

A PRÁTICA DOS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS EM QUEIMADOS (RJ) NA PERSPECTIVA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Bethania Bittencour

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutoranda pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Email: bethania1707@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7879-8900>

Daniela Patti do Amaral

Professora Associada da Faculdade de Educação da UFRJ – Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ – Coordenadora do GESED – Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais.

Email: anielapatti.ufrj@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9234-1843>

RESUMO

O presente artigo aborda a atuação dos orientadores pedagógicos da rede municipal de Queimados (RJ), na Baixada Fluminense. A partir da análise documental e aplicação de questionários em 2018, buscamos analisar a política acerca da atuação do orientador pedagógico e as percepções destes atores escolares sobre a gestão democrática da escola pública e das suas práticas pedagógicas. O conselho escolar e o projeto político pedagógico são indicados como principais mecanismos de gestão democrática. Por outro lado, apontam um descrédito neste colegiado devido às práticas procedimentalistas e as ações de elaboração e avaliação do projeto político pedagógico sem participação da comunidade escolar. Indicam uma demanda de atividades burocráticas, uma vez que o que acontece na escola torna-se pedagógico e, por isso, de atribuição do orientador pedagógico, o que leva a um afastamento do trabalho pedagógico cotidiano.

Palavras-chave: Orientador pedagógico. Gestão democrática. Gestão escolar.

THE PRACTICE OF PEDAGOGICAL ADVISORS IN QUEIMADOS (RJ) FROM THE PERSPECTIVE OF A DEMOCRATIC MANAGEMENT

ABSTRACT

This article discusses the role of pedagogical advisors from the municipal network of Queimados (RJ), in Baixada Fluminense. Based on documentary analysis and the application of questionnaires in 2018, we seek to analyze the policy regarding the role of the pedagogical advisor and the perceptions of these school actors on the democratic management of the public school and its pedagogical practices. The school council and the political pedagogical project are indicated as the main mechanisms of democratic management. On the other hand, they point to a disrepute in this collegiate due to the procedural practices and the actions of elaboration and evaluation of the political pedagogical project without the participation of the school community. They indicate a demand for bureaucratic activities, since what happens at school becomes pedagogical and, therefore, attributable to the pedagogical advisor, which leads to a departure from everyday pedagogical work.

Keywords: Pedagogical advisors. Democratic management. School management.

LA PRÁCTICA DE LOS ASESORES PEDAGÓGICAS EN QUEIMADOS (RJ) DESDE LA PERSPECTIVA DE UNA GESTIÓN DEMOCRÁTICA

RESUMEN

Este artículo analiza el papel de los asesores pedagógicos de la red municipal de Queimados (RJ), en Baixada Fluminense. Con base en el análisis documental y la aplicación de cuestionarios en 2018, buscamos analizar la política con respecto al papel del asesor pedagógico y las percepciones de estos actores escolares sobre la gestión democrática de la escuela pública y sus prácticas pedagógicas. El consejo escolar y el proyecto político pedagógico se señalan como los principales mecanismos de gestión democrática. Por otro lado, señalan un descrédito en este colegiado debido a las prácticas procesales y las acciones de elaboración y evaluación del proyecto político pedagógico sin la participación de la comunidad escolar. Indican una demanda de actividades burocráticas, ya que lo que sucede en la escuela se vuelve pedagógico y, por lo tanto, atribuible al asesor pedagógico, lo que conduce a una desviación del trabajo pedagógico cotidiano.

Palabras clave: Asesor pedagógico. Gestión democrática. Gestión escolar.

INTRODUÇÃO

Em diversos contextos escolares pode-se observar a presença do orientador pedagógico e interessa-nos, neste trabalho, utilizar esta nomenclatura 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. O orientador pedagógico pode ser considerado, 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 (2017a) 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 orientador pedagógico, ainda segundo a autora, é perceber e estimular o aproveitamento dos elos articuladores das atividades pedagógicas.

O presente artigo é um exercício de análise e problematização sobre a percepção de orientadores pedagógicos de escolas públicas sobre a gestão democrática, a partir da sua encenação (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016) das políticas e deriva de uma pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2017 e 2018 no município de Queimados, localizado na baixada fluminense, no estado do Rio de Janeiro (RJ). A pesquisa abre espaço para tensionar a atuação dos profissionais de orientação pedagógica e o debate de como está inscrito o cargo de orientador pedagógico no município universo da pesquisa desde a sua emancipação, o que pode contribuir para as políticas que o definem em outros contextos. Interessa-nos contribuir no aperfeiçoamento do quebra-cabeças da ciência normal (KUHN, 2017) que os cientistas vêm montando através de suas indagações e investigações sobre diversos aspectos das políticas educacionais.

A escolha pelo município de Queimados se justifica pelos diferentes elementos que o contexto local nos fornece para a pesquisa da política educacional para a gestão escolar desde a sua emancipação, em 1990. A prática dos orientadores pedagógicos admitidos e efetivados por meio do primeiro concurso público realizado em 2012 é o centro do estudo. O corpo de orientadores pedagógicos da rede municipal queimadense era, inicialmente, composto por professores concursados e indicados pelo diretor de escola, conforme o Estatuto do Magistério (QUEIMADOS, 1995) num movimento de seleção para a função menos democrática que o concurso público. Com a sanção da lei nº 1019/ 10 (QUEIMADOS, 2010), houve a criação de 28 cargos de orientadores pedagógicos no município composto por 32 escolas municipais. Mesmo com a criação do cargo¹, permaneceram na função de orientação pedagógica docentes indicados pela direção escolar. Os profissionais que assumiram o cargo de orientador pedagógico são os sujeitos da pesquisa, dadas as limitações de se realizar um estudo que pudesse compreender os motivos da chegada do concurso público para a orientação pedagógica e, também, de se ter como sujeitos os orientadores na função. Contudo, abre-se caminho para que novos estudos respondam a questões aqui não tratadas.

A gestão escolar, neste cenário, é composta pela equipe denominada Equipe Técnico-Administrativo Pedagógica (ETAP) da qual são integrantes o diretor escolar, o diretor escolar adjunto, o orientador educacional e o orientador pedagógico. A ETAP é composta por

¹ Consideramos que função e cargo são definições distintas: função remete à uma atividade ou à uma prática exercida por um profissional, mas que não é inerente de seu cargo, da origem. Ao cargo, consideramos que representa uma responsabilidade inerente a uma posição profissional, obrigação, atribuição própria de um determinado profissional.

profissionais da escola com diferentes formas de ingresso na rede: o diretor é escolhido por eleições diretas; o diretor adjunto indicado pelo diretor eleito, os orientadores pedagógico e educacional admitidos pelo concurso público e/ ou indicados também pelo diretor escolar eleito. Considerando as limitações da pesquisa, não foi possível investigar as tensões oriundas da ETAP enquanto equipe de gestão escolar com diferentes formas de entrada de seus integrantes. Do mesmo modo, não foi escopo captar se houve questões na chegada dos orientadores pedagógicos efetivados no cargo por meio de concurso público em um cenário onde, até então, havia unicamente docentes atuando na função, indicados pelo diretor.

Utilizamos o ciclo de políticas (BOWE, BALL & GOLD, 1992; BALL, 1994) como aporte teórico-metodológico de modo a analisar as políticas educacionais de forma cíclica, negando uma visão de política em etapas engessadas, do tipo implementação e execução. Do contrário, consideramos que as políticas são influenciadas por grupos, partidos, sujeitos, entre outros elementos que operam para que seus desejos e objetivos sejam escritos em políticas oficiais. Neste processo, vozes podem ser evidenciadas e outras abafadas na produção do texto oficial da política. Entre este ponto – a política escrita – e como estas são interpretadas, traduzidas e encenadas na escola pode haver um espaço que é preenchido pelas leituras que os atores na escola fazem das políticas. Isto é o que nos interessa do ciclo de políticas neste estudo: investigar o contexto da prática traduzido na atuação dos orientadores pedagógico sob a perspectiva da gestão democrática. O contexto da prática nos auxilia em compreender a atuação dos sujeitos escolares em questão.

Optamos por não isolar o ciclo de políticas, especialmente o contexto da prática, em uma seção deste estudo. Para além, priorizamos dialogar ao decorrer do texto e diretamente com as percepções dos participantes, assim como os pressupostos teóricos que contribuíram para o presente trabalho, assumindo um viés cíclico e não linear, tal qual se apresenta o referencial teórico metodológico que nos ancorou.

Para a realização da pesquisa e para que fosse possível a investigação realizamos levantamento documental nos principais textos oficiais que versam sobre o orientador pedagógico. Foram aplicados questionários *online*, em 2018, para 31 orientadores pedagógicos admitidos pelo concurso público de 2012, dos quais 7 foram respondidos. O questionário contou com 28 perguntas abertas e fechadas em que o foco era captar a atuação destes profissionais numa inscrição de gestão democrática. Para darmos evidência às falas desses sujeitos, trabalhamos com as suas locuções diretamente no texto e substituímos os seus

nomes por nomes fictícios. O objetivo desse movimento é não perder a originalidade das colaborações dos participantes 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.

O presente estudo divide-se em três seções após esta introdução: o perfil e a função dos orientadores pedagógicos na cena do município de Queimados, a gestão democrática da escola pública pela ótica dos participantes da pesquisa, a percepção dos orientadores respondentes quanto à sua prática nas escolas sob a perspectiva da gestão democrática e, por fim, as considerações.

O PERFIL E A FUNÇÃO DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS QUEIMADOS (RJ)

Traçamos o perfil da amostra de orientadores pedagógicos das escolas municipais participantes da pesquisa. A maior parte dos orientadores pedagógicos tem idade entre 30 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 Professor² (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 para admissão de orientadores pedagógicos para o cargo realizado em 2012.

² 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.

O lugar e a função do orientador pedagógico nos 29 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 deste profissional, temos duas leis que, ao mesmo tempo, balizam esse profissional por vias distintas, o Estatuto do Magistério, lei nº 169/ 95 (QUEIMADOS, 1995) e a lei nº 1019/ 2010 (QUEIMADOS, 2010). Quanto à função do orientador pedagógico temos, pelo menos, três textos que definem divergentemente sobre a atuação desse profissional da escola municipal em Queimados, como apresentados no quadro 1 – que reúne os principais aspectos concernentes à função do orientador pedagógico nestes documentos.

QUADRO X – Comparativo entre os textos políticos das atribuições do orientador pedagógico (OP) em Queimados.

Lei nº 1052/ 2011	Edital do concurso 2012	Regimento Interno das escolas Deliberação nº 15/2015
<p>Recorrentemente relaciona o trabalho do OP à proposta pedagógica da escola no sentido de execução e avaliação, mas não de elaboração.</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>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 são próximas às apresentadas no regimento interno das escolas.</p> <p>Faz referência ao Projeto Político Pedagógico (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, de 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>Menciona o OP unicamente conduzido pela via do concurso público - lei nº 1019/10, não faz referência ao OP indicado pelo diretor escolar (lei nº 169/95).</p> <p>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 aquelas expressas 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>

Fonte: as autoras com base na Lei nº 1052/ 2011, no Edital do Concurso de 2012 e no

Regimento interno das escolas.

Embora a lei nº 1019/10 (QUEIMADOS, 2010) tenha indicado que as atribuições do orientador pedagógico seriam publicadas por meio de decreto, foi a lei nº1052/11 (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 atribuições que não dialogavam com o que foi posto pela lei nº 1052/11 (QUEIMADOS, 2011). Com intervalo de apenas um ano entre a lei aprovada em 2011 e o edital do concurso público, as atribuições do orientador pedagógico divergiam demonstrando um cenário confuso acerca da entrada em cena deste profissional.

A lei nº 1052/11 (QUEIMADOS, 2011) traçou o perfil do orientador pedagógico 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 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015) mantém maior diálogo. Tanto o regimento quanto o edital do concurso delinearão o papel do orientador pedagógico nas escolas como profissional responsável por orientar o corpo docente em suas atividades, integrante da ETAP, equipe encarregada por elaborar, planejar e avaliar o PPP, numa posição mais horizontalizada na escola, mesmo que este responsabilize-se por serviços burocráticos.

Observa-se que a definição das funções deste profissional pode ter sido alvo de disputas, dado que em um curto prazo oscilaram vigorosamente. Investigar profundamente essas disputas caberia ao contexto da influência do ciclo de políticas (BOWE, BALL, GOLD, 1992) dado que culminou na política de produção de texto da orientação pedagógica como cargo em Queimados. Ainda que não adentremos nessa seara pelas limitações da pesquisa original e do presente artigo, observa-se que as diferenças mais latentes da função do orientador pedagógico estão presentes na lei nº1052/10 (QUEIMADOS, 2011).

Ao analisarmos o percurso da normatização e definição da função do orientador pedagógico 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 mantem diálogo nessa comparação³ conforme apresentado no quadro 1. Assim, percebemos o que Lima (2003) denomina de infidelidades normativas, isto é, na incumbência de definirem as 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 corretamente compreendida se considerada enquanto fidelidade dos atores 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 orientador pedagógico, furtando-se daquilo que a lei estabeleceu.

Na perspectiva do ciclo de políticas, especificamente no contexto da prática, as legislações e políticas educacionais são interpretadas, traduzidas e atuadas nas escolas. A interpretação, como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016), é uma leitura inicial, “um fazer sentido da política – o que este texto significa pra nós? O que nós temos de fazer?” (p.68). Conforme os autores, é uma decodificação feita em relação à cultura e à história da instituição e às biografias das políticas dos atores-chave. A tradução, afirmam os autores, “é uma espécie de terceiro espaço entre a política e a prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente atuar sobre a política” (p. 69). 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 legislações 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). A escola é 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).

³ 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.

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.

A função do orientador pedagógico na escola foi um dos pontos do questionário aplicado, no intento de observar os pontos distintos entre a função escrita e a prática. A orientadora pedagógica Marcela⁴ argumenta que a rotina da sua atuação dificilmente ocorre como foi planejado:

É uma rotina planejada, mas muito interrompida por imprevistos dos problemas de famílias 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. É uma rotina que me deixa frustrada devido aos imprevistos de solicitações da Semed⁵ e urgências. (...) Acho que são muitos formulários e papeis com pouca funcionalidade cotidiana, é como enxugar gelo (...) é extenuante e frustrante pois os resultados ocorrem mais pela boa vontade de alguns profissionais do que pelo favorecimento da estrutura. Lidar 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 (2017) 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, 2017, p. 229)

Para além do afastamento da função causado pelas questões familiares dos alunos, a rotina de exigências postas pela Secretaria de Educação aprofunda as dificuldades. A falta de

⁴ Como indicado, utilizamos nomes fictícios para identificar os respondentes da pesquisa.

⁵ SEMED é a sigla utilizada para Secretaria Municipal de Educação.

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 pedagógicas:

[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, preenchimento de planilhas e controles para os professores e orientadores, o que Lima (2014) denomina como fúria gestonária.

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 Secretaria Municipal de Educação (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 orientador pedagógico, os orientadores continuam a desenvolver todo o tipo de atividades que lhes são atribuídas.

PERCEPÇÕES DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DOS ATORES DA CENA DA ESCOLA PÚBLICA

Na perspectiva do ciclo de políticas como referência teórico-metodológico, 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 pode haver mudanças e divergências na “esquina da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 2016), a escola.

O questionário aplicado aos orientadores pedagógicos teve como um dos objetivos alcançar os sentidos de gestão democrática na escola, mas para este caminho, 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 diferenciais. 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 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, *pro forma* e da mera 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 este princípio “se dá pela transparência nas ações e informações”. A orientadora 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, o que pode explicar a resposta da orientadora Marcela sobre uma nulidade da gestão democrática.

Os orientadores pedagógicos foram indagados sobre quais mecanismos consideram importantes para a gestão democrática da escola. Sobre isso, a orientadora Anne revela: “Diálogo 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 de gestão democrática que ocorre, em muitas escolas, em momentos pontuais, atendendo muito mais ao procedimental do que a democratização. 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 orientadora 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 de pôr em relevo a importância do conselho escolar 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 diferente. Ou simplesmente se obedece ou não se para 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, 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 muros. 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).

Ainda no sentido 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 pedagógicas, 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 reposta 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 construção 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 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 orientadora pedagógica e pontualmente, uma única vez, pela orientadora educacional. O caráter político do PPP não encontra espaço no 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 orientadora Janaína, foi escrito pela orientação pedagógica e contribuído em uma única ocasião pela orientação pedagógica.

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? 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 formulação 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 Janaína 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 orientadora pedagógica 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 específica 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.

A gestão democrática como processo na escola pública, afastada de procedimentalismo e longe ser reduzida a um *slogan* remete a quão complexo é a sua estrutura. A participação de diferentes coletivos da escola é imprescindível, seja na elaboração do PPP, na representatividade dos colegiados, assembleias, seja em identificar problemas e apontar soluções para a instituição.

Sobre os mecanismos de gestão democrática das escolas públicas é perceptível que o conselho escolar e o PPP aparecem como fundamentais, todavia há um paradoxo: a mesmo tempo em que são citados, há uma incredulidade por parte dos sujeitos na atuação destes mecanismos. Se por um lado são capazes de democratizar a escola, por outro estão concentrados na ação de um único indivíduo ou estão mais esvaziados que atuantes.

Adiante discutimos junto aos participantes da pesquisa e a literatura acerca da gestão democrática na atuação dos orientadores pedagógicos efetivos nas escolas públicas municipais em Queimados (RJ).

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PRÁTICA DOS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM QUEIMADOS

Junto aos sujeitos da pesquisa, realizamos o exercício de investigar, 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 orientadora pedagógica 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 formulação e avaliação, muitas vezes recaindo à responsabilidade de um único indivíduo, como observado na seção anterior. Para Fernández (2017) a elaboração de um PPP deve articular os componentes técnicos-administrativos, políticos e sócio-comunitários da gestão organizacional. O orientador pedagógico, nesse cenário representa esses componentes, mais ainda pelo caráter técnico e administrativo da sua atuação, como integrante da ETAP. Em geral, as repostas, apesar de serem positivas a respeito da questão, apontam que a gestão democrática está condicionada à cena política da escola.

Nessa continuidade, questionamos quais são os desafios do orientador pedagógico para uma gestão democrática. A resposta da orientadora Djenane vai na 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 orientador 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. 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 chegou à 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 noção 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 da orientação 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 papeis, 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. Está 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 (2017a) 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 papéis: 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 (LIBÂNEO, 2010), a resposta da orientadora Marcela revela o afastamento do fazer do orientador do trabalho pedagógico e da insuficiência do acompanhamento dos processos.

Sobre as atividades do orientador pedagógico, 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 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 se afasta 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 é 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 é o enxugamento de gelo. [...] Sinto que nós, 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 destaque 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 mantêm 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”.

Por fim, indagamos se o orientador pedagógico participa de algum tipo de 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 lugar para participação em outras instâncias colegiadas e representativas.

Na perspectiva de um modelo de equipe, a ETAP, gestada fora da escola, importa considerar o que o contexto da prática traduz sobre a encenação de políticas: mesmo pensada para ser uma equipe de caráter técnico, administrativo e pedagógico, os sujeitos nem sempre estão em equilíbrio. A forma de entrada a equipe é um elemento que, *a priori*, é capaz de explicar a desarmonia apontada nas respostas. O diretor foi eleito pela comunidade escolar, há uma aceitação prévia que uma parcela majoritária quanto ao seu perfil para função e quanto ao seu plano de gestão. O orientador indicado pelo diretor, possivelmente, dialoga com esse diretor, é alguém que já conhece a dinâmica da escola. O orientador pedagógico efetivado pelo concurso não necessariamente conhece essa dinâmica ao chegar na escola, não foi eleito pela comunidade e nem pelo diretor. Das três formas de acesso à ETAP, é o único que tem a garantia do cargo – uma vez que o diretor escolar e o orientador indicado atuam no formato de função.

CONSIDERAÇÕES

Dados os movimentos da política em Queimados para delinear as políticas para a rede de ensino municipal desde a sua emancipação, considerando que este é um município jovem na cena dos 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, analisamos os caminhos dos textos oficiais para a delimitação do profissional de orientação pedagógica das escolas públicas municipais.

A pesquisa abordou as percepções dos orientadores pedagógicos efetivados por meio de concurso público sobre a gestão democrática na sua atuação nas escolas, sendo este o formato mais recente de entrada para este profissional na cena das unidades de ensino. A imagem das lentes dos sujeitos que atuam e encenam as políticas na escola foi captada pela aplicação de questionários para que se pudesse ter uma amostra das suas percepções de gestão democrática. A análise e investigação aqui apresentada, longe de esgotar o assunto de forma genérica ou localizada na rede municipal universo da pesquisa, teve o intuito de explorar como infidelidades normativas, disputas e a diferença entre a política e a sua atuação nas escolas podem ocorrer.

Os textos políticos que regulam a atuação do orientador pedagógico no contexto estudado divergem entre si o que se traduz numa possível disputa sobre este profissional. De saneador tecnocrático, controlador e saneador da prática do docente caso esse divergisse da proposta pedagógica da escola ou de formador, ao orientador dos trabalhos de planejamento, avaliação, encontros pedagógicos, grupos de estudos, a atuação dos sujeitos da pesquisa passa na cena da escola para um agente que assume para si demandas, as mais diversas. Em diálogo com a literatura no assunto os participantes concordam que, muitas vezes, o orientador é um “faz tudo” e todas as situações na escola são consideradas pedagógicas, já que ocorrem no contexto da escola. Esse movimento de assumir ou de ter que assumir a frente de diversas demandas do cotidiano escolar esvazia o orientador do trabalho de articulação pedagógica, coordenação, formação docente e reflexão teórica. As lentes dos orientadores participantes remetem ao volume de tarefas desempenhadas pelos orientadores: excesso de preenchimento de papéis, formulários, planilhas e afins que pouco lhes faz sentido e os afastam do fazer pedagógico na escola.

O conselho de classe e o projeto político pedagógico são os mecanismos apontados como possibilidade de democratização da escola, em diálogo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Na contramão, os profissionais participantes da pesquisa apontaram que na cena das escolas em que atuam, estes mecanismos não pouco atuantes ou

esvaziados. Uma contradição é perceptível pois, ao mesmo tempo em que o conselho escolar é creditado como um espaço de representatividade de democratização, há uma descrença devido a estar enfraquecido na escola, atender ao procedimentalismo e atos burocráticos.

Por fim, a ETAP, enquanto modelo de equipe gestado pela secretaria de educação para funcionar nas escolas, nem sempre é vista como uma, de fato, equipe. Isto ocorre pelas diversas vias de entrada, o que vai depender do sujeito que a ocupa, invertendo a lógica de equipe em uma proposta de horizontalidade para uma lógica hierarquizada.

REFERÊNCIAS

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

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

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. Atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG. 2016.

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

BRASIL. **Lei nº 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.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez. 2012.

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

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

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

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva. 13ª ed. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, L. **A escola como organização educativa.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, L. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc.**, v. 15, n. 129, p. 1067-1083, 2014.

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

LIMA, P. G.; ARANDA, M. A.; LIMA, A. B. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade. In: LIMA, P. G. **Temas em Políticas e Gestão da Educação.** Dourados: Editora UFGD, 2013. p. 25-44.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (orgs.). **Estudos epistemológicos no campo de pesquisa em política educacional.** Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. XXXX

MOEHLECKE, S. 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, 2017.

MOEHLECKE, S. A orientação pedagógica na gestão escolar no Brasil: histórias e debates atuais. In: MOEHLECKE, S.; AMARAL, D. P.; FERNÁNDEZ, S. J. (Orgs.). **História, políticas e experiências de gestão escolar: o lugar da orientação pedagógica nos sistemas de ensino do Rio de Janeiro.** Curitiba: Editora CRV, 2017a. p. XXXXX

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. 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 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. 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.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 69-96.

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.

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

SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49, 159-174, 2012.

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

TODOS PELA EDUCACAO. Pesquisa Profissão Professor. 2018 Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/iniciativa-profissao-professor>. Acesso em: out. / 2018.

Recebido em: 02/03/2020

Aceito em: 23/04/2020