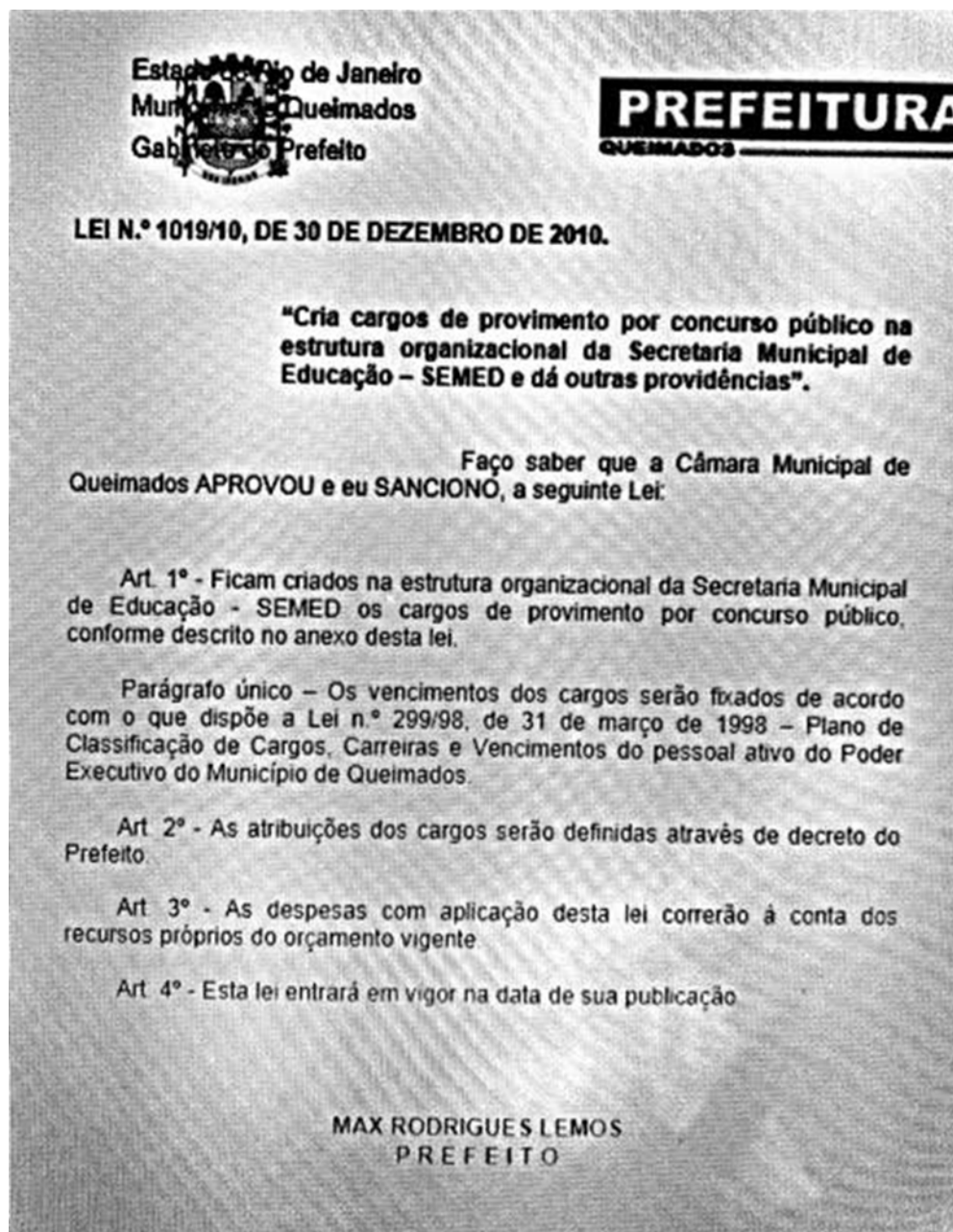
§ 1º - Para a função de Orientador Educacional será habilitação específica, comprovada mediante registro no Ministério da Educação.

§ 2º - Para as funções de Orientador Pedagógico e Supervisor de Ensino se dará preferência ao portador de habilitação específica. § 3º - Para o recrutamento de que trata o caput deste Artigo, será considerada a assiduidade apurada no exercício anterior.


Art. 17 – Compete aos Supervisores de Ensino o trabalho técnico-pedagógico de orientar e supervisionar as Unidades Escolares vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, exercendo junto a eles uma permanente ação integrada e orientadora.

Art. 19 – Compete ao Orientador Pedagógico em estreita colaboração com o corpo docente e equipe administrativo-pedagógica, coordenar a elaboração, acompanhar o desenvolvimento e a avaliação dos planos pedagógicos das unidades escolares, implantados ou a implantar na turma, série e unidade escolar, planejados para o letivo, período ou unidade de trabalho e aula.

ANEXO B – Lei n° 1910 de 30 de dezembro de 2010.



ANEXO C – Lei nº 1052 de 01 de setembro de 2011. Atribuição dos cargos efetivos municipais.

 <p>Estado do Rio de Janeiro Município de Queimados Procuradoria Geral do Município Subprocuradoria de Estudos Jurídicos</p>	
	<p>professores, família e comunidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> • promover e/ou participar de reuniões e/ou sessões de estudo com professores; • manter-se informado sobre as necessidades do mercado de trabalho; • participar e acompanhar a execução de projetos e atividades especiais desenvolvidas na escola, oriundos de órgãos superiores; • manter-se atualizado em assuntos educacionais; • exercer outras atribuições correlatas.
Orientador Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • participar da coordenação, execução e avaliação da Proposta Pedagógica da escola; • coordenar, acompanhar e avaliar as atividades do processo de ensino e aprendizagem, no âmbito da escola, objetivando a melhoria da prática docente; • criar condições de espaço sistemático para estudo e reflexão das questões inerentes à construção do conhecimento e das teorias da aprendizagem, a fim de subsidiar a prática docente; • promover a integração do corpo docente entre si, com a equipe diretora e comunidade, em torno dos objetivos da Proposta Pedagógica da escola; • subsidiar o corpo docente quanto aos eixos de trabalho e as questões didático-pedagógicas, avaliando periodicamente os resultados; • acompanhar e avaliar a prática docente, diagnosticando os pontos divergentes com a proposta pedagógica da escola e estabelecendo dinâmicas de saneamento; • promover o crescimento e o aperfeiçoamento do corpo docente através da problematização da prática pedagógica, da atualização constante e da promoção de momentos de integração entre todos os membros da equipe escolar; • levantar dados, estudar resultados, estabelecer metas de redirecionamento da prática docente, quando necessário; • exercer outras atribuições correlatas.
Pedreiro	<ul style="list-style-type: none"> • executar trabalhos de alvenaria, concreto e outros materiais guiando-se por desenhos, esquemas e especificações e utilizando processos e instrumentos pertinentes ao ofício, para construir, reformar ou reparar

ANEXO D – Descrição sumária do cargo de OP no edital do concurso de 2012

Editais

NÍVEL SUPERIOR

CONCURSO PÚBLICO – PREFEITURA MUNICIPAL DE QUEMADOS

4.3 Orientador Pedagógico

4.3.1 DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO

O Orientador Pedagógico, com atuação na Unidade Escolar, coordena, supervisiona e acompanha, com a responsabilidade de integrar, reunir esforços e liderar o trabalho da equipe docente.

4.3.2 DESCRIÇÃO DETALHADA DAS FUNÇÕES

I - Responsabilizar-se, como membro da Equipe Técnico-Administrativo-Pedagógica (ETAP), pela elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da UE, assegurando a participação de toda a comunidade escolar;

II - Construir com Direção e Orientação Educacional o Plano de Ação da Equipe Técnico-Administrativo-Pedagógica (ETAP), de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola;

III- Colaborar para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, promovendo situações que favoreçam e contribuam para o desenvolvimento e a construção da formação integral do educando;

IV - Realizar levantamento quanto ao rendimento e desempenho das turmas, analisando e registrando pontos relevantes neste processo;

V - Orientar o corpo docente no desenvolvimento de suas atividades por meio de assessoria técnico-pedagógica;

VI - Realizar, junto à Orientação Educacional e aos docentes, o processo de regularização de vida escolar do aluno, efetuando o preenchimento de todos os documentos específicos e os registros relacionados;

VII – Acompanhar a frequência dos alunos e assessorar os encaminhamentos dos casos de excesso de faltas à Direção;

VIII - Participar efetivamente da organização e realização do Conselho de Classe, propondo alternativas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem;

IX - Orientar e conduzir os trabalhos de planejamento, de avaliação e de desenvolvimento profissional promovendo Encontros Pedagógicos, Grupos de Estudos, Palestras e Fóruns;

X - Verificar, conferir e assinar bimestralmente os registros nos Diários de Classe e nos Relatórios Individuais dos alunos;

XI - Trabalhar em integração com a Orientação Educacional no atendimento aos professores, alunos e pais.

XII- Coordenar, em parceria com a Direção e a Orientação Educacional, reuniões com os responsáveis para a informar sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução do Projeto Político-Pedagógico da escola;

XIII - Utilizar diferentes registros de sua prática, bem como do trabalho desenvolvido junto aos professores e alunos.

XIV - Cumprir normas da SEMED.


4.4 Supervisor Escolar

4.4.1 DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO

O Supervisor Escolar, vinculado ao Departamento de Educação da SEMED, com atuação itinerante nas Unidades Escolares, oferece subsídios para o desenvolvimento do trabalho educacional.

10

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Produção da Uerj


CEPURJ
CONCURSOS

ANEXO E – Atribuições do OP no Regimento Interno das Escolas Municipais
Deliberação nº 15/2015.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS
ÓRGÃO OFICIAL DOS PODERES EXECUTIVO E LEGISLATIVO



D.O.Q.

Criado Pela Lei nº. 986 de 07 de abril de 2010

Nº. 686 Quarta - feira, 28 de Outubro de 2015 - Ano 03 - Página 24

Seção II
Do Orientador Pedagógico

Art. 43 O Orientador Pedagógico, com atuação na unidade escolar, coordena, supervisiona e acompanha o processo ensino-aprendizagem, com a responsabilidade de integrar, reunir esforços e liderar o trabalho da equipe docente.
Parágrafo Único A função de Orientador Pedagógico é exercida por profissional devidamente habilitado e admitido mediante concurso público, de acordo com a legislação vigente.

Art. 44 São atribuições do Orientador Pedagógico:

- I - Responsabilizar-se, como membro da Equipe Técnico-Administrativo-Pedagógica (ETAP), pela elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, assegurando a participação de toda a comunidade escolar;
- II - Construir com a Direção e a Orientação Educacional o Plano de Ação da ETAP, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola;
- III - Colaborar para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, promovendo situações que favoreçam e contribuam para o desenvolvimento e a construção da formação integral do educando;
- IV - Realizar levantamento quanto ao rendimento e desempenho das turmas, analisando e registrando pontos relevantes neste processo;
- V - Orientar o corpo docente no desenvolvimento de suas atividades por meio de assessoria técnico-pedagógica;
- VI - Realizar, junto à Orientação Educacional e aos docentes, o processo de regularização de vida escolar do aluno, efetuando o preenchimento de todos os documentos específicos e os registros relacionados;
- VII - Acompanhar a frequência dos alunos e assessorar os encaminhamentos dos casos de excesso de faltas à Direção;
- VIII - Organizar e participar efetivamente da realização do Conselho de Classe, com os outros componentes da ETAP, propondo alternativas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- IX - Orientar e conduzir os trabalhos de planejamento, de avaliação e de desenvolvimento profissional, promovendo Encontros Pedagógicos, Grupos de Estudos, Palestras e Fóruns;
- X - Verificar, conferir e assinar bimestralmente os registros nos Diários de Classe e nos Relatórios Individuais dos alunos;
- XI - Trabalhar em integração com a Orientação Educacional no atendimento aos professores, alunos e pais;
- XII - Coordenar, em parceria com a Direção e a Orientação Educacional, reuniões bimestrais com os responsáveis para informar sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução do Projeto Político-Pedagógico da escola;
- XIII - Utilizar diferentes registros de sua prática, bem como do trabalho desenvolvido junto aos professores, pais e alunos;
- XIV - Participar de pleito eletivo do Conselho Escolar e atuar de forma efetiva como representante do seu segmento quando eleito para cargo neste colegiado;
- XV - Participar de seminários, reuniões, cursos, jornadas pedagógicas e demais iniciativas propostas pela SEMED, visando o crescimento e aprimoramento profissional;
- XVI - Desempenhar as funções com competência, assiduidade, pontualidade, senso de responsabilidade, zelo, presteza e discrição;
- XVII - Cumprir normas e orientações da SEMED.

Seção III
Do Orientador Educacional

Art. 45 O Orientador Educacional desenvolve ações integradas à Orientação Pedagógica e Direção, coordenando e integrando a comunidade escolar, visando a promoção da qualidade do ensino e do sucesso escolar dos alunos.
Parágrafo Único. A função de Orientador Educacional é exercida por profissional devidamente habilitado e admitido mediante concurso público, de acordo com a legislação vigente.

Art. 46 São atribuições do Orientador Educacional:

- I - Responsabilizar-se, como membro da ETAP, pela elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, assegurando a participação de toda a comunidade escolar;
- II - Construir com a Direção e a Orientação Pedagógica o Plano de Ação da ETAP, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola;
- III - Colaborar para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, promovendo situações que favoreçam e contribuam para o desenvolvimento e a construção da formação integral do educando;
- IV - Promover a Integração Família-Escola-Comunidade;
- V - Realizar, junto à Orientação Pedagógica e aos docentes, o processo de regularização de vida escolar do aluno, efetuando o preenchimento de todos os documentos específicos e os registros relacionados;
- VI - Acompanhar a frequência dos alunos, realizando os procedimentos do Programa de Combate à Evaulão Escolar vigente, encaminhando à Direção a relação daqueles que apresentem quantidade de faltas acima dos 50% do percentual