



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Tamara de Souza Santana Batista Alves

**O trabalho do Orientador Educacional na Rede Municipal de Duque de Caxias: limites e possibilidades de atuação na Equipe Diretiva para uma Gestão Democrática.**

Duque de Caxias

2018

Tamara de Souza Santana Batista Alves

**O trabalho do Orientador Educacional na Rede Municipal de Duque de Caxias:  
limites e possibilidades de atuação na Equipe Diretiva para uma Gestão Democrática.**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Escola e Seus Sujeitos Sociais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão

Duque de Caxias

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

A474 Alves, Tamara de Souza Santana Batista  
Tese O trabalho do Orientador Educacional na Rede Municipal de Duque de Caxias: limites e possibilidades de atuação na equipe diretiva para uma gestão democrática / Tamara de Souza Santana Batista Alves – 2018. 219 f.

Orientadora: Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão.  
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Orientação educacional - Teses. 2. Escolas – Organização e administração - Teses. I. Barão, Gilcilene de Oliveira Damasceno. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37.048.3

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB7/5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Tamara de Souza Santana Batista Alves

**O trabalho do Orientador Educacional na Rede Municipal de Duque de Caxias:  
limites e possibilidades de atuação na equipe diretiva para uma gestão democrática.**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Escola e Seus Sujeitos Sociais.

Data de Aprovação: 12 de julho de 2018

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup> Dra. Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão (Orientadora)  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

---

Prof. Dr. Lincoln de Araújo dos Santos  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Giseli Barreto da Cruz  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2018

## **DEDICATÓRIA**

*Aos meus filhos, razões da minha vida.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, fê que me move e motiva mesmo em tempos adversos. À Ele ações de graça por mais esta conquista.

Em segundo lugar, agradeço à minha família, minha base. Mesmo com alguma escassez de bens materiais, nunca faltou o amor. Obrigada por não terem medido esforços para que eu conseguisse estudar e chegar até aqui. Sinto-me honrada em saber que sou motivo de orgulho para vocês, a primeira universitária da família e agora, a primeira mestra! Esta vitória não é somente minha, é de todos vocês!

À minha avó Judith que na sabedoria do seu analfabetismo foi a maior educadora que já conheci. Agradeço por acreditar na importância na educação e da escola, mesmo não tendo tido a possibilidade de estudar. Obrigada por acreditar em mim e dedicar todos os esforços para que eu pudesse “terminar os estudos”.

À minha mãe Hilda por cuidar do meu filho na minha ausência, por sempre me apoiar. Obrigada por ter lutado tanto, mesmo sozinha, para criar a mim e a meu irmão com dignidade e honra.

Aos meus tios Sebastião Manoel, José Antônio e Paulo Cesar por, assim como minha mãe, mesmo tendo que abrir mão do direito à escolarização para trabalhar e ajudar no sustento da família desde a adolescência, acreditarem que a minha história poderia ser diferente.

Ao meu irmão Gabriel, minha “cobaia” na missão de educadora. Companheiro e amigo de todas as horas. Obrigada por toda ajuda, carona e disponibilidade para tudo e em tudo.

Ao meu marido Victor, por ser paciente em cada momento de alegria, tristeza, cansaço, desânimo, desespero...

Ao meu filho Samuel Victor, mesmo em sua inocência e sem entender minha ausência por cada olhar, carinho, beijo que me davam força quando pensava em desistir.

Agradeço, de forma muito carinhosa, a cada professor que fez parte da minha formação. Mesmo não lembrando todos os nomes, com certeza deixaram marcar profundas que suscitaram em mim o desejo de ser educadora.

Aos colegas de trabalho que cruzaram meu caminho durante toda a minha trajetória como Orientadora Educacional, outros que permaneceram em minha vida, em especial Maria Teresa e Luci Rosana, Orientadoras Pedagógicas com as quais vivi um dos momentos mais

dolorosos na minha carreira, mas que me fizeram compreender o real valor de uma amizade mesmo sofrendo injustiças.

Ao colegas Orientadores Educacionais que estiveram disponíveis para compartilhar suas experiências nessa pesquisa. Cada fala foi muito importante para que eu pudesse me ver e rever na minha prática.

Aos colegas de turma e professores no mestrado, por compartilhar saberes e dividir expectativas. Em especial, à Isabela Bolorini, minha gratidão pelas palavras de apoio sempre que eu desanimava e me desesperava (que não foram poucas vezes); ao Hector Calixto, por estar sempre solícito e pronto a ajudar; ao Vinícius Kapícus e à Janaína Hermínio, por tornarem a caminhada (literalmente) tão solitária do mestrado mais leve com muitos momentos de gargalhada.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pelo crescimento conjunto. Especialmente, ao Leandro Sartori, jovem brilhante e inspirador, que com tanta humildade divide seu conhecimento.

Às professoras e Orientadoras Educacionais Maria Felisberta e Mirian Grinspun por terem sido tão disponíveis em me receber e compartilhar suas ricas experiências. Bem como, a professora Icléa Lages que tão generosamente contribuiu com este trabalho.

À Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, núcleo de resistência e luta, por me proporcionar, como estudante da classe trabalhadora, oportunidade de formação superior, primeiro na graduação e agora no mestrado.

E, finalmente, com profunda gratidão, à Professora Gilcilene Barão, querida orientadora, por ter escolhido me orientar mesmo quando meu objeto parecia tão obscuro e sem fontes. E por não ter aberto mão de mim, mesmo quando eu quis desistir. Obrigada pela paciência, preocupação, generosidade e rigidez para que eu conseguisse concluir esta pesquisa. Obrigada por acreditar em mim, mesmo nos momentos em que eu não acreditava. Nunca irei esquecer por ter se oferecido a ficar com meu filho para que eu pudesse fazer as entrevistas e pela orientação no corredor do hospital quando seus pais estavam internados. Além de grande admiração pela professora, pesquisadora e militante, você se tornou pra mim uma inspiração pelo ser humano que é. As palavras são insuficientes para expressar a minha gratidão.

Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.  
Paulo Freire



## RESUMO

ALVES, Tamara de Souza Santana Batista. *O trabalho do Orientador Educacional na Rede Municipal de Duque de Caxias: limites e possibilidades de atuação na equipe diretiva para uma gestão democrática*. 2018 219f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2018.

Esta pesquisa tem como objeto a Orientação Educacional na Rede de Ensino da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, partindo do pressuposto que a relação entre trabalho e educação incide não somente na atuação profissional, como também, na formação dos educadores. A Orientação Educacional é historicamente exercida por pedagogos e, ao longo do tempo, tem sofrido transformações para atender os diferentes modelos de educação e sociedade que se apresentam. Nesse contexto, tem-se como objetivo analisar quais as alternativas e entraves encontrados pela Orientação Educacional para articular em sua práxis as atribuições específicas da função com a sua integração na gestão escolar, como membro da Equipe Diretiva, a fim de contribuir para que se efetive a Gestão Democrática. No decorrer dos capítulos deste trabalho dissertativo propôs-se, primeiramente, fazer um breve relato histórico da Orientação Educacional no Brasil contribuindo, assim, para análise das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e suas implicações na Orientação Educacional do município cerne desta pesquisa. Num segundo momento, buscou-se analisar o conceito da Orientação Educacional, enfatizando sua relevância política e pedagógica. Por fim, inventariou-se, tanto as atribuições específicas do Orientador Educacional na Escola, quanto sua função na Equipe Diretiva, relacionando-as e investigando sua contribuição para a efetivação de uma gestão democrática. Para alcançar a análise proposta, balizou-se o trabalho como eixo central da sociedade, explicitando sua relação, construída historicamente, com a educação. Optou-se como base teórica pelo materialismo histórico, compreendendo que as relações políticas e sociais são dialéticas, tendo como categorias norteadoras desta pesquisa a *totalidade*, *mediação*, *essência/aparência* e *contradição*. As referências de análise remetem-se as produções bibliográficas de Dermeval Saviani, contando também com contribuições de Florestan Fernandes, Luiz Pereira, Ellen Whood, Ricardo Antunes, Geraldo Augusto Pinto, Harry Braverman, Vitor Paro, Giseli Barreto da Cruz, Selma Garrido Pimenta, Mirian Paúra Grinspun, dentre outros. Como considerações resultantes deste trabalho, pode-se afirmar que, a Orientação Educacional não está extinta como pode-se inferir pelo senso comum, mas que passa por transformações profundas e estruturais, o que torna urgente e possível, apesar dos limites impostos à educação e à própria sociedade, ressignificar sua práxis a fim de que possa contribuir para a efetivação da gestão democrática.

Palavras-chave: Orientação Educacional. Orientador Educacional. Pedagogia. Pedagogo. Gestão Escolar. Gestão Democrática.

## ABSTRACT

ALVES, Tamara de Souza Santana Batista. *The work of the Educational Advisor in the Municipal Network of Duque de Caxias: limits and possibilities of action in the directive team for a democratic management*. 2018. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2018.

This research aims at Educational Orientation in the Teaching Network of the Municipality of Duque de Caxias, starting from the assumption that the relationship between work and education focuses not only on professional performance, but also on the training of educators. Educational Guidance is historically exercised by pedagogues and, over time, has undergone transformations to meet the different models of education and society that present themselves. In this context, the objective is to analyze which alterations and obstacles found by the Educational Guidance to articulate in its praxis the specific attributions of the function with its integration in the school management, as a member of the Directive Team, in order to contribute to the effective the Democratic Management. In the course of the chapters of this essay, it was proposed, firstly, to make a brief historical account of Educational Guidance in Brazil, thus contributing to the analysis of the current National Curricular Guidelines for the Pedagogy Course and its implications in the Education Guidance of the municipality at the heart of this research . In a second moment, we sought to analyze the concept of Educational Guidance, emphasizing its political and pedagogical relevance. Finally, both the specific attributions of the Educational Advisor in the School and his role in the Directive Team were listed, relating them and investigating their contribution to the achievement of a democratic management. In order to reach the proposed analysis, work was marked as the central axis of society, explaining its historically constructed relationship with education. It was chosen as a theoretical basis by historical materialism, understanding that political and social relations are dialectical, having the totality, mediation, essence / appearance and contradiction as the guiding categories of this research. The references of analysis refer to the bibliographic productions of Dermeval Saviani, with contributions by Florestan Fernandes, Luiz Pereira, Ellen Whood, Ricardo Antunes, Geraldo Augusto Pinto, Harry Braverman, Vitor Paro, Giseli Barreto da Cruz, Selma Garrido Pimenta, Mirian Paúra Gruinspun, among others. As a result of this work, it can be affirmed that Educational Guidance is not extinct as it can be inferred by common sense, but that it undergoes profound and structural transformations, which makes it urgent and possible, despite the limits imposed on education and to society itself, re-signify its praxis so that it can contribute to the effective implementation of democratic management.

Keywords: Educational Orientation. Educational advisor. Pedagogy. Pedagogue. School management. Democratic management.

## **LISTA DE TABELA**

Tabela 01 – Eventos de Classe da Orientação Educacional .....	65
Tabela 02 – Acompanhamento do Supervisor junto às Unidades Escolares.....	136

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Administração Escolar
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação
AOERJ	Associação de Orientadores Educacionais do Rio de Janeiro
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EMBB	Escola Municipal Barro Branco
ETP	Equipe Técnico-Pedagógica
EUA	Estados Unidos da América
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FENOE	Federação Nacional dos Orientadores Nacionais
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIA	Fundação para a Infância e Adolescência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Inspeção Escolar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OE	Orientação Educacional
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OP	Orientação Pedagógica
PBF	Programa Bolsa Família
PBIT	Programa Bolsa de Capacitação Profissional
PCP	Programa de Capacitação Profissional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE-Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PMDC	Prefeitura Municipal de Duque de Caxias
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica e Prova Brasil
SE	Supervisão Escolar
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SME	Secretaria Municipal de Educação
SOE	Serviço de Orientação Educacional
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1	<b>O TRABALHO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO E NA FUNÇÃO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL</b> .....	31
1.1	<b>Orientação Educacional: Concepções e Debate Conceitual</b> .....	31
1.1.1	<u>Levantamento bibliográfico: Aspectos relevantes e análise da produção teórica sobre Orientação Educacional</u> .....	36
1.2	<b>Breve Histórico da Orientação Educacional no Brasil</b> .....	49
1.2.1	<u>A formação de professores no Brasil</u> .....	55
1.2.2	<u>A Criação do Curso de Pedagogia</u> .....	58
1.2.3	<u>Surgimento da Orientação Educacional no cenário nacional</u> .....	59
1.3	<b>A Orientação Educacional atualmente: considerações sobre as questões políticas e legais</b> .....	67
1.3.1	<u>Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia</u> .....	71
2	<b>ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL POLÍTICO E PEDAGÓGICO NA ESCOLA</b> .....	77
2.1	<b>Fundamentos teóricos para conceber a Orientação Educacional na escola: a relação histórica entre trabalho e educação</b> .....	78
2.1.1	<u>A Centralidade do Trabalho para Análise da Sociedade e Referência para Orientação Educacional</u> .....	87
2.1.1.1	A Classe Trabalhadora: Conceito e definições.....	83
2.1.2	<u>Desafios da Orientação Educacional e suas transformações: Da Habilitação Extinta ao Pedagogo Generalista</u> .....	93
2.1.2.1	A sociedade brasileira, a democracia e a escola: Possibilidades e limites.....	97
2.2	<b>Democracia como uma construção histórica</b> .....	98
2.2.1	<u>A Educação como espaço de luta por hegemonia</u> .....	105
2.2.2	<u>O Projeto Político Pedagógico da escola: possibilidade de criação coletiva de um instrumento de resistência</u> .....	112

2.2.3	<u>Gestão Escolar: Conceitos e Reflexões</u> .....	119
2.2.4	<u>Das Políticas Públicas ao Cotidiano Escolar: Gestão Democrática em Construção e Discussão</u> .....	122
3	<b>A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL EM DUQUE DE CAXIAS: UM TRABALHO MULTIFACETADO</b> .....	128
3.1	<b>Duque de Caxias: de que território estamos falando?</b> .....	131
3.2	<b>Trajatória histórica da Orientação Educacional em Duque de Caxias</b> .....	132
3.2.1	<u>Orientadores Educacionais de Duque de Caxias: iniciando o diálogo, conhecendo os sujeitos da pesquisa</u> .....	137
3.3	<b>Orientação Educacional em Duque de Caxias: uma função multifacetada</b> .....	139
3.3.1	<u>O trabalho do Orientador Educacional: Atribuições específicas da função e a organização do trabalho pedagógico</u> .....	139
3.3.2	<u>Articulação Orientação Educacional e Orientação Pedagógica</u> .....	153
3.3.3	<u>Orientação Educacional e Gestão Escolar: Seu Papel na Equipe Diretiva</u> .....	155
3.3.4	<u>Análise e perspectivas da Orientação Educacional em Duque de Caxias</u> .....	159
3.3.5	<u>Desafios da gestão democrática em Duque de Caxias: um breve relato de uma experiência de resistência bem-sucedida</u> .....	163
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	170
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	190
	<b>APÊNDICE A</b> – Roteiro da entrevista aplicada aos Orientadores Educacionais em Duque de Caxias .....	188
	<b>APÊNDICE B</b> – Roteiro da entrevista aplicado às Profas. Icléa Lages de Melo e Mírian Sabrosa Paúra Zippin Grinspun .....	189
	<b>APÊNDICE C</b> – Transcrição da entrevista com a Profª Drª Maria Felisberta Baptista Trindade.....	191
	<b>ANEXO A</b> – Lotacionograma da Rede Municipal de Duque de Caxias.....	198
	<b>ANEXO B</b> – Demonstrativo do Número de Professores Extra-classes 2018.....	199
	<b>ANEXO C</b> – Autorização da Secretaria Municipal de Educação para pesquisa.	201
	<b>ANEXO D</b> – Carta de Cessão de Direitos sobre Depoimento Oral .....	202
	<b>ANEXO E</b> – Documento Norteador das Ações Administrativas da CSOE .....	203

## INTRODUÇÃO

A Orientação Educacional (OE) no Brasil é historicamente desempenhada por pedagogos e, ao longo do tempo, tanto sua formação quanto a sua atuação, sofreram modificações para atender às exigências sociais, políticas e econômicas que incidem sobre as propostas de sociedade e educação. Isto se deve ao fato de haver uma relação entre trabalho e educação, isto é, os processos de organização do trabalho e dos modos de produção incidem diretamente sobre as políticas públicas de educação, o que interfere tanto na formação quanto na atuação dos educadores.

O tema proposto para esta pesquisa surgiu de inquietações decorrentes da prática como Orientadora Educacional na Rede Pública de Duque de Caxias e experiências no exercício desta função em outros municípios da Baixada Fluminense e na Região dos Lagos.

A Graduação em Pedagogia – Multihabilitação em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar foi concluída, em 2003, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF). Durante o período da graduação, em especial nos estágios supervisionados, foi despertado um maior interesse pela OE<sup>1</sup>.

Esta identificação com a função foi confirmada ao desenvolver atividades como bolsista do Programa de Capacitação Profissional<sup>2</sup> (PCP) na própria UERJ, onde era realizado o acompanhamento escolar de estagiários de nível fundamental e médio que desenvolviam atividades em diferentes setores da Universidade<sup>3</sup>. Em cumprindo a uma das exigências para continuidade no Programa, foi elaborado e implementado um projeto de Orientação Profissional, pois compreendia que aqueles estudantes prestavam serviço em uma

<sup>1</sup> Neste período, o curso na instituição citada dava aos egressos as habilitações em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar para atuarem como *especialistas em educação*, não havendo nenhuma habilitação para docência na Educação Infantil, no primeiro segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Normal.

<sup>2</sup> O Programa de Capacitação Profissional, não mais existente na UERJ, era um programa de bolsa para alunos selecionados por meio de prova escrita dentro de sua área de formação. O mesmo era composto de três fases, sendo a primeira no último período da graduação e as demais após a formação. A atuação do bolsista era acompanhada em todo período por um Supervisor – profissional com a mesma formação no seu setor de lotação - e um Orientador - professor de sua faculdade de origem.

<sup>3</sup> Minhas atividades como bolsista do PCP foram realizadas na Superintendência de Recursos Humanos da UERJ, atuando no Programa Bolsa de Iniciação ao Trabalho (PBIT) setor responsável pelo recrutamento, seleção e treinamento dos estagiários de nível fundamental (convênio com a Fundação para Infância e Adolescência – FIA) e nível médio (convênio com a Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC).



Universidade e nem ao menos conheciam quais os cursos oferecidos pela instituição, quais as formas de ingresso, enfim, não se sentiam participantes e pertencentes àquele espaço.

Vislumbrou-se no PCP a oportunidade de desenvolver uma das polêmicas e controversas atividades desenvolvidas pela OE, a Orientação Profissional. Porém, buscando-se romper com o estereótipo de Orientação Vocacional e ampliar a discussão com os estagiários sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento e formação profissional, surgindo daí o interesse de investigar a relação histórica entre Trabalho e Educação que culminou na monografia de conclusão de curso da graduação.

Ao término do período da bolsa no PCP, iniciou-se o trabalho como Orientadora Educacional em escolas públicas, tendo tido admissão por meio de concurso público de provas e títulos. Devido à mudança no currículo da Graduação em Pedagogia, a princípio, houve o impedimento de assumir a função em um concurso realizado em 2010, visto que a formação obtida não atendia à nova exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de ter Licenciatura para desempenhar atribuições de pedagogo. Sendo assim, foi necessário o retorno à faculdade para realizar o que é chamado de “Aproveitamento de Estudos”, ou seja, uma complementação à formação antes adquirida que dá direito a um novo certificado.

Já atuando como Orientadora Educacional, foi feita a opção no novo trabalho monográfico por analisar as diferenças e semelhanças do trabalho da OE em redes públicas de ensino de seis municípios da Baixada Fluminense.<sup>4</sup> Bem como, abordei as novas Diretrizes para formação do pedagogo, um ponto importante para discussão sobre a própria continuidade ou não da citada função no cenário educativo.

A princípio, a presente dissertação teria como objetivo pesquisar a Orientação Educacional na Baixada Fluminense e sua relação com os modelos de gestão escolar nos mesmos, dando continuidade ao estudo anterior. No entanto, ao fazer o recorte necessário para a pesquisa optou-se por aprofundar o estudo sobre Duque de Caxias, discutindo, então, a relevância do Orientador Educacional na Unidade Escolar tanto dentro de suas atribuições específicas, quanto na gestão escolar, partindo-se do pressuposto que esta também é uma atribuição da OE, tendo como finalidade atender o princípio da gestão democrática.

<sup>4</sup> ALVES, T. de S. S. B. *A atuação do Orientador Educacional na Baixada Fluminense: De uma perspectiva histórica à uma prospectiva de resignificação da práxis*. 2015. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2015.

A justificativa para seleção deste município foi devido a algumas especificidades encontradas neste que em muito difere dos demais pesquisados. Estas diferenças são estruturais e interferem não somente no trabalho da OE, mas na própria concepção sobre a função.

Dentre algumas especificidades, os Orientadores Educacionais da Rede de Caxias são admitidos mediante aprovação em concurso público de provas e títulos. Sua nomenclatura difere dos demais municípios da Baixada Fluminense<sup>5</sup>, sendo denominado Professor Especialista Orientador Educacional, o que ocorre também no caso da Orientação Pedagógica (OP) (ALVES, 2015). Diferença esta que cabe ser analisada, pois não se refere apenas a questão do cargo, mas também remete-se à carreira deste profissional, visto que coloca a docência como base de sua atuação como pedagogo.

No que se refere às diferenças na função da OE na escola, na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias (PMDC), o Orientador compõe a Equipe Diretiva da escola, dividindo algumas atribuições administrativas e pedagógicas com a Direção, Dirigência de Turno e Orientação Pedagógica, conforme aponta o Regimento Escolar da Rede.

É salutar notar que o objetivo desta composição, conforme exposto na legislação do município, é que a Equipe Diretiva coordene na escola atividades pedagógicas coletivas e integradoras, tendo em vista que sejam desenvolvidas relações democráticas. E, é esta finalidade que se apresenta como relevante questão de pesquisa, tendo como foco o papel do Orientador Educacional neste contexto e as tensões existentes entre seu fazer específico e sua articulação com os demais sujeitos da Gestão Escolar e de outros segmentos que compõem a escola.

Cabe ressaltar que Duque de Caxias foi o município pioneiro na região da Baixada Fluminense em realizar a eleição para escolha dos diretores com a participação de toda comunidade escolar. O que, apesar de não garantir em sua plenitude uma gestão democrática, configura-se numa agenda histórica do movimento docente e institui práticas mais democráticas na escola.

Tendo, também, como questão de investigação pesquisar os limites e possibilidades da OE no processo de democratização no espaço escolar para além da eleição de diretores, mas também fomentando e dinamizando, integrado aos demais profissionais da escola, a

<sup>5</sup> Nos demais municípios pesquisados – Belford Roxo, Mesquita, Nova Iguaçu e São João de Meriti – a nomenclatura é apenas Orientador Educacional. Com exceção do município de Magé, onde não existe a função de OE. Conforme edital do último concurso realizado em 2012, a função de Professor I – Especialista em Educação, tem como requisito a habilitação de Licenciatura Plena em Pedagogia, sem mencionar nenhuma habilitação específica e nem quais seriam as atribuições para o cargo.

representação de pais e alunos para que haja participação destes segmentos nas decisões da escola – por meio de incentivo da atuação do Conselho Escolar, da orientação sobre criação e funcionamento de Grêmios Estudantis, entre outras ações.

Como semelhança nas atribuições da OE, tanto na Baixada Fluminense como em outros municípios que se tem notícia da existência do cargo, podemos citar o que diz respeito ao acompanhamento da frequência escolar dos alunos. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996), algumas regras comuns devem ser observadas:

A carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (BRASIL, 1996, Artigo 24, Inciso I)

O artigo da legislação em destaque ainda prediz que:

O controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação; (BRASIL, 1996, Artigo 24, Inciso VI)

Não obstante o fato de não ficar explícito na lei a qual dos profissionais da escola cabe a realização deste acompanhamento, na cultura escolar convencionou-se que esta tarefa seja atribuída ao Orientador Educacional. Ao analisar o percurso histórico da OE, percebe-se, ainda nos tempos atuais, assumir o papel de fiscalização e com a função de adequação dos alunos à escola e à sociedade (ALVES, 2015), especialmente porque esta atribuição objetiva o controle do fluxo de alunos e este está diretamente relacionado a questões de verbas e dos fundos destinados à educação. Portanto, este controle está ligado diretamente às avaliações externas sofridas pela escola, mais especificamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), determinado pelos fatores *Desempenho* – por meio da combinação das provas padronizadas como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e Prova Brasil – e *Rendimento* – e dos dados referentes ao fluxo escolar (matrícula, aprovação/reprovação, evasão), conforme nos aponta Almeida; Dalben; Freitas (2013).

Outra função atribuída nas distintas Redes ao Serviço de OE é, após minuciosa contagem das faltas, o encaminhamento do aluno ao Conselho Tutelar, o que é tido por muitos, tanto responsáveis quanto pelos próprios educadores como forma de punição. Encaminhamento, este, previsto como função dos estabelecimentos de ensino....

Notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem

quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (BRASIL, 2001, Artigo 12, Inciso VIII)<sup>6</sup>

Todavia, novamente naturalizou-se que a responsabilidade caia única e exclusivamente sobre o Orientador Educacional. Assim como...

Informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (BRASIL, 2009, Artigo 12, Inciso VII)<sup>7</sup>

Também previsto pela legislação em tela como incumbência do estabelecimento de ensino, é atribuído como trabalho do Orientador Educacional e comumente não é relacionado ao fazer pedagógico da escola.

É importante salientar que todas as atribuições citadas trazem em seu bojo características pedagógicas, todavia, de acordo com a concepção que se tenha das mesmas, seja por determinações superiores (Secretarias, Coordenadorias, etc), seja pelo entendimento de cada Orientador Educacional, as mesmas podem se resumir a um serviço meramente burocrático e dissociado do Projeto Político Pedagógico da escola.

Cabe, no entanto, problematizar esta tarefa desempenhada pela OE na escola para que esta não se resuma a uma mera atribuição burocrática, mas que seja possível encontrar meios de discussão e análise junto a toda comunidade escolar dos motivos da infrequência/evasão e baixo rendimento, a fim de não apenas constatar os fatos e dar os devidos encaminhamentos, mas, sobretudo, buscar meios de superação destas dificuldades a fim de promover a educação plena do educando.

Por último, cito como outro fator semelhante nas Redes de Ensino o acompanhamento à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Conforme aponta a LDB em vigor, como dever do Estado...

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 2013, Artigo 4, Inciso III)<sup>8</sup>

Este entendimento da relevância do atendimento na modalidade em Educação Especial, seja na modalidade de inclusão em classes regulares ou atendimento em classes especiais, é tido como mais uma atribuição do trabalho da OE nas escolas, com vista a atuar na garantia de direitos das pessoas com deficiência. Entretanto, sua ação, na maioria das vezes,

<sup>6</sup> Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001.

<sup>7</sup> Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009.

<sup>8</sup> Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

é isolada dos demais setores da escola e de outras instâncias como Secretaria da Saúde e Secretaria de Assistência Social.

Desta forma, surge a indagação sobre a existência de princípios norteadores da função que pudessem dar identidade ao trabalho da Orientação Educacional e articulação deste com a gestão democrática, obviamente deve-se respeitar as especificidades de cada localidade/região, isto porque, em se pensando em um país com tamanha diversidade cultural e um amplo território, várias realidades se apresentam em diferentes comunidades. Da mesma forma, ocorre no próprio município de Duque de Caxias, que apresenta características distintas e particulares em cada um de seus quatro distritos e, até mesmo, dentro dos mesmos.

Contudo, compreende-se ser necessário que o respeito às diferentes realidades não descaracterize o trabalho da OE, especialmente no que se refere à articulação com os conhecimentos e ações dos demais membros da equipe que tenha como finalidade a democracia. O Orientador Educacional não pode exercer a sua função desenvolvendo ações isoladas, mas será somente através do trabalho coletivo que poderá alcançar a democracia, o que garantirá a efetiva socialização do saber no espaço escolar.

Ao longo dos onze anos de atuação no município de Duque de Caxias, presenciou-se algumas mudanças significativas na OE, dentre as quais destaco: a diminuição do número de Professores Orientadores Educacionais no lotacionograma da Rede (Anexo A), o que acarretou em um remanejamento de profissionais em escolas que ultrapassasse o número permitido de Orientadores Educacionais. Cumpre ressaltar que o mesmo não ocorreu com os Orientadores Pedagógicos, o que fica explícito no mapa demonstrativo do número de professores extraclasses (Anexo B), onde o quantitativo de Orientadores Pedagógicos é maior do que o quantitativo de Orientadores Educacionais;

- Um longo período, aproximadamente dez anos, sem concurso público para a função, de 2005 a 2014, ocasionando uma defasagem no quantitativo de Orientadores Educacionais no quadro funcional, visto que neste período muitos se aposentaram, ficaram licenciados e até mesmo pediram exoneração;
- Quando ocorreu a realização do novo concurso, o número de vagas abertos para a OE não atendeu a demanda da Rede;
- A junção Divisão de Orientação Educacional (DOE) com a Divisão de Supervisão Educacional (DSE) na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Duque de Caxias no governo do prefeito Alexandre Cardoso, dando origem ao CSOE (Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional). O que em princípio deveria ser a aglutinação das duas funções de modo a articulá-las,

ocasionou um total esquecimento dos Orientadores Educacionais por parte da Secretaria Municipal de Educação: não existe mais o acompanhamento do trabalho específico realizado pelos Orientadores Educacionais nas escolas, não são oferecidas formações para os profissionais atuantes na função, não há um local de referência para encaminhamentos de casos que extrapolam as possibilidades de serem resolvidos na escola (alunos com problemas de saúde física ou mental sem atendimento na rede pública, alunos com suspeitas de transtorno na aprendizagem ou deficiência sem ter passado por nenhuma avaliação clínica e não possuir laudo, questões referentes a alunos, famílias e professores que extrapolem a possibilidade de ação do Orientador Educacional, necessitando de intervenção de outras instâncias.).

Estas mudanças ocorridas na OE em Duque de Caxias correspondem a um complexo ainda maior de relações que não se limita ao nível municipal, mas dizem respeito a proposta de educação nacional, e de como tem atendido ou não a pauta de educação internacional, conforme será abordado mais a frente deste estudo.

A Lei de Diretrizes e Bases vigente trata sobre a formação do Orientador Educacional, o que garantiria em tese sua continuidade no cenário educacional...

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, 2016, Art. 64)

A lei supracitada, todavia, não garante a obrigatoriedade da Orientação Educacional nas escolas em nenhum nível de ensino e trata de forma um tanto flexível a formação do Orientador Educacional e dos demais especialistas em educação, o que pode indicar uma tendência à extinção do cargo. Sobre isto, Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008, p. 6) alertam que, “Embora pareça reconhecida a sua importância pela LDB, ao mesmo tempo deixa em aberto a formação profissional do orientador. Isso pode levar os cursos de Pedagogia a deixarem de formar o orientador educacional, relegando para a pós-graduação tal tarefa.”

Essa imprecisão quanto ao cargo dos especialistas articula-se, posteriormente, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia (DCN) que enfatiza a docência como base da formação do pedagogo e reduz a OE e as atribuições dos demais especialistas “apoio escolar”. Cumpre enfatizar que o debate sobre o Curso de Pedagogia centrado na docência é anterior a LDB N° 9.394/96, pois conforme nos aponta Cruz (2008):

O final da década de 70 e o início da década de 80 foram particularmente representativos das inúmeras críticas sofridas pelo curso, principalmente no que se refere à formação fragmentada e de forte caráter tecnicista e à ênfase na divisão técnica do trabalho na escola. As críticas foram construídas, principalmente, no seio do movimento pela reformulação do curso, desencadeado na década de 80 por professores, instituições universitárias e organismos governamentais. (CRUZ, 2008, p. 60 e 61)

A autora esclarece que neste período histórico de luta pela democratização e fim da ditadura civil-militar, iniciou-se um intenso debate no meio educacional sobre a necessidade de se repensar a formação dos educadores e de reestruturação do curso de Pedagogia.

A influência do movimento em prol da renovação do curso fez-se sentir na defesa das concepções de base comum nacional na formação dos profissionais da educação e da docência como base de formação do educador. Essas concepções, em especial a da docência como base de formação, adentraram o interior de algumas Faculdades de Educação, que experimentaram reformulações curriculares, suprimindo as habilitações referentes aos especialistas e buscando trabalhar predominantemente com a formação do professor, incluindo o das séries iniciais do 1º grau, na época, hoje Ensino Fundamental. Ou então assumiam a formação de pedagogos de forma integrada, na intenção de favorecer uma ação conjunta desses profissionais na escola. (CRUZ, 2008, p.61 e 62)

A autora continua afirmando que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) conduziu o movimento pela reformulação dos cursos dos profissionais de educação, enfatizando a necessidade de tornar a ação docente como fundamento do trabalho pedagógico e defendendo a formação em nível superior dos professores da primeira etapa do ensino fundamental, objetivando, assim, “[...] favorecer ao seu egresso uma sólida formação em que a docência, a gestão, a supervisão e a orientação educacional fossem assumidas como um todo orgânico e o trabalho pedagógico fosse considerado o principal articulador curricular.” (CRUZ, 2008, p. 62)

Entretanto, este debate não é consensual. Existe a concepção defendida por Libâneo, centrada na ciência da educação e considerando que a formação deveria ser em nível de bacharelado, diferenciando-se dos cursos de licenciatura para formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental.

As DCN apontam para a primeira concepção, mas, em vez de uma formação completa que abarque a parte docente e a parte técnico-pedagógica, percebe-se uma minimalização do currículo e uma tendência à extinção das habilitações.

Sendo assim, a imprecisão no que tange à formação e continuidade do cargo, não extinguem a função, que obtém no texto legal uma nova proposta que tende a ressignificar a formação tanto dos estudantes de licenciatura quanto dos estudantes da Educação Básica, difundindo uma educação voltada para a empregabilidade.

Santos (2011) acrescenta que as DCN...

Dessa forma, essa mesma concepção desconsiderou as bases do campo teórico investigativo do curso, reduziu todo profissional pedagogo ao professor das séries iniciais sem distinguir as diversas ações atribuídas do trabalho pedagógico e do trabalho docente, eliminou as diversas funções de coordenação como se as mesmas significassem adesão à antiga concepção de especialista (orientação, supervisão, direção, inspeção e planejamento). (SANTOS, 2011, p.38)

Neste sentido, entende-se que a OE é uma função relevante para uma gestão escolar que se pretende democrática, pois...

É um profissional que participa de todos os momentos coletivos da escola, na definição de seus rumos, na elaboração e avaliação de sua proposta pedagógica, nas reuniões do Conselho de Classe, oferecendo subsídios para uma melhor avaliação do processo educacional. (PASCOAL, 2005/2006, p.121)

Assim, as alterações propostas em sua formação, que repercutirão no seu trabalho na escola e até mesmo na sua existência ou não nos quadros funcionais das redes públicas de ensino, não podem ser vistas de forma ingênua e naturalizada, mas sim de forma crítica e contextualizada na política educacional e de formação em curso.

Ao trabalho do Orientador Educacional cabe ainda o conhecimento da comunidade e das situações facilitadoras e dificultadoras do grupo (PASCOAL, 2005/2006) discutindo-as com o todo escolar e relacionando-as com o pedagógico, no entendimento que da comunidade emanam saberes que, mesmo que diferentes dos escolares, são igualmente importantes e podem ser aliados no processo ensino-aprendizagem.

Ao investigarmos a atuação da Orientação Educacional na Rede Municipal de Duque de Caxias surge-nos as seguintes questões:

- Quais os limites e possibilidades encontrados pela Orientação Educacional em sua práxis<sup>9</sup> no espaço escolar nos tempos atuais?
- Como membro da Equipe Diretiva, a atuação do Orientador Educacional pode contribuir com uma efetiva Gestão Democrática?
- Como articular as atribuições específicas da função com a participação na gestão escolar?

A hipótese levantada para esta pesquisa é que a OE integra a gestão escolar e, ainda assim, possui atribuições específicas da função, ambas relacionadas ao aluno e à família. A integração entre estas duas frentes de trabalho se configura em um desafio, por vezes gerando tensões e questionamentos sobre o real papel do Orientador Educacional na escola. Pensar na OE para além da fiscalização, do controle e para ampliar seu papel para uma atuação política

<sup>9</sup> “A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a ‘filosofia’ (ou melhor, o ‘pensamento’) da ‘práxis’.” (BOTOMMORE, 1988, p. 460)



e pedagógica são possibilidades de ressignificação da sua práxis. Pressupõem-se nesta dissertação que o trabalho do OE pode configurar-se como uma atividade cuja finalidade é contribuir para uma educação emancipadora.<sup>10</sup>

Este trabalho dissertativo objetivou a análise do trabalho do Orientador Educacional na Rede de Ensino do Município de Duque de Caxias no que se refere à sua função específica e à sua atuação na Equipe Diretiva, ponderando as alternativas e entraves de articulação entre ambas. Para tanto, no Capítulo 1 buscou-se refazer o caminho percorrido pela Orientação Educacional no Brasil contribuindo, assim, para melhor análise e compreensão da história do cargo em Duque de Caxias e as particularidades da OE no município em questão. Pretendeu-se alcançar este objetivo por meio de levantamento bibliográfico e documental, assim como com aplicação de entrevistas a Orientadores Educacionais que pudessem colaborar na reflexão proposta;

No Capítulo 2, propôs-se conceituar a OE, enfatizando a relevância política e pedagógica do seu trabalho no cenário escolar. Destarte, coube a reflexão sobre o trabalho como eixo central da sociedade, o papel da escola enquanto formadora e as contradições que envolvem a questão da democracia;

Por fim, no Capítulo 3 averiguou-se, tanto as atribuições específicas do Orientador Educacional na Escola, quanto sua função na Equipe Diretiva, relacionando-as e investigando sua contribuição para a construção de uma gestão democrática. Para isto, inventariou-se a OE na Rede Municipal Duque de Caxias através dos relatos dos próprios orientadores que atuam no campo e que se dispuseram a ser entrevistados e de trabalhos acadêmicos que aludem ao tema.

Analizou-se, a partir de pesquisa bibliográfica, autores que tratam sobre a gestão escolar, e mais especificamente sobre a OE. A princípio, propunha-se inventariar a Orientação Educacional na Rede Municipal Duque de Caxias através de, além de documentos que contivessem sua trajetória histórica, entrevistas aos Orientadores Educacionais que atuam na

<sup>10</sup> “(...) Marx e os marxistas tendem a ver a liberdade em termos da eliminação dos obstáculos à emancipação humana, isto é, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e à criação de uma forma de associação digna da condição humana. Entre esses obstáculos, destacam-se as condições do trabalho assalariado. Como Marx escreveu em *A ideologia alemã*, “as condições de sua vida e trabalho, e, com elas, todas as condições de existência da sociedade moderna, tornaram-se (...) algo sobre o qual os proletários individuais não têm controle e sobre o qual nenhuma organização social lhes pode proporcionar esse controle” (vol.I, IV, 6). Para superar esses obstáculos é necessária uma tentativa coletiva, e a liberdade como autodeterminação é coletiva no sentido de que consiste na imposição, socialmente cooperativa e organizada, do controle humano tanto sobre a natureza como sobre as condições sociais de produção.” (BOTTOMORE, 1988, p.202)

escola e na Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional, bem como, ao coordenador deste setor e outros que se fizerem necessários. Mas, devido à morosidade da SME em autorizar a realização da pesquisa em seu espaço e setores internos (Anexo C), optou-se por realizar as entrevistas apenas com os Orientadores Educacionais atuantes nas escolas e desenvolver pesquisa bibliográfica.

A princípio cogitou-se entrevistar os Orientadores Educacionais pioneiros, a fim de resgatar a história da OE no município a partir de seus relatos. No entanto, ao apresentar-se dificuldades em contactar os mesmos, decidiu-se ampliar a pesquisa e buscar remontar a trajetória histórica da OE por meio de Orientadores Educacionais com diferentes tempos de trabalho na Rede, o que se mostrou muito interessante, pois possibilitou relacionar e comparar não apenas diferentes visões sobre a atuação da OE mas também a própria formação desses indivíduos.

O critério para escolha dos Orientadores Educacionais se deu, então, em busca de diversificar os profissionais em termos de distritos e segmentos em que atuam, bem como, tempo de formação em OE e atuação na PMDC, dados estes obtidos por meio de conversas informais em um grupo formado por Professores Especialistas da Rede em um aplicativo de telefone celular. Foram enviados os roteiros para entrevista (Apêndice A) para 15 Orientadores Educacionais por meio deste mesmo aplicativo porém de forma privada, tendo sido enviadas 5 respostas em áudio que foram transcritas. Após a transcrição, foi solicitado aos profissionais que assinassem um termo de Cessão de Direitos sobre o depoimento prestado. (Anexo D)

Foi enviado questionário para duas Orientadoras Educacionais e professoras universitárias, Mírian Sabrosa Paúra Zippin Grinspun e Icléa Lages de Melo, que com seus relatos contribuíram com a reflexão sobre o processo histórico da OE na Brasil. (Apêndice B) Bem como, realizou-se em 26/01/2018 entrevista com a professora universitária e Orientadora Educacional Maria Felisberta Baptista da Trindade, que desempenhou seu trabalho na OE no período da ditadura civil-militar e buscou formas de resistência, conforme será apresentado no Capítulo 1.

Para tanto, fez-se necessário eleger uma metodologia que permitisse através de uma trajetória individual analisar a identidade coletiva e, ainda, propiciasse um a descrição aprofundada da práxis do Orientador Educacional atualmente. Esta opção traz em seu bojo uma perspectiva de pesquisa para além do numérico, pois ao investigar sobre trabalho de um indivíduo, indiscutivelmente, adentra-se na sua particularidade para além da prática profissional. Cumpre ressaltar que foi dada aos entrevistados a opção de se omitirem diante de

alguma questão. Sobre isto, Bourdieu (1986) ratifica a importância das “não-respostas” para a pesquisa, e que estas e podem e devem ser interpretadas.

Toda metodologia eleita para subsidiar um trabalho de pesquisa é ligada ao aporte teórico adotado pelo pesquisador como base de seu estudo. Segundo Netto (2011), o método não consiste em um componente alienado da teoria e, por conseguinte, não se forja independente do objeto de pesquisa. E é nessa relação que o pesquisador pode reproduzir-se intelectualmente no processo de investigação.

Sendo assim, não há metodologia neutra, antes a escolha teórico-metodológica aponta para uma ideologia e uma visão de sociedade e de mundo.

A indissociável conexão que mencionamos impede uma abordagem que, na obra de Marx, autonomize o método em face da teoria: não é possível, senão ao preço de uma adulteração do pensamento marxiano, analisar o método sem a necessária referência teórica e, igualmente, a teoria social de Marx torna-se ininteligível sem a consideração de seu método (NETTO, 2011, p. 54).

A abordagem dialética é o que aquilata a interpretação qualitativa desta pesquisa, visto que não se limita a definir apenas o quantitativo referente às questões a serem apontadas, mas buscam a interpretação dos fatos e a análise dos resultados, propondo uma reflexão sobre fatores não tão inequívocos. No caso do objeto desta pesquisa, a OE em Duque de Caxias, o estudo não será limitado mensurar o número de Orientadores Educacionais existentes na Rede Municipal, nem tampouco nos ater a descrição de suas atribuições e tarefas na escola, apesar de considerar a análise destes dados de grande relevância para a discussão proposta. Antes, a proposta de trabalho é a análise crítica do que significa a existência ou não deste profissional na escola e quais as implicações de sua atuação. Nesta direção, Minayo (2002, p.24 e 25) aponta que “A dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos.”

Ainda sobre a abordagem metodológica qualitativa utilizada neste estudo, trazemos a afirmação de Minayo (2002) para nos auxiliar na definição do que vem a ser a pesquisa qualitativa:

A Pesquisa Qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.(MINAYO, 2002, p. 21 e 22)

Partindo desse pressuposto,

Marx propõe que a aproximação em relação ao objeto seja feita perguntando ao objeto o que é que o mantém de pé, quais são os elementos que explicam o seu

movimento. Marx não chega com um conceito ou com uma categoria *a priori*, que ele tenta inocular no objeto. Na verdade ele dirige perguntas ao objeto: em que bases se dá **seu** movimento? **Seu** movimento pode ser explicado por que determinações, que regularidades? (DANTAS e TONELO, 2016, p.12)

A busca de resposta a estes questionamentos se traduzem nas categorias que compõem o materialismo histórico (DANTAS E TONELO, 2016, p.12) e são estas as bases desta dissertação. Para Marx, as categorias são, em primeiro lugar, ontológicas, isto é, pertencem à ordem do *ser*, são objetivas e reais. Em segundo lugar são reflexivas, pertencem à ordem da abstração, do pensamento, à medida que o pesquisador as reproduz teoricamente; e são históricas e transitórias, somente tendo validade plena no seu marco histórico. (NETTO, 2011).

Esta opção teórico-metodológica se dá principalmente pelo entendimento que a teoria é o movimento real do objeto, isto é, a teoria é o próprio conhecimento do objeto real e não idealizado. Desta forma, há de se analisar tanto a estrutura em que está inserido o objeto, quanto a dinâmica oriunda das relações deste com o social e o político. Isto, em se pensando na OE, se traduz na interpretação da realidade em que esta se produz e reproduz. Compreendendo que, o que a função se configura hoje resulta de um movimento histórico e dialético real, conforme preconiza a teoria e método do materialismo histórico.

Por este motivo cabe dizer que este método é dialético, no sentido de trazer a reflexão do objeto não apenas em um momento estanque ou isolado das demais conjunturas que o circundam, mas dialogando e relacionando o todo e a parte a todo momento da pesquisa, numa perspectiva histórica.

Esses conceitos de variáveis, complexidade e mobilidade aparecem na dimensão dialética do materialismo histórico, apontando, assim para a categoria do materialismo histórico de *totalidade*. Kosik (1995) ressalta que em um movimento dialético não se pode dissociar parte e todo, compreendendo que ambos constituem a realidade:

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos), pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem ainda a totalidade. (KOSIK, 1995, p. 44)

Sendo assim, o que constitui a categoria totalidade não é a sobreposição de fatos que constituem a realidade e sim a interpretação da estrutura da realidade e das relações dos múltiplos fatores que a constituem:

Exclusivamente no âmbito da apreensão da realidade como totalidade (concreta, estruturada, dinâmica e não indiferenciada, mas com níveis regidos por legalidade própria e tendências detectáveis de desenvolvimento) é que se revestem de sentido as demais categorias lógico-dialéticas (reflexivas) que a razão teórica elabora, construídas a partir da abstração do movimento real. (NETTO, 2011, p.79)

No âmbito da complexidade apresentada sob o ponto de vista da totalidade, importa que haja por meio da categoria mediação um processo dialético que sistematize as tensões criadas pelas múltiplas determinações da realidade. Netto (2011, p. 31) afirma que: “A totalidade sem mediação é inerte”. O autor afirma ainda que a mediação “só existe nos e entre os complexos constitutivos da totalidade...” (NETTO, 2011, p.81).

Nesta direção, o conceito de totalidade aponta para a condição de que se pensar a OE em Duque de Caxias somente é possível se ampliarmos o campo de análise tanto para a construção histórica da função no município em questão, quanto para sua trajetória histórica Brasil. Já a mediação se apresenta ao relacionar estes níveis micro e macro dialeticamente, compreendendo que esta relação não se dá de forma inerte e sim mediante a um movimento histórico.

O método em Marx implica uma relação entre o sujeito – pesquisador – e objeto – realidade (NETTO, 2011). Sendo, a partir desta relação, possível realizar a necessária distinção entre *aparência* e *essência*, por meio de procedimentos analíticos que propiciem partir da aparência – o que se vê mais explicitamente e até mesmo que se compreende pelo senso comum – e chegar à essência – aprofundamento teórico sobre o objeto. No caso específico da OE, esse conceito se apresenta, principalmente, ao abordarmos as diferenças entre cargo e função, analisando as nuances que os diferenciam e os relacionam.

Compreender essas nuances que são apresentadas demanda, ao mesmo tempo que observar a complexidade da realidade, uma certa abstração conforme nos aponta Netto (2011, p. 44): “A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, (...) é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável...”. Esta abstração se concretiza quando o elemento extraído da realidade é saturado de “muitas determinações”, continua nos apontando o autor. Percebe-se, assim, um movimento cíclico sobre a realidade concreta que nos remete à abstração e vice-versa: “A realidade é concreta exatamente por isso, por ser a ‘síntese de muitas determinações’, a ‘unidade do diverso’ que é própria de toda totalidade.” (NETTO, 2011, p.44)

A metodologia, principalmente em Educação, não define apenas um modelo de pesquisa ou tratamento das informações, mas traz em seu bojo a ideologia sobre o objeto de estudo e visão de sociedade do pesquisador, sendo assim, nenhuma prática durante a mesma é neutra. Como aponta Thiollent (2002, p. 4 e 5), “A metodologia de que precisamos, cada vez mais, deve ter outras dimensões associadas, em particular, à crítica, à reflexividade e à emancipação.”

Silveira (2011) aprofunda o papel da pesquisa do ponto de vista da dialética:

Com efeito, no método do materialismo histórico-dialético, em que o sujeito possui papel ativo, a pesquisa tem diversas implicações, tais como: a adoção da visão de mundo a partir da perspectiva da classe trabalhadora; a ênfase na dinâmica das relações sociais; a reconstrução histórica do objeto, evidenciando as contradições e mediações em uma dada totalidade, de modo a buscar a aproximação do real (da verdade); a visão do conhecimento como um processo em permanente construção, assim como a história e a verdade. (SILVEIRA, 2011, p.3)

A autora ressalta, além da *totalidade* que já fora citada anteriormente, as categorias, *contradição* e *mediação* como indispensáveis a uma pesquisa que pretenda discutir a realidade. Visto que é impossível dissociar sujeito e objeto, compreendendo a interdependência de ambos e que nenhum conhecimento pode deixar de perpassar as interações sociais em toa sua complexidade.

Corroborando com a visão de partir da realidade no processo de pesquisa, Barros (1999, p.5) afirma que esta “se expressa sob múltiplas formas, unificadas pela sua essência de classe.” Desta forma, quando discutir-se a Orientação Educacional em um determinado lugar, tempo e espaço, indubitavelmente abarca juntamente outros fatores como formação do pedagogo e gestão escolar, para dialogar com o objeto de modo a ampliar sua especificidade e especificar sua amplitude.

Cabe ressaltar que ao discorrermos sobre a ação do Orientador Educacional temos como referência a relação entre trabalho e educação, compreendendo que esta relação é intrínseca, visto que a partir destas duas categorias o homem se humaniza e, à medida que transforma a natureza e o meio em que vive, transforma-se a si mesmo. Sobre isto, Frigotto (1998) nos adverte que:

Os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais [...] passam por uma resignificação no campo das concepções e políticas. Estreita-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade [...]. (FRIGOTTO, 1998, p.14)

Deve-se considerar o trabalho do Orientador Educacional a partir dos processos formativos necessário na educação, da reflexão sobre as mudanças das concepções nas políticas educacionais e da sua atuação para além de atribuições e tarefas, salientando a característica política do seu fazer pedagógico. Para tanto, faz-se necessário compreender seu caminhar histórico e, a partir de então, refletir sobre os apontamentos para o presente e futuro desta função.

Assim sendo, é necessário percorrer dois caminhos. O primeiro se refere à análise da origem da OE, para em sua trajetória histórica sistematizar alguns apontamentos que auxiliarão na análise sobre a relevância do papel do Orientador Educacional na escola,

relacionando com o breve histórico da Orientação em Duque de Caxias. Isto porque, atualmente, com a crescente visão do “pedagogo generalista”, em voga a partir da legislação vigente, houve um esvaziamento do sentido das habilitações específicas, especialmente da Orientação Educacional que já fora alvo de críticas contumazes sobre sua real contribuição à prática educativa, bem como, sobre seu aporte tecnicista e direcionado a manter a estrutura social dualista.

O outro caminho que norteará este estudo é a análise do modelo de gestão escolar que está iminente nas Políticas Públicas Educacionais, sobretudo os modelos atuais de cunho neoliberal.<sup>11</sup> Cabe indagar sobre o papel da Orientação Educacional e se cumpre considerar como o Orientador Educacional atuou de forma a manter o sistema educacional dualista e excludente. Nesta direção, Pascoal (2005/2006) observa que:

Embora atrelada às políticas educacionais vigentes nos diferentes momentos históricos, a orientação educacional no Brasil tem cumprido os papéis que dela eram esperados; muitas vezes a favor do sistema excludente e poucas vezes carregada de ousadia no sentido da emancipação das camadas populares. (PASCOAL, 2005/2006, p.116)

Pascoal (2005,2006, p. 16) acrescenta que, “Os objetivos confusos e obscuros têm contribuído para a colocação da função do orientador no baú do esquecimento. Esteve ligada às relações de poder dentro da escola, às funções de comando, contribuindo para a divisão social do trabalho reproduzida dentro da escola.”

Para a superação desta visão estigmatizada e avanço para a *dimensão ontológica* do trabalho, conforme nos aponta Frigotto (1998), é relevante que haja um esforço na reflexão sobre os entraves e as prospectivas na práxis do Orientador Educacional no contexto educativo atual para uma educação emancipatória e democrática<sup>12</sup>.

Cumpre ressaltar que ao discorrermos sobre a ação do Orientador Educacional temos como referência o significado formativo do trabalho e suas ressignificações, nesse sentido,

<sup>11</sup>“O neoliberalismo consiste em uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista, opondo-se fortemente a qualquer forma de planejamento da economia. Condena toda ação do Estado que limite os mecanismos de mercado, denunciando-as como ameaças à liberdade, não somente econômica, mas também política. [...] Como para esses teóricos a conduta humana É determinada pelo conhecimento prático, por normas sociais advindas dos costumes e das crenças e pelo sistema de comunicação do mercado, a melhor sociedade seria aquela que funcionasse a partir das escolhas espontâneas dos indivíduos, na qual a existência de normas deve estar limitada à segurança pública e à manutenção da propriedade privada. Portanto, a essência do pensamento neoliberal baseia-se na defesa do livre curso do mercado, colocando-o como mediador fundamental das relações societárias e no Estado Mínimo como alternativa e pressuposto para a democracia.” (RIZZOTTO in PEREIRA, 2008, p.275- 276)

<sup>12</sup> Discussão desenvolvida no Capítulo 2.

pensar na Orientação Educacional é aprofundar a reflexão sobre sua atuação para além de atribuições e tarefas, salientando a característica política do seu fazer pedagógico.

Debater a formação do pedagogo, bem como os limites e possibilidades de sua atuação na escola pública, vai além do que a preocupação com a mera extinção ou não o cargo, mas denota uma visão que almeja uma atuação do Orientador Educacional com clareza do seu papel de educador e, conseqüentemente, seu papel político, compreendendo que no próprio fazer laborativo, o ser humano se faz humano e possibilita criar relações dialéticas com outros seres humanos, explicitando, assim a intrínseca relação entre trabalho e educação.



# **1 O TRABALHO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO E NA FUNÇÃO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL**

Este capítulo se destina a sistematizar o histórico da Orientação Educacional (OE), conceituando esta função e articulando-a com as políticas públicas, tanto no âmbito nacional quanto no âmbito municipal, na formação e, conseqüentemente, na práxis dos Orientadores Educacionais.

No primeiro momento, organizou-se os conceitos de OE de acordo com alguns autores e pesquisadores, compreendendo que ao definir o que se configura a função apresentam-se opções ideológicas e políticas inerentes à mesma.

No momento seguinte, apresenta-se o levantamento bibliográfico e a produção acadêmica sobre a OE, destacando-se contribuições e informações para compreensão do objeto desta pesquisa.

## **1.1 Orientação Educacional: Concepções e Debate Conceitual**

Buscou-se em Saviani (1996) a base conceitual deste trabalho, mas no âmbito da pesquisa é preciso sistematizar as contribuições dos autores históricos ou clássicos que, mesmo apresentando base teórica e epistemológica diferente da adotada nesta dissertação, apontam problemáticas necessárias na constituição do campo teórico que é pouco desenvolvido no debate conceitual sobre a OE.

Antes de propor uma discussão sobre os entraves e caminhos possíveis de serem encontrados pelo Orientador Educacional em sua atuação na escola pública, é relevante o esforço de apresentar em breves linhas uma discussão conceitual desta função. Cumpre ressaltar que, além de poucos trabalhos acadêmicos discutirem questões relacionadas à OE, a questão conceitual da função raramente aparece como ponto de análise. Com exceção de Pimenta (1988) e Garcia (1990) que introduzem tal análise, mas não a desenvolvem como fundamento central de suas produções.

Os poucos estudos que se propõem a abordar o tema preocupam-se em debater a prática do Orientador Educacional, dissociada da teoria que a embasa, o que dificulta a articulação entre o técnico e o político. Essa articulação exige a superação apenas do cumprimento de atribuições e tarefas e pressupõe o compromisso com uma educação

transformadora cuja finalidade é problematizar e superar a educação unilateral<sup>13</sup> desta sociedade. Cabe inventariar a escassa bibliografia sobre a função, apresentando, assim, os distintos conceitos e concepções que se construíram sobre a função e que foram analisados nas produções acadêmicas.

Dermeval Saviani (1996) ressalta que o Orientador Educacional é precipuamente um educador e que a educação é sempre um ato político, sendo assim, a OE tem em seu trabalho um fazer político para além das atribuições. Saviani (1996), discute a extinção das habilitações e defende a ideia de que ao extingui-las há a tendência de deteriorar ainda mais as condições do trabalho nas escolas, pois o aprendizado só se dá em condições ótimas as quais supõem especialistas de diferentes áreas trabalhando de modo articulado.

O autor ressalta que a atividade do orientador é uma atividade política e, assim como a OE esteve hegemonicamente a serviço da manutenção de um sistema social excludente e dual em diferentes momentos da educação brasileira, pode desempenhar (e desempenhou por alguns sujeitos e para algumas concepções pedagógicas) o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da História, contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade (SAVIANI, 1996, p.222).

Se o orientador é antes de tudo um educador, se a educação é sempre uma atuação política, então segue-se que a atividade do orientador é uma atividade política. É a partir dessa premissa que eu me propus a discutir; hoje, a atual realidade brasileira. Parece-me que, para se colocar a questão crítica da educação brasileira e para situar a atividade do orientador no âmbito dessa perspectiva crítica, faz-se necessário analisar o contexto da situação brasileira de hoje, portanto aqueles elementos que ultrapassam a educação e que, ao mesmo tempo, são a arena, aquele terreno no qual se exerce a atividade educativa. (SAVIANI, 1996, p. 211, 212)

Saviani (1996) reitera a necessária articulação entre o conhecimento técnico e a consciência política no fazer do educador:

Quando afirmo que a educação é sempre um ato político, quero com isso frisar que a educação cumpre sempre uma função política. Mas é preciso não identificar essa função política com a função técnica. Essas funções não se identificam, elas se distinguem. (SAVIANI, 1996, p. 212)

Percebe-se a preocupação do autor em abordar a questão prática ao citar que a OE possui uma função política, mas também a questão teórica, ao enfatizar a existência de uma

<sup>13</sup> “A unilateralidade burguesa se revela de diversas formas: de início a partir da própria separação em classes antagônicas, base segundo a qual se desenvolvem modos diferentes de apropriação e explicação do real; revela-se ainda por meio do desenvolvimento dos indivíduos em direções específicas; pela especialização da formação; pelo quase exclusivo desenvolvimento no plano intelectual ou no plano manual; pela internalização de valores burgueses relacionados à competitividade, ao individualismo, egoísmo, etc. Mas, acima de tudo, a unilateralidade burguesa se revela nas mais diversas formas de limitação decorrentes do submetimento do conjunto da sociedade à dinâmica do sociometabolismo do capital.” (SOUSA JUNIOR *in* PEREIRA; LIMA, 2008, p.285)

função técnica e que esta corrobora com a função política. Esta é uma dimensão teórica que destacou-se nas análises desta pesquisa.

Mírian Paúra Grinspun (1994), nome referência da OE no Brasil, cujos diversos trabalhos levantados, fazem menção à sua produção, afirma que o papel do Orientador Educacional “[...] diz respeito, basicamente, ao estudo da realidade do aluno, trazendo-a para dentro da escola, no sentido da melhor promoção do seu desenvolvimento.” (GRINSPUN, 1994, p. 29)

Para a autora, a OE se ocupa do aluno em sua integralidade e está ligada a sua formação cidadã e ao incentivo a conscientização do educando sobre ele mesmo e o meio que está inserido. Para tanto, faz-se necessário que o Orientador conheça a realidade do aluno para então intervir, não trazendo respostas, como comumente se conduzia sua atuação outrora, mas trazendo-lhe questionamentos e levando-o a reflexão.

Contudo, apesar de considerarmos relevante o conhecimento da realidade do aluno, existem duas lacunas nesta concepção: A primeira diz respeito ao trabalho isolado da OE, desconsiderando que a mesma faz parte do todo escolar e, principalmente da gestão, o que implicaria uma atuação integrada para que se alcance este aluno. Compreendendo que isto só se torna possível quando se vai além de atividades pontuais e estanques seja da OE ou de qualquer outro profissional do contexto escolar, para contribuir, por exemplo, com o Projeto Político Pedagógico. A segunda refere-se à limitação da atuação da OE à realidade do aluno, o que não traz como proposta a conscientização do mesmo sobre sua própria realidade e as relações sociais, políticas e econômicas que se estabelecem, tampouco propõe a busca de uma transformação com vistas a autonomia do educando.

Saviani (1996) considera que partir da realidade do aluno pressupõe ser um movimento dialético, onde o professor deverá conduzir o educando à construção do saber relacionando com o conhecimento produzido pela humanidade, compreendendo ser este um direito, sobretudo dos alunos oriundos das classes trabalhadoras, já destituídas de tantos outros direitos. No entanto, aponta o autor, esta relação entre conhecimento prévio e conhecimento escolar não se dá de forma natural e automática, antes demanda uma mediação de outros conhecimentos, a saber: históricos, sociais, políticos e econômicos. Reconhecendo a totalidade inerente a todo saber sistematizado e que este é campo de luta hegemônica. Portanto, conhecer a realidade do aluno não deve significar apenas a compreensão da realidade imediata do estudante e, sim, situar esta a totalidade social da sociedade brasileira. A realidade imediata é o ponto de partida e através da educação escolar, e da práxis do OE como educador, devem propiciar o aprendizado necessário para o estudante se apropriar do

conhecimento que o tornarão sujeito histórico, um cidadão como capacidade de atuar politicamente na cidade. Nestes aspectos é importante ressaltar que o OE como educador deve ter uma concepção teórica que esteja articulada com a finalidade pedagógica da educação escolar nas suas dimensões técnicas e políticas.

Heloísa Lück (1991), aponta elementos no sentido de compreender a Orientação como parte do projeto pedagógico da escola, mas que necessitam de serem pensados na materialidade da prática social onde ocorre o planejamento e as relações educacionais. Segundo ela:

Planejar a Orientação Educacional implica delinear o seu sentido, os seus rumos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação. Vale dizer que esse planejamento envolve antes de tudo, uma visão global sobre a natureza da Educação, da Orientação Educacional e de suas possibilidades de ação. (LÜCK, 1991, p.14)

O papel da OE para Lück (2013) é de assistência ao aluno através da orientação ao professor, realizando com este uma ação conjunta de desenvolvimento de uma ação educativa que considere não apenas os aspectos cognitivos, mas também os psicomotores e afetivos do educando. É importante ponderar que, o suporte do Orientador Educacional ao professor é de extrema importância, no entanto, nos dá uma falsa ideia de que seria suficiente para superar todas as dificuldades apresentadas pelo educando, atribuindo à OE como único e principal elemento de ligação e mediação da relação professor/aluno e escola/família. Ao atribuir tal encargo ao Orientador Educacional reitera-se a ideia que os problemas educacionais se iniciam e se encerram na escola, podendo ser por esta superados, sem que os fatores externos e sociais sejam problematizados. Desconsiderando, assim, as desigualdades ocasionadas pela luta de classes que interferem no sucesso escolar do educando, bem como, ao mesmo tempo que a escola pode se configurar em um elemento de resistência e transformação, a mesma reflete as desigualdades do sistema em que está inserida e influenciada.

Regina Leite Garcia (1990) enfatiza que o trabalho da OE necessita de um enfoque político-pedagógico, e que este somente é possível se seu trabalho se organize articulado com os demais atores que atuam na escola e pensado politicamente no sentido de promover um currículo que atenda às necessidades educacionais dos alunos:

A Orientação Educacional, ao evoluir de um enfoque psicológico para um enfoque político-pedagógico, passa por uma fase de busca de referencial teórico, onde as teorias de Orientação Vocacional já não lhe servem, e de redefinição de sua prática, já que é preciso repensar o seu fazer nessa nova postura.

O primeiro “*insight*” do orientador educacional foi no sentido de perceber que, se era pedagogo, especialista em educação, o seu instrumento de trabalho era, fora de dúvida, o currículo. (GARCIA, 1990, p.29)

Nas contribuições de Garcia (1990) cabem duas observações: A primeira é que evolução entre os enfoques não correspondeu necessariamente uma superação, pois estes enfoques passaram a estar presentes na práxis do OE de forma concomitante e articulação com a concepção teórica assumida ou não na práxis educacional. A segunda observação trata-se de que ao abordar o currículo como uma esfera do trabalho pedagógico onde a OE pode e deve atuar, não significa manter o que já se tem imposto pelos sistemas de ensino sem problematizá-los. Antes, cabe ao Orientador Educacional fomentar a discussão sobre o currículo proposto (e algumas vezes imposto) e sua articulação com a realidade do alunado e as possibilidades de superação do sistema educacional excludente e dualista. Não há possibilidades de neutralidade na prática do OE e, nem de trabalho, desarticulado com a finalidade educacional da educação.

Assim, a ênfase no caráter político, relacionando-o de forma indissociável ao aporte pedagógico próprio da instituição escolar, pressupõe que este currículo não se constitui de maneira neutra, antes atende a interesses e possui finalidades bem definidas.

É da compreensão da realidade global que o orientador capta o problema da educação, da escola, da sala de aula. Educação não mais como fato isolado, tendo vida autônoma, mas como determinada e determinante da sociedade. Nesta ótica, cada “problema educacional” é percebido em suas implicações sócio-econômico-políticas, ligado a uma ideologia de dominação, que mascara privilégios e discriminações. Assim, problemas como de evasão e repetência, de classificação, de rotulação, de organização de turmas, de políticas de bolsa de estudos, etc., não mais são abordados como fatos isolados, que exigiriam soluções meramente pedagógicas ou administrativas, mas como fatos políticos que exigem um posicionamento político, do qual decorre uma opção pedagógica. (GARCIA; MAIA, 1984, p.35)

O trabalho de Garcia (1990) é relevante para a crítica da OE e da própria escola na sociedade capitalista e nas formas de superação desta escola e suas práticas. Dar-se conta desses pressupostos são desafios da práxis da OE na escola, assim como fomentar esta reflexão na escola, constituindo-se em um elemento de articulação entre gestão escolar, corpo docente e alunos/famílias.

Para Selma Garrido Pimenta (1988) cabe à OE analisar a questão estrutural e conjuntural da escola. Para tanto, se propõe uma transformação da função através de um trabalho que objetive romper com a mera reprodução de fatores administrativos, técnicos e pedagógicos que interferem direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, problematizá-lo para se repensar o papel da própria escola na sociedade, sobretudo a escola pública:

[...] a questão maior que está em cena é a democratização do ensino, entendida como a expansão da escolaridade para as camadas majoritárias da população, enquanto possibilidade de socialização do saber historicamente acumulado. [...] a posição que

assumimos é a de que a escola pública necessita do profissional denominado **pedagogo**, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como necessário na busca de novas formas de organizar a escola para que esta efetivamente seja democrática. (PIMENTA, 1988, p. 82, 83 [grifo da autora])

Mais especificamente sobre a OE, Pimenta (1988) atribui um patamar mais teórico do que prático, considerando que sua práxis demanda de um aprofundamento epistemológico. Para tanto, ela ratifica a importância dos pedagogos como fomentadores de reflexão acerca da finalidade da educação:

Qual a contribuição que o orientador educacional poderá dar?

Um novo projeto de orientação não pode estar desvinculado de um projeto mais amplo da escola, entendida esta como uma instituição social concreta, historicamente situada. É a partir de transformações no seu interior, compreendidas as suas relações internas como prática social, que se poderá cumprir o papel que dela se espera. (PIMENTA, 1988, p. 93)

Sendo assim, a discussão sobre as atribuições específicas da OE tem uma relevância que não se pode negar, todavia, não se pode dissociar esta discussão de uma reflexão de maior amplitude sobre os fins da educação, da escola e da própria função.

Pode-se sintetizar que em todos os autores o papel de relevância da OE é explicitado e que são apontadas as necessidades de mudanças na função. No entanto, existem lacunas no debate conceitual que repercute diretamente nos questionamentos sobre o do trabalho do OE, e muitas vezes, não contribui com as transformações necessárias para alcançar finalidades claras e em articulação com o trabalho da gestão escolar. Portanto, evidencia-se como indispensável que a análise realizada do trabalho do Orientador Educacional não ocorra isolada da análise da própria escola, das políticas públicas educacionais e do sistema capitalista vigente, pois essas questões são estruturais e interferem diretamente na formação e atuação da OE.

Analisando o arcabouço teórico que tem embasado o trabalho da OE no Brasil, um ponto que se apresenta como elemento central na fundamentação de sua práxis, e especialmente na definição da sua identidade profissional, é a relevância de se avançar na discussão de atribuições e tarefas e se buscar refletir sobre a relação entre a teoria e prática. Principalmente, analisando esta relação à luz das categorias trabalho e educação que, apesar de distintas, se inter-relacionam e são eixos centrais da função, que, num sistema capitalista ganha contornos e nuances definidos por interesses hegemônicos, sendo necessário, assim, uma maior clareza da realidade não somente da OE mas de todo aparato educacional conforme se nos apresenta.

### 1.1.1 Levantamento bibliográfico: Aspectos relevantes e análise da produção teórica sobre Orientação Educacional

A bibliografia encontrada sobre a Orientação Educacional é, em sua maioria, datada entre as décadas de 80 e início dos anos 2000, quando alguns livros sobre o tema foram mais publicados. Dentre os autores destes livros, destacam-se as já citadas na sessão anterior, Regina Leite Garcia (1990), Selma Garrido Pimenta (1988), Heloisa Lück (1991) e, sobretudo, Miriam Paúra Grinspun (1994), esta com um grande número de livros sobre a temática, nas décadas citadas e dando continuidade até os dias atuais.

Utilizou-se neste estudo as considerações de Garcia (1990) no que se refere aos eventos de classe ocorridos entre os anos de 1970 e 1980 e uma breve reflexão sobre o Orientador Educacional enquanto trabalhador, que foi levada mais adiante na utilização de outros autores como fonte. Em Pimenta, a análise crítica da OE frente aos contextos históricos que foram destacados. Em Lück (1991), há a preocupação técnica prioritariamente, com as tarefas e atribuições do Orientador Educacional (apresentação de projetos, fichas, entre outros instrumentos) e breves reflexões sobre questões políticas e históricas. Por fim, em Grinspun (1994), há o relato da trajetória histórica da OE e discussão do seu papel na escola, utilizando a perspectiva filosófica, que em muitas análises, estiveram dissociadas de uma explicitação das dimensões históricas e políticas.

Estas diferenças conceituais, muitas vezes, não são explicitadas ou não consideradas nas produções acadêmicas ou no exercício da função de OE. No entanto, é possível perceber que estão presentes no que se espera do trabalho da OE e que acabam se concretizando do fazer cotidiano na escola. Exemplo disso, são as diferentes atribuições impostas ao Orientador Educacional nos seis municípios estudados dos treze que compõem a Baixada Fluminense, conforme aponta Alves (2015) em sua pesquisa que deu origem à sua monografia. Nesta, discorreu-se sobre a atuação do Orientador Educacional nos municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Magé, Mesquita, Nova Iguaçu e São João de Meriti. Através do levantamento e análise dos editais de concurso e regimentos das Redes de Ensino dos citados municípios, foi possível encontrar atribuições que eram distintas. Outro fator relevante apresentado na pesquisa é que muitas das atribuições que eram desenvolvidas em todos os municípios não constavam no regimento, ou seja, eram consideradas pelo senso comum como função da OE, mas não havia de fato uma regulamentação ou documento legal que a instituisse como tal, principalmente referente ao acompanhamento da frequência escolar,

acompanhamento do processo de inclusão de alunos com necessidades especiais e encaminhamento ao Conselho Tutelar.<sup>14</sup>

Foram encontrados alguns artigos que retratam a Orientação Educacional no Brasil, sua trajetória histórica e questionamentos atuais, dentre os quais destaco os produzidos por Miriam Pascoal (2005/2006; 2008), pois desenvolve a preocupação em estabelecer um diálogo entre quem foi o Orientador Educacional no passado e quem ele o é no presente, tendo como pano de fundo as políticas de formação e pesquisando a existência ou não deste profissional em alguns sistemas de ensino.

Consta ainda, o trabalho de Marta Barros (1999), apresentado na ANPED Sul – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – que propõe a Análise da Orientação Educacional frente as Políticas para o Ensino Médio no Paraná, que aborda de forma crítica a responsabilização da escola para a preparação para o trabalho. Neste percebe-se o que apontou Pimenta (1988), sobre considerar a OE no contexto da finalidade da educação e da escola.

Outro artigo que cabe destaque, é o produzido por Marilene de Camargo (2014) para o site da ASFOE – Associação Fluminense de Orientadores Educacionais – no qual problematiza o papel da OE na escola em tempos atuais, como tem sido a prática e quais as perspectivas de avanços para um a prática que efetivamente contribua para a democracia no espaço escolar.

O maior número de produções de conhecimento científico encontrado sobre a OE foram trabalhos acadêmicos – teses e dissertações. Cabe enfatizar que entre os anos 70 e 80, a maioria absoluta das produções eram realizadas na Fundação Getúlio Vargas (FGV)<sup>15</sup>. Para este levantamento bibliográfico foi consultado o banco de teses e dissertações da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações, sendo o escopo da busca os títulos compostos pelas palavras-chave “Orientação Educacional” e “Orientador Educacional”.

Foram considerados relevantes, para os fins pretendidos nesta investigação, quinze dos trabalhos encontrados. Como a produção acadêmica na área da OE é restrita, optou-se em não delimitar um período específico para o levantamento bibliográfico realizado, desta forma

<sup>14</sup> Há de ressaltar que estas atribuições são previstas em legislação federal, porém sem definição de quem na escola as desempenhará.

<sup>15</sup> A Fundação Getúlio Vargas surgiu em 20 de dezembro de 1944 com o objetivo inicial de qualificar mão de obra para a administração pública e privada do País que já dava indicativos de crescimento, ampliando seu foco de atuação na formação no campo da administração, para também abarcar as ciências sociais e econômicas. Fonte: < <https://portal.fgv.br/> >



reuniu-se nesta sessão trabalhos datados desde a década de 70 até trabalhos recentes. Com isto, atende-se o objetivo de historicizar a função, visto que estes trabalhos auxiliam na compreensão das transformações ocorridas na função.

### – Década de 1970: OE entre a psicologia e a influência externa

Tratando sobre a Relevância da OE na escola e buscando a análise das bases teóricas da função, a tese de mestrado da pesquisadora Mírian Paura Sabrosa Zippin Grinspun, sob o título “Importância da Orientação Educacional no Processo Educativo” (1976)<sup>16</sup> objetiva enfatizar a importância da Orientação Educacional na escola. Para tanto, propõe descrever os movimentos propulsores da Orientação Educacional, perpassando pelos movimentos psicométricos, psicopedagógicos, psicanalíticos e em prol da saúde mental, bem como, a Revolução Industrial. A partir de então, a autora discorre sobre a fundamentação teórica que embasa a função, ressaltando que a Orientação Vocacional é parte inerente do trabalho do Orientador Educacional. Bem como, distingue Orientação, Aconselhamento e Psicoterapia, no entanto, não exclui estes elementos do processo de atuação do Orientador Educacional.

Há no trabalho de Grinspun (1976) uma preocupação relevante de apresentar as bases teóricas que definiam a OE, sistematizando-as e sintetizando-as. A autora esclarece em sua pesquisa que não há propriamente uma *teoria*, e sim tendências, correntes, escolas e tentativas de explicação. Cita como autores presentes na formação do Orientador Educacional da época Adams, Patterson, Pepinsky, entre outros, com forte base na psicologia.

A tese de mestrado da pesquisadora Icléa Braga de Faria, intitulada “Aprendizagem dos Alunos do Instituto de Educação de Campo Grande: Um Problema para o Orientador Educacional.” (1977)<sup>17</sup>, objetivou analisar a trajetória histórica do curso de formação de magistério da 1ª. a 4ª. séries (atual primeiro segmento do Ensino Fundamental) e a relação entre o perfil socioeconômico, gênero, interesse, entre outros, com a aprendizagem dos alunos naquela Unidade Escolar. A autora fez um minucioso trabalho de caracterização dos estudantes e as relações entre fatores externos à escola com o seu rendimento escolar do estudante. Dentre as questões ressaltadas em sua pesquisa, destaca-se o fato de que a maioria

<sup>16</sup> Apresentada ao Departamento de Psicologia da Educação da Fundação Getúlio Vargas.

<sup>17</sup> Apresentada ao Departamento de Psicologia da Educação da Fundação Getúlio Vargas.

dos alunos matriculados no curso noturno eram de classes econômicas baixas e viam no magistério uma possibilidade de ascensão social. Faria (1977) apresenta-se como Orientadora Educacional desta instituição e dentre os métodos adotados em sua investigação, valeu-se de teste de inteligência como uma das formas de caracterizar o público pesquisado, divulgando como resultado que quanto menor o poder aquisitivo, menor a inteligência do estudante.

A forma de ingresso no Instituto de Educação de Campo Grande tem como critério ponderar fortemente a variável carência econômica e menos intensamente o conteúdo intelectual necessário ao ingresso na Instituição. Assim, recomenda-se um reestudo dos critérios de avaliação do aluno para efeito de ingresso na Instituição. (FARIA, 1977, p.200)

Percebe-se no discurso da autora a preocupação excessiva em classificar os alunos e diferenciá-los em seus resultados acadêmicos, porém sem questionar os motivos políticos e sociais de tamanha diferença no rendimento escolar, reproduzindo claramente o discurso dualista da educação da década de 70.

Com o objetivo de verificar quais situações poderiam ser consideradas como entraves para o desenvolvimento e efetivação da Orientação Educacional no cenário brasileiro, a pesquisadora Rita Amélia Teixeira apresentou sua tese de mestrado sob o título “Para Uma Análise Crítica da Orientação Educacional: Subsídios Para Compreensão e Definição de Sua Prática no Brasil” (1979)<sup>18</sup>. A autora discorre sobre a caracterização e organização da Orientação Educacional nos Estados Unidos da América como parâmetro para a discussão da Orientação Educacional no Brasil.

Ainda, Teixeira (1979) relata as incoerências entre a legislação e a real prática dos Orientadores na escola, ressaltando sua experiência de implantação do Serviço de Orientação Educacional em Belo Horizonte. Uma das incoerências denunciadas pela autora diz respeito a um fato ainda hoje percebido em algumas redes de ensino que é, ao contrário do discurso de valorização do profissional de educação, o contínuo desvio de função de docentes para o cargo de especialista. Questiona a forma de adaptação no Brasil do modelo de Orientação Educacional dos Estados Unidos, principalmente porque se espera um resultado satisfatório como no país citado, no entanto as políticas educacionais em nada subsidiam a estrutura conforme o modelo pretendido, fadando, assim, o trabalho do Orientador Educacional ao fracasso.

Com uma formação profissional voltada para capacitá-lo a aplicar técnicas que, comprovadamente a outros profissionais poderiam ser delegadas, e sem uma preocupação em capacitá-lo para compreender e criticar os processos do sistema de

<sup>18</sup> Apresentada ao Departamento de Psicologia da Educação da Fundação Getúlio Vargas.

ensino, nosso profissional tem revelado uma percepção otimista e acentuadamente humanista face à educação, numa atitude de romantismo e ingenuidade, tal como as posições de messianismo face à educação, defendendo o credo de que à orientação educacional cabe resolver todos os problemas educacionais em nossas escolas. (TEIXEIRA, 1979, p.184 e 185)

Teixeira denuncia os equívocos tanto na formação quanto na atuação dos Orientadores Educacionais e expõe o objetivo de preparação de mão de obra para o trabalho, visto o momento histórico de pretensão crescimento econômico, no entanto sem criticidade por parte dos profissionais em questão e reforçando a desigualdade de oportunidades na educação.

Nos trabalhos produzidos na década de 1970 fica evidente, seja para descrição ou para crítica, a forte influência teórica da psicologia na formação e atuação dos Orientadores Educacionais no Brasil. Bem como, a importação de modelos internacionais de OE que em nada atendiam à demanda nacional e somente reforçavam a educação dualista e a ênfase à preparação para o trabalho proposta pela legislação educacional vigente (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº5692/71). Neste período histórico, o Brasil vivia uma ditadura civil-militar e a educação era tida como ferramenta de normatização e manutenção do sistema.

#### **– Década de 1980: entre a redemocratização e a organização de classe da OE**

Sobre a formação do profissional que atua na OE, a pesquisadora Helena Soares da Cruz, em sua tese de mestrado “Adequação do Currículo do Curso de Pedagogia – Habilitação em Administração. Escolar e Orientação Educacional – Ao Mercado de Trabalho” (1980)<sup>19</sup>, expõe como objetivo deste trabalho a análise do currículo do Curso de Pedagogia (habilitação em Administração Escolar e Orientação Educacional) da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas, tendo como problema a relação entre a formação e consequente atuação dos especialistas e diretores escolares e a baixa qualidade do ensino nas escolas públicas no Brasil.

Cumprе ressaltar que não foi percebido na autora a intenção de culpabilizar os profissionais citados pela qualidade inadequada da educação no Brasil, antes avaliar de forma crítica o currículo de formação acadêmica e as possíveis repercussões do mesmo no campo de trabalho.

<sup>19</sup> Apresentada ao Departamento de Psicologia da Educação da Fundação Getúlio Vargas.

“A Difícil Relação Teoria e Prática: A Orientação Educacional na Escola”<sup>20</sup>, é título da tese de mestrado do pesquisador Marcos Corrêa da Silva Loureiro (1982), com o objetivo de investigar os conflitos entre a formação em OE e a realidade encontrada no interior da escola, tendo na própria atuação e experiências do autor a fonte de pesquisa.

Loureiro (1982) salienta que nas sociedades cujo modo de produção é capitalista a estrutura social que fundamenta toda práxis laborativa fundamenta-se em relações de exploração econômica e dominação política da burguesia sobre o proletariado<sup>21</sup>. Resultante desse processo, “[...] a produção intelectual origina-se de ideias da classe dominante e orienta práticas que legitimam esse domínio.” (LOUREIRO, 1982, p.9). Sendo assim, o autor propõe uma análise crítica do fazer do Orientador Educacional, bem como das bases teóricas que alicerçam a função.

As pesquisas deste período retratam as discussões ocorridas tanto no âmbito educacional quanto no restrito à OE, com destaque aos eventos de classe que reunia Orientadores Educacionais de todo o Brasil para discussão teórica e práticas dos objetivos da OE e sua contribuição à educação nacional, sobretudo à educação da classe trabalhadora. Cabe a ênfase ao fato de que nesta década houve a abertura política após anos de ditadura civil-militar.

#### **– Década de 1990: OE diante da defesa da escola pública e a discussão da necessidade de uma nova práxis**

“A Orientação Educacional que ultrapassa os muros da escola”, título da Dissertação de Mestrado apresentada por Rosa Maria Lepak Milet (1990)<sup>22</sup>, tem como objetivo afirmar a importância político-pedagógica da Orientação Educacional na escola que atende as camadas populares<sup>23</sup> e analisar os mecanismos de seletividade da escola pública e sua relação com a crise social do país.

<sup>20</sup> Apresentada ao Departamento de Psicologia da Educação da Fundação Getúlio Vargas.

<sup>21</sup> O termo *proletariado* foi utilizado pelo autor em sua pesquisa, neste trabalho utilizou-se o termo *classe trabalhadora*, cujo conceito será definido no segundo capítulo.

<sup>22</sup> Apresentada ao Departamento de Administração dos Sistemas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas.

<sup>23</sup> O termo *camadas populares* foi utilizado pelo autor em sua pesquisa, neste trabalho utilizou-se o termo *classe trabalhadora*, cujo conceito será definido no segundo capítulo.

É interessante observar os caminhos pelos quais a autora discorre sua pesquisa, trazendo à baila a discussão da educação pública pretendida para as classes populares de acordo com interesses capitalistas, enfatizando e questionando a educação oferecida ao trabalhador e ao filho de trabalhador. Milet (1990) também analisa os encontros de Orientadores Educacionais, muito recorrentes na época da escrita de sua pesquisa, em relação aos objetivos, à formação do profissional em questão, da relação político-pedagógica atribuída à função, entre outros.

Como ponto culminante do seu trabalho ressalta-se a crítica da autora à Orientação Educacional psicologizada e calcada nos atendimentos e intervenções individuais e a transformação proposta pela mesma de que a OE ultrapasse os muros da escola, evidenciando a necessidade da escola trabalhar com a realidade concreta do aluno sem idealizações de padrões previamente estabelecidos e desconexos de qualquer criticidade, bem como, a relevância de que a escola reconstrua a unidade entre trabalho, conhecimento e vida.

Sonia Maria Martins de Melo (1991) em sua dissertação “Contribuições Para A Crítica Da Orientação Educacional”<sup>24</sup>, propõe uma pertinente reflexão a cerca das críticas sofridas pela Orientação Educacional em relação ao caráter positivista de sua atuação na escola, buscando ir além da minimização do trabalho da OE como mera reprodução do trabalho de fábrica e da divisão social do trabalho a partir da análise, relação e contraposição das concepções de autores que balizaram a práxis dos Orientadores Educacionais no Brasil: Azevedo e Garcia; Sena; Libâneo; Grinspum e Pimenta.

Em suma, Melo (1991) afirma que para Azevedo e Garcia são as diferenças individuais que justificam as posições sociais diferentes na sociedade e, conseqüentemente, na escola, não havendo nenhum questionamento do sistema excludente e desigual posto na base material do modo de produção capitalista. E, segundo esses pressupostos, o Orientador Educacional deve atuar para o ajustamento do indivíduo à sociedade, tendo como referência um modelo ideal de estudante a ser atingido.

Já para Sena, segundo a autora, três são os enfoques dados à Orientação Educacional e, apesar de em certa forma serem constituídos por diferentes momentos históricos da própria educação e do que se espera da escola, ainda coexistem, sendo eles: enfoque clínico terapêutico, enfoque clínico preventivo e enfoque crítico. O primeiro enfoque trata sobre o atendimento do Orientador Educacional aos alunos inadaptados, com desajustes de ordem comportamental ou de aprendizagem e alunos que apresentem indefinição quanto à sua escolha vocacional; o

<sup>24</sup> Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

segundo busca uma abordagem menos individual e mais coletiva, mas em pouco se mostra crítica e ainda apresenta uma visão de necessidade de ajuste do aluno à sociedade como se apresenta; o último enfoque visa transpor os limites dos anteriores, principalmente no que se refere ao fracasso escolar como responsabilidade do próprio aluno, mas também não avança em propostas reais de mudança.

Em Libâneo, Melo (1991) ressalta diferentes abordagens da Orientação Educacional, sendo elas: Funcionalista (ajuste do indivíduo à sociedade), Não-diretiva (enfoque nas relações interpessoais, sem crítica à estrutura social vigente); Fenomenológica existencial (parte da subjetividade mas relacionada a um mundo real, no entanto independentes entre si); Tecnicista (prioriza o aconselhamento vocacional sem discutir as questões do trabalho no modelo capitalista). Segundo a autora, as abordagens de Libâneo são apenas classificatórias e não objetivam propor mudanças na práxis do Orientador Educacional.

As classificações de Grinspun, segundo Melo (1991), contextualizam a Orientação Educacional relacionando-a aos fatos históricos, no entanto, não discutem as relações sociais e os meios de produção, categorias que interferem diretamente na educação escolar, a saber: período implementador (1920-1940); período institucional funcional (1948/1950), período institucional instrumental (1951/1960); período transformador (1961-1970); período disciplinador (1972-1980); Período questionador (1980 em diante).

Por fim, Melo (1991) afirma que Pimenta esquematiza a atuação do Orientador Educacional de acordo com as Tendências da Educação: Escola Liberal Tradicional – O Orientador Educacional atua visando o ajustamento do aluno à família e à escola; Escola Liberal-Escolanovista – O Orientador Educacional atua visando o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade do aluno; Escola Crítica-Tecnicista - "Distinção entre o Orientador Educacional e o Orientador Profissional (o primeiro trabalha com o aluno, o segundo com o professor); Escola Crítico-Social dos Conteúdos – Orientador é um pedagogo que ajuda a transmissão-assimilação crítica dos conhecimentos.

Percebe-se nos trabalhos produzidos nos anos 90 um enfoque próximo ao da década anterior. No primeiro trabalho fica claro a defesa da escola pública que atenda às necessidades da classe trabalhadora e não aos interesses do modo de produção capitalista, e a responsabilidade da OE se posicionar diante desta discussão. No segundo trabalho há uma crítica contundente à OE que se apresentava no período e uma preocupação em sistematizar de forma minuciosa as bases de formação deste Orientador Educacional, relacionando-as com a prática que se apresentava.

Ressalta-se, também, que ambas as pesquisas apresentadas se deram anteriormente à Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, vigente até o presente momento. No entanto, a legislação citada já estava em discussão, bem como, os novos caminhos a serem seguidos pela educação.

### – Década de 2000: O trabalho da OE no cotidiano e estudos de experiências específicas

Em sua pesquisa intitulada “Atuação dos pedagogos – entre olhares e provocações: uma análise sobre o trabalho realizado por uma orientadora educacional e uma supervisora escolar em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba”<sup>25</sup>, a pesquisadora Eliane Cleonice Alves Precoma (2001) buscou identificar as influências teórico-metodológica da prática dos especialistas por ela investigados e analisar as relações do cotidiano escolar e das políticas públicas educacionais. Cabe ressaltar que além da pesquisa sobre uma dada realidade em um contexto específico, a autora articula o conhecimento do cotidiano com uma discussão sobre os modos de produção capitalista e sua relação com a formação humana e a questão da gestão escolar.

A dissertação defendida por Arlete Steil Kumm (2009) “Interrogações e Exclamações no Cotidiano Escolar da Orientação Educacional”<sup>26</sup>, propõe a investigação do trabalho da Orientação Educacional na Educação Básica, mais especificadamente no Ensino Médio do Colégio de Aplicação UNIVALI/Itajaí, analisando as características, os limites, e os desafios enfrentados pela mesma no exercício da função citada. Tendo como opção metodológica a abordagem etnográfica.

Nota-se que a autora apresenta uma visão redentora em relação à Orientação Educacional na escola, a exemplo disso ressalto esse trecho do capítulo intitulado “Tecendo Cotidianamente Outras Práticas: A Ação da Orientação Educacional como Instrumento de Transformação do Convívio Escolar”:

Tornar visível a ação da Orientação Educacional implica ter o profissional que atua na área da Orientação Educacional esse desejo e intenção, bem como a escola e em especial a equipe gestora ter o entendimento da seriedade dessa função e das múltiplas relações que ela pode estabelecer em prol de uma educação de qualidade. (KUMM, 2009, p. 56)

E ainda,

<sup>25</sup> Apresentada à Faculdade em Educação da Universidade Estadual de Campinas.

<sup>26</sup> Apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí.

Se, por um lado, a ação da Orientação Educacional tem possibilidade de transformar a escola, por outro lado é a escola e na escola que a ação educacional deve ser constantemente revista, recriada, avaliada e validada. É um processo dialético rico em sentidos e significados. (KUMM, 2009, p. 74).

Aparece neste trabalho a Orientação Educacional como redentora do aluno, da escola e da sociedade. Um excessivo zelo pela disciplina sem problematizá-la. Uma preocupação em descrever métodos e tarefas, sem questionar a quem servem e que tipo de educação.

As produções encontradas datadas deste período abordam questões relacionadas ao cotidiano escolar, tratando especificamente de Unidades Escolares e Redes Escolares específicas. Cabe a atenção para a mudança do enfoque nacional para um enfoque muito mais particular e nenhum estudo sistemático sobre a formação e a atuação da OE mediante a nova LDB.

#### **– Década de 2010: Crítica à OE e atuação em prol da diversidade e inclusão**

O trabalho da pesquisadora Catarina Cerqueira Iavelberb (2011), “Uma Contribuição Crítica para o Entendimento dos Sentidos Atribuídos pelo Orientador Educacional ao Exercício de Sua Função”<sup>27</sup>, objetivou analisar “[...] a relação que o orientador educacional mantém com a escola, a educação e a sociedade, por intermédio da interpretação dos sentidos atribuídos por ele à sua função.”(IAVELBERB, 2011, p. 13). A autora apresenta sua investigação através da Teoria Crítica, baseando-se em autores como: Habermas, Adorno, Bourdieu, Engueta, entre outros. Para Iavelberg (2011) as críticas sofridas pela Orientação Educacional em ser um agente a favor da manutenção da divisão social do trabalho nos moldes capitalistas e as discussões nos eventos de classe que ocorreram principalmente na década de 80, contribuíram a fim de ultrapassar os limites até então impostos à função pelas determinações legais. Todavia, conclui que atuar como Orientador Educacional é um processo tortuoso cheio de contradições e que por mais que se busque uma prática emancipatória ainda existe o discurso tecnicista e uma busca de sujeitar o Orientador Educacional a trabalhar sob a lógica instrumental e adaptativa do capitalismo.

A pesquisadora Anita Maria Lins da Silva (2012), em sua dissertação “A Práxis do Serviço de Orientação Educacional revisitada sob a perspectiva da Teoria Sistêmica e do

<sup>27</sup> Apresentada ao Departamento de Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.



Desenvolvimento Moral”<sup>28</sup>, aborda as concepções que subjazem à Teoria Sistêmica e o estudo da moral de Piaget, relacionando à questão da formação moral a escola e a família sem, no entanto, discorrer sobre as influências sistema social vigente na definição de normas morais e de conduta. Apresentando, assim, uma visão reducionista da atuação do Orientador Educacional e remetendo ao já conhecido e criticado modelo de atuação terapêutico e psicologizado.

A Dissertação de Mestrado apresentada por Érico Sartori Pöttker (2013), sob o título “A Orientação Educacional e os Territórios Narrativos de Gênero e Sexualidade na Escola”<sup>29</sup>, objetiva analisar as narrativas dos Orientadores Educacionais sobre a questão da sexualidade e gênero em três escolas do município de Irati / Paraná. Esta pesquisa, que teve como aporte teórico-metodológico os estudos de Foucault e Deleuze, salientou que os Orientadores Educacionais viam “gênero” e “sexualidade” como problemas na escola e que seu trabalho tinha a função de regular a conduta dos alunos. No entanto, o autor relata que mesmo com esta visão um tanto conservadora, há tentativas de resistência e de escapar do caráter normalizador da função a partir de questionamentos de padrões identitários.

Especificamente sobre a Orientação Educacional nas escolas públicas de Duque de Caxias foi encontrada uma dissertação que analisa a função do Orientador Educacional no cotidiano escolar no que se refere à questão étnico-racial negra na escola pública. A pesquisadora Marcela Paula de Mendonça (2013) em sua dissertação “Orientação Educacional, Raça e Colonialidade: encontros e desencontros na busca de novos sentidos para a prática de uma professora orientadora educacional”<sup>30</sup>, objetiva, a partir de sua prática em OE numa escola municipal de Duque de Caxias, refletir sobre as práticas escolares homogeneizantes que tendem a negar o preconceito racial existente na sociedade e reproduzido na escola, produzindo assim ações de exclusão dos alunos negros e suas famílias.

Mendonça (2013) ressalta a tensão que existe na relação da OE como representante da escola no atendimento aos alunos e seus responsáveis e faz um breve histórico de como a função foi criada para atender um modelo de modernização nacional, modelo este em que não cabia em seu projeto às classes pobres e menos favorecidas<sup>31</sup>, sobretudo os negros. Ratifica

<sup>28</sup> Apresentada ao na Programa de Pós-Graduação em Teologia da Escola Superior de Teologia.

<sup>29</sup> Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

<sup>30</sup> Apresentada ao programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

<sup>31</sup> O termo *classe pobre e menos favorecida* foi utilizado pela autora em sua pesquisa, neste trabalho utilizou-se o termo *classe trabalhadora*, cujo conceito será definido no segundo capítulo.

que a OE por um longo período, em que tinha sua ação marcadamente direcionada ao ajuste dos alunos ao sistema escolar, era tida como indispensável ao projeto educacional, o que era impresso na legislação educacional. Com a mudança de paradigma, onde a função deixa de ter um caráter psicologizado e começa a ter um enfoque pedagógico, passando, assim, a questionar o sistema escolar pelo fracasso e buscando não culpabilizar o aluno e as famílias, apesar de a autora afirmar que isso ainda é uma construção paulatina, a OE passa a ser vista como opcional, e até mesmo desnecessária. Como aporte teórico a autora citou autores pós-estruturalistas, sobretudo os que abordam a colonialidade.

Na dissertação de mestrado defendida pela pesquisadora Thaiane Ferreira (2013) intitulada “Orientação Educacional na Atualidade: Possibilidades de Atuação”<sup>32</sup>, consta que o Serviço de Orientação Educacional (SOE) está presente na maioria das escolas públicas do Distrito Federal. Segundo a autora, a pesquisa “teve como foco a prática dos orientadores educacionais, inserida no Serviço de Orientação Educacional em escolas públicas[...]” (FERREIRA, 2013, p.6). A pesquisadora apresenta em sua investigação a prática dos orientadores educacionais, tendo como foco as concepções de Educação e de Orientação Educacional que balizam suas ações e como percebem o futuro dessa profissão.

A fundamentação teórica foi ancorada na Teoria da Complexidade, de Edgard Morin e a metodologia escolhida amparou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa. A pesquisa contou com três Orientadoras Educacionais. O resultado apresentado por Ferreira (2013) revela que a concepção de Educação das Orientadoras Educacionais está atrelada ao papel da escola nesse processo, como possível promotora de meios para a aprendizagem dos alunos. Todavia, a percebem como ineficiente nesse propósito devido a questões políticas e sociais, o que tende a gerar o isolamento do trabalho da Orientação Educacional mesmo estando inserida no contexto escolar.

A Dissertação apresentada pela pesquisadora Adriana Janice Lenz (2015) “Mediação de Conflitos Escolares nas Práticas da Orientação Educacional”<sup>33</sup>, objetiva refletir sobre as práticas e as representações do Orientador Educacional quanto à mediação de conflitos escolares. Este conceito de representações sociais baseia-se no pensamento dialético e nas obras de Marx e Kosik.

A autora busca problematizar e conceituar o que é conflito e mediação, discorre sobre práticas, a seu ver, exitosas de intervenção da Orientação Educacional em situações

<sup>32</sup> Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

<sup>33</sup> Apresentada ao programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul.

conflituosas no ambiente escolar. Apesar de basear-se na dialética e a todo momento enfatizar a necessidade do diálogo e das ações coletivas em prol do bem do grupo escolar, pouco se abrangeu a questão quanto aos fatores sociais, políticos e econômicos que refletem na escola em situações de violência e conflito. Bem como, as propostas de superação do problema limitaram-se a proposições de cunho individual e de responsabilidade do Orientador Educacional e da comunidade escolar, não havendo uma ampliação da discussão sobre as políticas públicas de educação e segurança. Sendo assim, pouca foi a contribuição para a presente dissertação.

Michele Miranda de Azevedo (2016), em sua Dissertação “A Orientação Educacional nas Redes de Ensino Estaduais Públicas do Brasil: Concursos e Funções”<sup>34</sup>, discorre sobre a Orientação Educacional nos Estados brasileiros, sobretudo no Distrito Federal. Além da investigação do cotidiano escolar, a autora analisa as relações e contradições entre a legislação nacional vigente referente ao Serviço de Orientação Educacional e as demandas dos sistemas de ensino estaduais públicos do Brasil. A pesquisa teve como aporte teórico-metodológico a ontologia materialista-histórica-dialética, sendo assim, deu ênfase o movimento histórico dos processos sociais, que constituem o objeto estudado, o que trouxe grande contribuição para o presente trabalho dissertativo, visto que trouxe dados relevantes para a análise do contexto sócio-político-econômico.

Os trabalhos apresentados neste período atendem desde a demanda social de discussão da diversidade, como aborda a questão de conflitos e violência. Questiona-se o caráter ainda tecnicista do trabalho da OE e a necessidade de posicionamento político. No trabalho de Azevedo (2016) vê-se mais especificamente a discussão sobre a função da OE diante das novas Diretrizes Curriculares Nacionais e as implicações desta legislação no cotidiano escolar.

Na busca por trabalhos sobre a Orientação Educacional foram encontrados outros trabalhos correlatos que, mesmo não tratando da temática principal abordada, trouxeram informações relevantes para a pesquisa, trazendo a abordagem dos seguintes temas: Orientação Pedagógica no município de Duque de Caxias; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Pedagogia; Formação do Pedagogo; Gestão Escolar, Plano Nacional de Educação, Formação de Professores, História da Educação, dentre outros.

Os trabalhos acadêmicos aqui brevemente descritos, em sua totalidade, fizeram uma exposição da trajetória da Orientação Educacional no Brasil, evidenciando o contexto histórico em que se deu cada mudança na função e as questões de políticas educacionais

<sup>34</sup> Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

envolvidas. Observou-se, também, que a maioria dos trabalhos se refere ao trabalho do Orientador Educacional no cotidiano escolar – suas atribuições e seu fazer na prática – pouco sendo analisadas as questões de políticas públicas relacionando-as à Orientação Educacional.

Chama a atenção que pouco se produziu sobre a Orientação Educacional em Redes de Ensino específicas, destacando-se nesse quesito três dissertações de mestrado sobre a função no estado do Paraná, duas no Distrito Federal e uma no município de Duque de Caxias.

Em sua maioria, a discordância dos enfoques e abordagens anteriormente dadas à Orientação Educacional e a insatisfação com o que se apresenta atualmente é presente e notório nas pesquisas, entretanto percebi poucas reflexões a fim de propor caminhos viáveis para superação dos entraves expostos e, quando houve algumas proposições direcionavam-se diretamente ao trabalho do Orientador Educacional na escola. Penso que isto deva ser analisado com cuidado, visto que tende a culpabilizar o profissional pela situação atual da função e não a questionar a sua formação e o ideário que se tem para a sociedade e para a escola. Ideário este que irá repercutir no que se espera na atuação do profissional de educação, esteja ele em qualquer função dentro da escola.

Compreender esta relação é afirmar que a Orientação faz parte da escola e que sofre junto com esta todas as influências da conjuntura social posta, rompendo com uma ideia redentora tanto da escola, quanto da Orientação Educacional. O que não significa ter uma visão derrotista e determinista, mas sim a partir do entendimento da realidade poder atuar de forma crítica e não deslumbrada, reconhecendo os limites impostos mas também buscando possibilidades políticas e pedagógicas.

## **1.2 Breve Histórico da Orientação Educacional no Brasil**

A OE foi precursora das funções técnicas ligadas à educação, conforme nos aponta Pimenta (1988 *apud* MAGALHÃES, 2014), tendo sua origem em aproximadamente 1930 nos Estados Unidos, oferecendo orientação às escolhas profissionais dos adolescentes. Magalhães (2014) afirma que nesta época, no âmbito internacional, acabava de se estabelecer a crise de 1929, com a ascensão do fascismo, o que produziu maior controle sobre o trabalhador.

Deste modo, afirma, a orientação profissional se configura numa mola propulsora da função, visto que tal tarefa é consequência das mudanças científicas, tecnológicas e industriais das últimas décadas do século XIX, que abalizaram profundas transformações na sociedade da época. (PIMENTA,1988).

O trabalho sempre existiu na sociedade humana, confundindo-se com a sua própria existência. Pimenta (1988) aponta que a divisão entre trabalho intelectual e manual, um para os dominantes e outro para os dominados, respectivamente, acentuando a divisão entre duas classes fundamentais, durante longos séculos recebeu uma justificativa divina. Derivando desta desigualdade a dualidade da educação escolarizada: “A educação tradicional, transmissora da cultura, das ciências e das artes era privilégio da classe dominante. A escola profissional, de ofícios, que ensinava somente as primeiras letras, era para os dominados.” (PIMENTA, 1988, p.18)

Com a proclamação da igualdade de direitos pela revolução francesa no século XVIII, prossegue a autora, a oposição entre os interesses antagônicos da burguesia, classes populares urbanas e camponeses se evidencia. Porém, com o predomínio da burguesia, o encargo da instrução é tomado por esta classe como forma de legitimação de poder, utilizando-se da popularização da instrução como forma de obter coesão e articulação dos interesses das classes dominadas aos seus. Desde então, a partir de um discurso igualitário, a burguesia responsabiliza o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso: “Os indivíduos são proclamados iguais, mas a desigualdade econômica é reconhecida.”(MENDES *apud* PIMENTA, 1988, p.18 e19).

No entanto, como os indivíduos não são igualmente dotados pela natureza, surge daí uma nova explicação para a divisão do trabalho. Todos os homens são iguais quanto aos valores essenciais, mas diferem grandemente nas suas características individuais. Este é o princípio originário no qual se funda a orientação profissional. (PIMENTA, 1988, p. 19)

A autora continua afirmando que com o avanço do capitalismo e o desenvolvimento da industrialização, tecnologia e ciência do final do século XIX, ocorre a multiplicidade de profissões, o que demanda a importante combinação de adaptabilidade e características individuais, tendo nesse pressuposto a base da orientação profissional.

Nesse sentido, há a reiteração e vinculação do mundo do trabalho ao princípio de gerência científica, preconizada por Winslor Taylor, fundador do *Taylorismo*. E, conforme Braverman (1977) “(...) significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida extensão.” (BRAVERMAN, 1977, p.82) e diz respeito ao aumento da produtividade em decorrência da divisão de trabalho mental do trabalho manual. Esta separação atende à divisão social preconizada pelo modo de produção capitalista, modificando de forma estrutural o processo de trabalho, despojando os trabalhadores manuais de funções mentais, alienando assim o homem e extirpando o caráter produtivo e criativo do trabalho. “A

novidade disto durante o século passado residiu não na experiência separada de mão e cérebro, concepção e execução, mas no rigor com o qual são divididos uma do outro.” (BRAVERMAN, 1977, p.113).<sup>35</sup>

Além disso, “ao estabelecer relações sociais antagônicas, de trabalho alienado, mão e cérebro tornam-se não apenas separados, mas divididos e hostis, e a unidade humana de mão e cérebro converte-se em seu oposto, algo menos que humano.” (BRAVERMAN, 1977, p.113). Para tanto, o capital lança mão da gerência científica como forma de controle não somente sobre os processos, mas, sobretudo, o tempo de trabalho e, também, regulando uma nova habituação nas condições de vida e de humanização do trabalhador. A gerência científica passa a instituir-se como referência para as demais instituições. (BRAVERMAN, 1977, p. 113).

Com isso, a escola tem seu papel de preparação para o trabalho ressaltado, haja vista que,

A escola atua, então, na sociedade capitalista, como força coadjuvante para esta, à medida que reproduz a força de trabalho.

A orientação profissional realizada fora da escola passa a ser solicitada a atuar no interior desta, como forma de orientar os alunos nos planos de estudo e carreira conforme as aptidões de cada um. Esta *orientação* receberá o nome de *escolar*. (PIMENTA, 1988, p.21)

Surgem a partir de então estudos sobre relações humanas no trabalho, pois a colocação do homem certo no cargo certo não bastava, sendo necessária a preocupação com a adaptação do ser humano ocupante do cargo. E é nessa direção de *ajustamento* deste homem e da sua fora de trabalho que a orientação profissional dá um passo adiante para tornar-se orientação educacional: a formação do profissional parte da formação do homem e daí derivam a escolha da profissão, a eficiência e o ajustamento do trabalhador. (WEREBE *apud* PIMENTA, 1988).

Braverman (1977) afirma que as ideias de eficiência e de controle, são utilizadas pelo taylorismo tanto no setor administrativo e das relações humanas. Daí o destaque para a figura do gerente, que deteria o poder sobre o trabalho de outros, ditando regras, normas, ritmo e etc. Sempre tendo como objetivo capitalista o aumento da produtividade, através do maior controle do tempo comprado da força de trabalho, para com isto, obter mais lucro, mais valor não pago ao trabalhador. O autor afirma que: “(...) o controle sobre o processo de trabalho deve passar às mãos da gerência, não apenas num sentido formal, mas pelo controle e fixação de cada fase do processo, inclusive seu modo de execução.” (BRAVERMAN, 1977, p. 84).

<sup>35</sup> Este aspecto será melhor sistematizado no capítulo 2.

Essa nova necessidade e orientação do capital produzirá consequências nefastas a sociabilidade do trabalho e terá consequências nas demais instituições. De acordo com Braverman (1977, p.83) “é impossível superestimar a importância do movimento da gerência científica no modelamento da empresa moderna e, de fato, de todas as instituições da sociedade capitalista que executam processos de trabalho”.

Destarte, ao apresentar um breve histórico da OE no Brasil, cumpre ressaltar a relação entre a criação desta função com a gerência científica. Visto que no período histórico em que se apresenta, há a difusão da ideia de crescimento nacional através do desenvolvimento industrial e, por outro lado, da educação como forma de preparar os indivíduos que irão atuar nestas indústrias.

Segundo Pimenta (*apud* PASCOAL, HONORATO E ALBUQUERQUE, 2008) a Orientação Educacional surge no Brasil na década de 40, relacionada à Orientação Vocacional. Já Garcia (1990) informa que a OE é iniciada no Brasil em 1924, em São Paulo, pelo engenheiro suíço Roberto Mange, como um serviço de seleção e de orientação profissional para alunos do curso de mecânica e, em 1931, o diretor do Departamento de Educação de São Paulo, Lourenço Filho, oficializa o *Serviço Público de Orientação Educacional e Profissional*.

No entanto, embora a divergências nas datas para marcar o surgimento, para ambas as autoras a orientação prestada pela OE surge relacionada a necessidades da educação profissional e não se apresenta igual em todos os níveis de ensino e se configura à dualidade da educação. De acordo com Pimenta (1988), a Orientação Educacional se desenvolve na escola média secundária com a finalidade de preparação para que o estudante dê continuidade nos estudos e a orientação profissional limita-se ao ensino médio profissionalizante. Na realidade...

Esta dualidade de ensino (profissionalizante e secundário), consagra em nível legal a estrutura de classes sociais existente e que era preciso manter: ao ensino profissionalizante dirigir-se-ão os jovens que precisam ser imediatamente inseridos no mercado de trabalho, jovens das classes médias baixas e pobres da população. O ensino secundário continuará a ser frequentado por jovens provenientes das classes favorecidas, que irão seguir estudos na universidade. (PIMENTA, 1988, p.23)

Do mesmo modo, Garcia (1990) indica que,

[...] fica clara a intenção de ambas as iniciativas em responsabilizar o orientador educacional pela preparação para o trabalho. Ao orientador caberia selecionar, orientar e encaminhar aqueles que pretendiam ingressar em cursos universitários e aqueles que precisavam se profissionalizar imediatamente. (GARCIA, 1990, p. 10)

Esta dualidade no ensino aponta para a formação humana cuja finalidade é a unilateralidade e, segundo Sousa Junior (*in* PEREIRA; LIMA, 2018) a *unilateralidade*

corresponde ao fato de que a dinâmica da vida social se submete a imperativos que não são determinados pelos indivíduos e pelas suas necessidades humanas, e sim determinados pela valorização do capital a qual os indivíduos são submetidos a fim de garantirem sua subsistência e a manutenção do sistema vigente. Tendo como finalidade desta educação proposta um homem produtivo ao capital, a partir da divisão da sociedade em classes:

A Unilateralidade burguesa se revela de diversas formas: de início a partir da própria separação e classes sociais antagônicas, base segundo a qual se desenvolvem modos diferentes de apropriação e explicação do real; revela-se ainda por meio do desenvolvimento dos indivíduos em direções específicas; [...] pelo quase exclusivo desenvolvimento no plano intelectual ou no plano manual; pela internalização de valores burgueses relacionados à competitividade, ao individualismo, egoísmo, etc. Mas, acima de tudo, a unilateralidade burguesa se revela nas mais diversas formas de limitação decorrentes do submetimento do conjunto da sociedade à dinâmica do sociometabolismo do capital. (SOUSA JUNIOR *in* PEREIRA; LIMA, 2008, p.285)

Pois, continua o autor, “a dinâmica da vida social é determinada pelo movimento de valorização do capital, que submete os indivíduos, em geral, a agentes da sua ‘vontade’.” (SOUSA JUNIOR *in* PEREIRA; LIMA, 2008, p.285 ) Há, portanto, uma clara minimização do ser humano ao fator produtivo e alienação<sup>36</sup> desta, tanto do processo de trabalho quanto das consequências negativas para o trabalhador em prol da garantia da hegemonia do sistema.

Outro aspecto importante a ser enfatizado é o conceito, diametralmente relacionado ao de unilateralidade que é o de polivalência. Ao superar o sistema *taylorista* de gerência científica, a ênfase na especialização perde a hegemonia, assim, o sistema *toyotista*<sup>37</sup> imprime novas características a concepção ao controle sistematizado através da gerência científica, todavia com velhas intenções capitalistas, de acumulação flexível. Com isto, a associação do trabalho manual e intelectual propagada pelo toyotismo em nada preconiza a emancipação do homem, apenas visa maior acumulação de capital por meio do trabalhador “flexível”, capaz de se adequar ao mercado e às suas exigências, tendo uma formação ampla porém sem aprofundamento teórico e, sobretudo, tendo vínculos empregatícios frágeis, tornando-se

<sup>36</sup> O conceito de alienação, considerado hoje como um dos conceitos centrais do marxismo se configura no estado pelo qual um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade são alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade e à própria atividade, bem como à natureza na qual vivem e a outros seres humanos, ao mesmo tempo que são alienados de si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). O trabalho alienado resulta numa produção dual que dissocia o manual do intelectual e desconstitui o homem de sua totalidade, reduzindo sua força criativa a uma mera reprodução da divisão social. (BOTTOMORE, 1988, p.18 a 24)

<sup>37</sup> O Toyotismo foi originado no Japão por Eiji Toyoda e Taiichi Ohno, presidente fundador e engenheiro industrial, respectivamente, da empresa Toyota Motor Company, tendo objetivo principal maximizar o lucro e minimizar o desperdício. Para tanto, lança mão da produção por demanda e da flexibilização do processo de trabalho e, conseqüentemente, do trabalhador, tanto nas formas de contratação (terceirização), pagamento pelo seu trabalho (benefícios relacionados à produtividade) e aptidão para desempenhar várias funções de acordo com a necessidade da empresa.



vulnerável a quaisquer investidas do empregador. Desta forma, quanto mais abrangente a formação e a atuação, mais serão os ganhos para o capital, e o trabalhador se torna, assim, polivalente, adequando-se ao que dele for exigido.

Pode-se afirmar que há uma naturalização deste processo de flexibilização e polivalência, visto que há um convencimento hegemônico de que atendendo ao capital o trabalhador também está sendo atendido, o que não é verdade. Esta ideia é veiculada na sociedade por vários meios, sobretudo, pela educação e se contrapõe aos conceitos de *omnilateralidade* e de *politecnicia*, que pertencem a outro quadro teórico e que pode servir de contraponto para a concepção de unilateralidade que historicamente marcou a educação, a escola e, conseqüentemente, a OE.

A concepção de omnilateralidade do homem centra-se na apreensão do homem enquanto uma totalidade histórica que é, ao mesmo “natureza”, individualidade e, sobretudo, relação social. Uma unidade na diversidade física, psíquica e social; um ser de necessidades imperativas (mundo das necessidades material) em cuja satisfação se funda suas possibilidades de crescimento em outras esferas (mundo da liberdade).

A omnilateralidade contrapõe-se ao reducionismo histórico do homem unilateral, o “*homo economicus*”. Homem formado, educado e treinado para desenvolver traços funcionais ao mercado. (FRIGOTTO, 1990, p. 268)

A *omnilateralidade* propõe uma educação integral, no sentido de toda potencialidade humana, não apenas de produtividade e empregabilidade. Segundo Sousa Júnior, a *omnilateralidade* implica a ruptura com o modelo de homem limitado proposto e moldado pela sociedade capitalista. Para tanto, propõe-se uma educação que abarque conhecimentos que possibilitem uma formação do homem em sua totalidade, com conhecimento ético, intelectual, histórico, científico, artístico, linguístico, dentre outros. Tendo como finalidade a superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, tendo em vista a transformação da sociedade de classes em uma sociedade igualitária.

Esta educação integral deve ser entendida não apenas como uma ampliação da carga horária escolar, mas de uma profunda extensão da educação como formação humana de sujeitos históricos. Essa integralidade aponta para uma totalidade na formação, na qual não apenas o que interessa para o desempenho de tarefas seja relevante, mas a possibilidade de apropriação de todo saber construído historicamente pelo homem no campo literário, científico, artístico e etc.

Para tanto, articulada a esta finalidade teria uma educação *politécnica*, isto é, tendo como sua base o trabalho como princípio educativo...

O trabalho, como atividade por excelência do modo humano de existência [...]. Enquanto elemento formador e definidor da unidade teórico-prática no processo de conhecimento, o trabalho, na perspectiva materialista, deve estar presente desde a infância. [...]

A combinação entre trabalho produtivo manual e trabalho intelectual, geral e politécnico, permite à criança, ao jovem e ao adulto construir as bases científicas do processo de produção[...] (FRIGOTTO, 1990, p.269)

Estas referências apontam para a necessidade de se romper com a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, ampliando a ideia que se tem sobre formação e, principalmente, garantindo ao trabalhador a consciência do seu processo de produção, visando questionar e superar a alienação proposta pelo modo de produção capitalista.

De acordo com Sousa Junior (*in* Pereira; Lima, 2008) é complexa a ideia de *omnilateralidade* e *politecnia*<sup>38</sup> nesta sociedade vigente, esta advertência do autor deve ser atribuída ao fato da sociedade estar imersa em valores totalmente inversos, visto que a educação sozinha não poderá mudar toda a sociedade pois esta se estrutura no modo de produção capitalista, entretanto cabe buscar alternativas de resistência.

Frigotto (*in* Silva, 1990), chama a atenção para o proposital esvaziamento do significado de determinados conceitos utilizados no campo progressista, principalmente no campo educacional, como estratégia de apropriação formal e anacrônica por parte da classe dominante de categorias originadas no movimento de luta da classe trabalhadora. Isto porque, tornou-se senso comum no ideário pedagógico hegemônico, as referências à unilateralidade e, principalmente, à polivalência, como benéficas e até de que possibilitarão o “crescimento” do trabalhador. No entanto, uma análise crítica destas comprova o caráter limitador e alienante da materialização destes, cuja finalidade é a manutenção do modo de produção capitalista com todas as suas nuances excludentes e dualistas que estão postas na sociedade e na educação, em específico.

Situar historicamente a Orientação Educacional é uma dimensão que não pode ser dissociada da análise da trajetória da própria Pedagogia. No âmbito desta pesquisa, propõe-se sintetizar a história do curso a partir dos trabalhos de Saviani (1996, 2009), contudo buscar-se-á o diálogo com as autoras Garcia (1990), Pimenta (1988), Grinspun (2001), Cruz (2011), com a finalidade de trazer elementos desenvolvidos pelos autores em suas problemáticas específicas, mesmo tendo a base teórica diferente, optou-se por estabelecer esta interlocução a partir das questões propostas para esta pesquisa.

<sup>38</sup> Tem-se clareza que tanto a omnilateralidade como a politecnia são dimensões centrais na pedagogia socialista e que dentro do modo de produção socialista não serão plenamente desenvolvidas. Entretanto, são referenciais centrais para fundamentação teórica da Orientação Educacional que pretende desenvolver seu trabalho como forma de resistência.

Sobretudo, a compreensão de que esta não pode ter sua história revisada dissociada da própria formação docente é premissa indispensável, haja vista que é na formação de professores que está a gênese do curso de Pedagogia (CRUZ, 2011).

Bem como, não cabe dissociar a trajetória da função ignorando seu aspecto político, econômico e social, haja vista que a sua origem “[...] coincidirá com o desenvolvimento da sociedade capitalista de classes sociais, que entre outras, coloca a orientação educacional como um mecanismo de ajustamento dos indivíduos às necessidades da ordem social.” (PIMENTA, 1988, p.17).

A trajetória da formação dos pedagogos no Brasil, relacionada ao histórico da formação de professores, se dará, então, com o intuito de analisar a totalidade que a envolve. Buscando-se, assim, ampliar a análise sobre a proposta atual para o curso de Pedagogia.

### 1.2.1 **A formação de professores no Brasil**<sup>39</sup>

No Brasil a preocupação com a questão da formação de professores somente emerge a partir da independência, pois só após este momento se cogita a organização de uma instrução popular. Cumpre ressaltar que, apesar de não haver ainda uma institucionalização da formação docente esta já ocorria de alguma forma. Saviani (2009) relata que, se já haviam escolas, os professores destas instituições deveriam receber algum tipo de formação. Prevalencia o princípio de aprender fazendo e era clara a divisão entre trabalho intelectual, oferecido nas universidades, e trabalho manual, exercido pela maioria da população.

Como um dos primeiros marcos da formação de professores no Brasil, a promulgação da Lei das Escolas de Primárias Letras, em 15 de outubro de 1817 estabelece que os professores deveriam se instruir no método do ensino mútuo, às próprias custas, nas capitais das províncias.

Posteriormente, com a publicação do Ato Adicional de 1834, define-se que a instrução primária passa a ser de responsabilidade das províncias, e, a exemplo do que vinha ocorrendo

<sup>39</sup> Esta seção, assim como as próximas que se dedicam a refletir sobre a trajetória histórica da formação do Orientador Educacional e do pedagogo, não tem a pretensão de apresentar nenhuma contribuição inovadora e sim estabelecer uma breve síntese da formação do professor até as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Portanto trabalha-se com autores com fundamentação teórica que contribuíram na compreensão desta trajetória e nos garantir alcançar essa síntese.

nos países europeus, é criada a primeira Escola Normal do país em Niterói, na província do Rio de Janeiro.

Até a ocorrência da reforma da instrução pública do Estado de São Paulo em 1890, as escolas normais tinham existências intermitentes, fechavam e reabriam periodicamente e a tônica da formação era o domínio dos conteúdos a serem transmitidos, desconsiderando as coordenadas pedagógico-didáticas, este aspecto, porém permanece após a reforma.

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. (SAVIANI, 2009, p.145)

Segundo Cruz (2011), a maior atenção que se começa a traçar em âmbito nacional resulta da crise no modelo oligárquico e a emergência de um modelo nacional centrado no desenvolvimento a partir da industrialização. E é neste contexto do Estado Novo que é criado o Ministério da Educação e Saúde e são criadas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras voltadas para a formação acadêmica das elites. “A Pedagogia antes mesmo de se constituir em um curso, adentra o contexto universitário pela via dos Institutos de Educação” (CRUZ, 2011, p. 30), nos afirma a autora.

Em 1939, surge uma nova fase no que tange à formação docente. Sob a inspiração do ideário da Escola Nova, a educação passa a ser vista não apenas objetivando o ensino, mas também a pesquisa. Surgem, então, os Institutos de Educação: no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira e em São Paulo, por Fernando de Azevedo. A Escola Normal passa a conviver com a Escola de Professores, que tem seu currículo ampliado e acrescido de muitas disciplinas, tais como: Biologia Educacional, Sociologia Educacional, Psicologia Educacional, entre outras.

Para Saviani (2009, p.146), “[...] percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico.”

Devido a esse “caráter científico” citado pelo autor, os Institutos de Educação foram elevados ao nível universitário, sendo incorporadas às Universidades de São Paulo e do Distrito Federal, criadas em 1934 e 1935, respectivamente. Os alunos egressos desses cursos, poderiam lecionar para o ensino secundário e as Escolas Normais, segundo o decreto-lei nº 1190, de 04 de abril de 1939, que organizava os cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Sobre isto, Saviani (2009) faz a seguinte crítica:

[...] ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais, às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. (SAVIANI, 2009, p.146)

Libâneo (2001) também aponta a influência do movimento escolanovista para a disseminação da ideia de formação do pedagogo em um curso superior:

Há, de fato, uma tradição na história da formação de professores no Brasil segundo a qual pedagogo é alguém que ensina algo. Essa tradição teria se firmado no início da década de 30, com a influência tácita dos chamados “pioneiros da educação nova”, tomando o entendimento de que o curso de Pedagogia seria um curso de formação de professores para as séries iniciais da escolarização obrigatória. (LIBÂNEO, 2001, p.6)

Para o autor o raciocínio é elementar: educação e ensino dizem respeito a crianças<sup>40</sup>, então quem ensina para crianças é pedagogo. Este “ensinador de crianças”, conforme o mesmo define, precisa de uma formação: é preciso fazer um curso de Pedagogia. Para ele, essa ideia permanece viva na experiência brasileira de formação de professores. Libâneo (2001) salienta que ao aceitar esse pensamento de forma simplista, reduz-se a importância do curso.

A ideia de conceber o curso de Pedagogia como formação de professores, a meu ver, é muito simplista e reducionista, é, digamos, uma ideia de senso comum. A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. (LIBÂNEO, 2001, p.6)

Há o que discordar, em parte, do autor, visto que é percebida a importância do ato de lecionar e a relevância de um preparo em nível superior para tal atividade. Sobretudo, dotando os futuros professores, principalmente para sua atuação na escola pública, de conhecimento técnico, pedagógico e político. Destarte, há o que se concordar quando ele aponta que não se deva dar um tom minimalista a essa formação, limitando-a a técnicas e métodos, desarticulado do sentido histórico e político do ato de ensinar. Assim sendo, acredita-se nesta dissertação que tanto a formação para o magistério, quanto a formação para os cargos técnico-pedagógicos demandem uma base sólida e em nível superior, entretanto, como se destinam a tarefas distintas no interior da escola, caberia cursos distintos que atendam as especificidades de cada função. Compreendendo que apesar de diferentes, ambas são relevantes e complementares.

Neste período, Grinspun (2002) aponta que a Orientação Educacional, a partir da formação do curso superior de Pedagogia, começa a aparecer no cenário da educação nacional de forma muito tímida e associada à orientação profissional. O projeto do deputado Fidélis

<sup>40</sup> A palavra *pedagogia* deriva do grego “paidós”, que significa criança.

Reis<sup>41</sup> que objetivava tornar o ensino profissional obrigatório em todas as instituições de ensino reforçam esta necessidade do Orientador Educacional nas escolas.

Cabe salientar que a formação proposta para a OE tinha como base a Psicologia e seguia modelos internacionais, especialmente dos EUA. Com isto, a ideia de implantar um modelo de OE importado que enfatizava o aconselhamento dos alunos, principalmente no que se referia às escolhas profissionais. Destacando-se, assim, a Orientação Vocacional como fazer da OE.

### 1.2.2 A Criação do Curso de Pedagogia<sup>42</sup>

O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, estabelece o Estatuto das Universidades Brasileiras constituídas de, no mínimo, três dos seguintes institutos de Ensino Superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras. É salutar enfatizar que com exceção da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, as demais já existiam e eram notadamente reconhecidas em sua tradição.

Outro ponto que merece destaque é que a citada Faculdade diplomaria os licenciados para a docência no ensino secundário. Entretanto, apesar do registro legal que estabelecia o funcionamento e a nomenclatura do curso de formação dos professores em nível superior, Cruz (2011) afirma que não há registro de funcionamento de uma Faculdade de Educação, e

<sup>41</sup> “No ano de 1922, o deputado federal dr. Fidelis Reis apresentou e defendeu – tenazmente – um projeto de lei, determinando a obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os estudantes do ensino secundário. O projeto transformado em lei, sancionado pelo então presidente Washington Luís teve sua implantação sempre retardada, até que o Governo Getúlio Vargas se instalou em 1930, e em decorrência da situação existente na época a lei não foi colocada em execução.” (GRINSPUN, 1980, p. 48)

<sup>42</sup> Cruz (2008), em sua tese de doutorado, adota como principal referência para revisar o percurso da Pedagogia no Brasil quatro marcos legais instituídos para normatização do mesmo:

-O primeiro marco refere-se ao Decreto-lei nº 1190, de 04 de abril de 1939, que organizava os cursos de Pedagogia e Licenciaturas;

-O segundo marco aponta para o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 251/62, que estabelecia um novo currículo mínimo e nova duração para o curso, mantendo a dualidade bacharelado *versus* licenciatura;

-O terceiro marco diz respeito ao Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, acompanhado da Resolução do Conselho Federal de Educação nº 2/1969, instituindo um novo currículo mínimo e outra duração para o curso. O curso de Pedagogia passa a ser fracionado em habilitações técnicas, formando especialistas voltados aos trabalhos de Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional;

-O quarto marco refere-se a Resolução do Conselho Federal de Educação nº 1, de 10/4/2006, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia, tendo como base do trabalho do pedagogo a docência, onde o egresso torna-se capacitado para atuar no ensino, no planejamento e na gestão do trabalho pedagógico.

sim que “O nome adotado para as instituições criadas destinadas à formação de professores para o ensino secundário foi o de Faculdade de **Filosofia**, Ciências e Letras.” (CRUZ, 2011, p. 32, [grifo da autora])

Compreende-se, assim, que apesar de ter sido criada uma Faculdade de Educação na forma da Lei, ela efetivamente não existiu e coube à Faculdade de Filosofia a formação dos professores. Até que em 1937, quando na reorganização da Universidade do Brasil, antiga Universidade do Rio de Janeiro, são criadas a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação (Lei nº 452, de 5 de julho de 1937).

Cruz (2011), relata que:

Em 1939, o Decreto-Lei nº 1,190, de 4 de abril de 1939, (...) reorganizou a Faculdade Nacional de Educação, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação, instituídas em 1937, que unificadas passaram a se denominar Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia., que incluía mais uma, Didática. (CRUZ, 2011, p.35)

Saviani *apud* Santos (2011), pondera que...

O surgimento do curso de Pedagogia ocorreu em 1939 com formas “estritamente técnicas”, tendo as suas primeiras versões como “estudos da forma de ensinar”, onde se formava basicamente um “técnico administrativo em educação, sem uma essência pedagógica estabelecida para esse profissional”. (SAVIANI *apud* SANTOS, 2011, p.39)

Em sua versão inicial, segundo o autor, o curso de pedagogia propunha-se a estudar de forma técnica as formas de ensino, no entanto, isso dissociado do caráter pedagógico, o que resultou em uma visão do pedagogo como mero técnico-administrativo e, sem dúvida, deixou marcas nas muitas indefinições sobre a práxis do pedagogo e na sua condição ou não de intelectual no exercício da sua profissão no espaço escolar. No caso, do OE este será um dos dilemas de sua constituição histórica. Grinspun (2002), intitula este período como *Período Implementador* da OE no Brasil.<sup>43</sup>

No período compreendido entre 1942 e 1960, o Curso Normal também sofre alterações. O decreto-lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, promulga a divisão do curso em dois ciclos, ambos permitiam aos seus egressos lecionar no ensino primário: o primeiro correspondia ao ginásio do curso secundário e funcionava nas Escolas Normais Regionais; o segundo correspondia ao Colegial do curso secundário e funcionava nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

<sup>43</sup> No período compreendido entre 1920 e 1941, denominado por Grinspun (2001) como *Período Implementador*, a Orientação Educacional, a partir da formação do curso superior de Pedagogia, começa a aparecer no cenário da educação nacional de forma muito tímida e associada à orientação profissional.

Saviani (2009) afirma que estas definições resultaram numa “solução dualista”(p.147), visto que os cursos de licenciatura e Pedagogia foram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, “relegando os aspectos pedagógicos-didáticos a apêndices de menor importância.”(SAVIANI, 2009, p.147) Dissociando aspectos que para o autor são indissociáveis.

Neste período a Orientação Educacional passa a ser obrigatória em todos os estabelecimentos escolares, iniciando, então, um esforço do Ministério da Educação e Cultura para dinamizá-la e organizar uma formação desses Orientadores Educacionais. Sendo, portanto, nomeado por Grinspun (2002) como *Período Institucional*.<sup>44</sup>

### 1.2.3 Surgimento da Orientação Educacional no cenário nacional

Com base na concepção da unilateralidade como finalidade da educação, se justifica o surgimento da OE. Pascoal (2005/2006) aponta que a primeira menção à OE nas escolas brasileiras se deu pelo Decreto n. 17.698, de 1947, referente às Escolas Técnicas e Industriais. A autora continua afirmando que as Leis Orgânicas do Ensino, promulgadas no período de 1942 a 1946, citam a Orientação Educacional. “A Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 refere-se ao orientador educacional facilitando as escolhas profissionais, esclarecendo e aconselhando.” (GARCIA, 1990, p.10)

Pascoal (2008) salienta, porém, que não havia cursos de formação específica para a OE, o que levou ao preenchimento dos cargos pelos chamados "técnicos de educação", sem critérios claros de seleção.

As Leis Orgânicas do Ensino referentes ao período de 1942 a 1946 fazem alusão à Orientação Educacional. Nesta época, não havia cursos especiais de orientação educacional, o que levou ao preenchimento dos cargos pelos chamados "técnicos de educação", muitas vezes selecionados por critérios duvidosos. (PIMENTA *apud* PASCOAL, HONORATO e ALBUQUERQUE , 2008, p.3)

Segundo as autoras, em 1958, o MEC – Ministério da Educação e Cultura – regulamentou provisoriamente o exercício da função e o registro de Orientador Educacional, pela Portaria n. 105, de março de 1958.

<sup>44</sup> No período compreendido entre 1942 e 1960, denominado por Grinspun (2002) como *Período Institucional*, a Orientação Educacional é reconhecida enquanto profissão e passa a ser obrigatória nos estabelecimentos de ensino.



Cruz (2011) afirma que o Curso de Pedagogia objetivava formar bacharéis e licenciados, seguindo o modelo 3+1: três anos de bacharelado e um ano de licenciatura realizado no Curso de Didática. Contudo, o campo em que o egresso atuaria permanecia indefinido. Sendo assim, o Decreto-Lei nº 3.452, de 24 de julho de 1941, instituiu que o bacharel em Pedagogia poderia atuar nos cargos de técnico de educação e o licenciado em Pedagogia poderia atuar como professor de Escola Normal, responsável pela formação para docência no primário.

Este modelo de formação iniciado no período anterior perdurou até o período seguinte, denominado por Grinspun (2002) como *Período Transformador*<sup>45</sup>. Não houve, segundo a autora, grandes mudanças na formação docente, no entanto, para a Orientação Educacional foi um período bastante significativo no que tange à sua identidade profissional.

Marcada pelo decreto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, a OE é caracterizada nesse período como educativa e não mais com o viés de orientação profissional, apesar de ainda ter bastante circunscrita a abordagem psicológica e referir-se “à Orientação Educacional e Vocacional como ajuda ao aluno nas suas escolhas.” (GARCIA, 1990, p.10)

Os eventos da classe, explicitados mais adiante neste trabalho, ganham maior dimensão. Sobre este momento, Grinspun (2009) salienta que “[...] a escola vivia o seu momento de grande importância, uma vez que a educação seria a responsável pelo desenvolvimento do país. [...] o aluno ia sendo “objeto” significativo na mudança de currículo, programas, métodos de ensino, materiais didáticos. (GRINSPUN, 2009, p.18)”

A autora segue chamando a atenção que, neste período, apesar do discurso democrático da escola, não era permitido que algo de “novo e diferente” acontecesse (GRINSPUN, 2002, p.18): “A participação dos alunos em grandes movimentos, como teatros, festivais, campanhas, festas, elaboração de jornais, etc., sempre era tida como uma ameaça dentro das escolas.”

Percebe-se que na década de 1960 o movimento dos Orientadores Educacionais era no sentido de dar vez e voz aos alunos, mesmo que em iniciativas individuais e pontuais.

Neste período, o curso de Pedagogia sofre uma alteração importante que objetivava dirimir a crítica sobre sua existência sem ainda possuir um conteúdo próprio. Cruz da afirma

<sup>45</sup> No período compreendido entre 1961 e 1970, denominado por Grinspun (2002) como *Período Transformador*. Marcado pelo decreto da Lei de Diretrizes e Bases Nº 4024/61, a Orientação Educacional é caracterizada nesse período como educativa e não mais com o único viés de orientação profissional, no entanto, ainda é bastante marcada em sua formação a abordagem psicológica.

ser este “(...) o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251, de 1962, que estabelece o currículo mínimo e a duração do curso, referente ao Bacharelado.” (CRUZ, 2011, p. 38)

Há na citada legislação a clara intenção em separar a formação para a docência da formação para atividades técnicas escolares:

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor representa o máximo que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e, conseqüentemente, formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional. (CRUZ, 2011, p. 38)

Segundo Cruz (2011), o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252, de 11 de abril de 1969, também teve como autor o professor Valnir Chagas, e o objetivo de fixar o currículo mínimo e a duração do curso. Todavia, confere ao egresso apenas o título de licenciado, abolindo, então, o bacharelado. A didática, que antes era um curso a parte, torna-se disciplina obrigatória.

Uma das alterações mais significativas proposta pela legislação em tela, foi a introdução oficial das habilitações a fim de formar os especialistas em educação, o que se constituiu um forte meio para se identificar o pedagogo. Para a autora:

As habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, além do magistério para o Ensino Normal, foram amplamente difundidas, tornando-se nucleares para o curso ao longo de grande parte de sua trajetória. (CRUZ, 2011, p. 47)

A docência no ensino primário, entretanto, aparenta certa indefinição, conforme nos aponta Cruz (2011): “Quanto ao magistério primário, prevaleceu a premissa ‘quem pode o mais pode o menos’. Todavia, o Parecer não incluiu uma habilitação para este fim, prevendo apenas algumas disciplinas para obtenção desse direito.” (CRUZ, 2011, p. 47-48)

A OE, apesar de já regulamentada no cenário da educação nacional, ganha maior visibilidade e funcionalidade com a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, que regulamenta não somente a sua formação como também delineia a sua atuação em um sistema escolar claramente organizado com bases capitalistas e organização dualista. Nessa proposta educacional a OE adquire grande importância e destaque, atendendo ao ideário de gerência científica. Explicitando a divisão do trabalho no interior da escola e trazendo para seu cotidiano características próprias de empresas. Por este motivo Grinspun (2002) atribui a este

período o nome de *Período Disciplinador*<sup>46</sup>, que data de 1971 a 1980, é marcado pela instituição da Lei nº 5692/71, e atendia as adequações exigidas pelo momento histórico vivido no país: a Ditadura Civil-Militar.

Em contribuição a esta pesquisa por meio de um questionário, Grinspun (2002) afirma que das mudanças ocorridas na OE, esta, precipitada pela lei supracitada, foi a principal, visto que tornou obrigatória a OE nas escolas e estabelecimentos de ensino.

Nesta direção, também em respostas as questões propostas para esta pesquisa, a professora Icléa Lages (2018), Orientadora Educacional de formação e regente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, relata sobre sua formação em OE neste período:

No Curso de Pedagogia estudei no momento em que a Lei 5692 estava em discussão final para homologação. Me formei em 1971 exatamente no ano em que entra em vigor. Embora tenhamos tido no curso as três disciplinas /habilitações (Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional) tínhamos que escolher uma habilitação como formação. Uma aluna escolheu Administração, nenhuma escolheu Supervisão e todos os demais escolheram Orientação Educacional. Essa escolha deveu-se ao fato de constar no artigo 10 dessa lei em vigor, a obrigatoriedade da OE nas escolas. (LAGES, 2018)

Em entrevista, a professora aposentada da Universidade Federal Fluminense, Maria Felisberta Baptista Trindade (2018), considera a década de 70 como o “tempo áureo da OE” e relatou a implementação nas escolas em que atuava como professora do Ensino Normal no SOE (Serviço de Orientação Educacional), onde atuavam vários Orientadores Educacionais para atendimento à escola: “Quando foi em 69, Barbirato [diretor da escola] disse: nós temos que criar o SOE, e a coordenadora Sônia Kelly, ela disse pra ele, que eu podia ser organizadora do SOE. Aí fomos ver quem tinha Orientação Educacional e estava em outra função.”

A professora Icléa também afirma que,

No Murilo Braga, onde atuei durante 12 anos, éramos uma equipe com quatro Orientadores Educacionais que gostavam de estudar, o que facilitava o trabalho. Eu coordenava a equipe. Fazíamos reuniões periódicas para avaliação e discussão de temas. Embora fossemos uma equipe, as dificuldades existiam, éramos cobradas sempre em relação a mudança de comportamento e também rendimento dos alunos. Nem sempre conseguíamos atender a essas expectativas. (LAGES, 2018)

A partir da LDB 5.692/71, ao ensino de 1º e 2º graus é dado um novo objetivo: sondagem de aptidão e profissionalizante. Sendo assim, a Orientação Educacional volta a

<sup>46</sup> No período compreendido entre 1971 e 1980, denominado por Grinspun (2002) como *Período Disciplinador*, a Orientação Educacional torna-se obrigatória através da LDB 5.692/71 e tem suas atribuições também por ela definida, sendo determinado, inclusive, o aconselhamento vocacional.

ocupar-se do aconselhamento vocacional e tem em suas atribuições fortes traços tecnicistas. Conforme aponta o artigo 10 da Lei em tela: "será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional em cooperação com os professores, a família e a comunidade" (BRASIL, 1971).

Segundo Pimenta (*apud* PASCOAL, HONORATO E ALBUQUERQUE, 2008), a citada Lei dá um sentido novo ao ensino: "Assim, o que era apenas uma área da Orientação Educacional passa a ser confundida com a própria" (PASCOAL, HONORATO E ALBUQUERQUE, 2008, p. 99). O que abarcou vários questionamentos por parte dos profissionais de educação, inclusive dos próprios Orientadores Educacionais, sobre o objetivo desta função na escola e até mesmo sobre sua continuidade, visto que atendia ao caráter dualista da educação proposta e em nenhum momento trazia questionamentos e possibilidades de resistência visando à emancipação do educando.

Por exemplo, durante a ditadura Vargas, através da Constituição de 1937 e das Leis Orgânicas de Ensino, ficou explicitado o dualismo da escola, que oferecia à classe trabalhadora um ensino voltado para a profissionalização, distintamente do que era oferecido às elites, voltado à possibilidade de continuidade no ensino e acesso ao nível superior. Nessa época o Orientador exerceu um papel importante que era de Orientação Vocacional e Profissional. Grinspun (1994) destaca que a OE assumira funções de caráter terapêutico, identificando dons, aptidões e inclinações dos indivíduos. No entanto, essa identificação não era contextualizada e não se via o aluno como sujeito integral, nem todas as variantes que envolviam sua "escolha" ou "aptidão".

As entrevistadas relataram sobre seu fazer neste período que consistia em:

Atendimento individual aos alunos e às famílias se necessário fosse. No 8º ano falávamos sobre profissões e escolhas além das palestras sobre profissões, trabalho e outros temas. Visitas a espaços culturais. Participação nos Conselhos de Classe. Fazíamos encontros com os alunos no horário da aula e outros. (LAGES, 2018)

Nós começamos a entrar com cessão de classe, que era um horário do orientador fazer dinâmica de grupo, discutir nas turmas, aí nós lutamos e conseguimos no ginásio e conseguimos no primeiro ano do curso normal. Mas também nos começamos a atuar tendo em vista a reunião de pais. Chegamos a fazer reunião de pais inclusive junto com os professores de Prática de Ensino, com as professoras para atuação das "professorandas". (TRINDADE, 2018)

Saviani (2009) cita algumas mudanças significativas provenientes desta nova estrutura proposta pela legislação:

- Mudança na nomenclatura, onde os cursos primários e secundários passam a se chamar 1º e 2º Grau;

- O Curso Normal passa a se configurar numa habilitação específica do 2º Grau denominada *Magistério*, seus egressos estavam aptos à regência até a 4ª série do 1º. Grau;
- Para as demais séries do 1º. Grau e o 2º. Grau, era necessário a formação em nível superior nos Cursos de Licenciatura (Curta – duração de 3 anos e Plena – duração de 4 anos);
- O Curso de Pedagogia, também de nível superior, habilitava para lecionar nos Curso de Magistério e para a atuação nas funções de especialistas, a saber, Administrador Escolar, Inspetor Escolar, Orientador Educacional e Supervisor Escolar.

A OE torna-se obrigatória nos estabelecimentos de ensino através da lei supracitada, tendo, dentre as suas atribuições determinadas por esta legislação, o aconselhamento vocacional como sua função. “Isto porque a Lei 5.692/71 definira o orientador educacional como responsável pela articulação escola-família-comunidade e pela preparação para o trabalho.” (GARCIA, 1990, p.10).

Grinspun (2002) ressalta que “[...] a Orientação Educacional estava buscando seu papel, mas a lei acenava com a disciplina que deveria ser seguida.” (GRINSPUN, 2002, p. 19), os relatos das entrevistas demonstram explicitamente essa procura de definir o papel da OE nas escolas e o impacto da concepção de OE imposto na legislação. Isso se deve ao fato de que as novas teorias pedagógicas apontam a escola como reprodutora o sistema social, ampliando a análise da escola das relações apenas internas, para as externas, ou seja, o social e político, para, então, novamente trazer para o interior da escola. Grinspun (2002), declara que:

Começa-se a questionar o que faz esta escola e para que servem os serviços que estão sob sua responsabilidade. Surge uma lei que obriga a profissionalização do ensino, mas existe uma enorme dificuldade em lidar com esses fato novo, desde a falta de recursos materiais[...] até a formação de profissionais para sua realização. Centrada nesse mosaico – quase surrealista – retorna à cena a Orientação Educacional, costurando um modelo pedagógico, já tentado no início do século, de mostrar ao aluno as benesses do sistema aberto às suas potencialidades e aptidões. (GRINSPUN, 2002, p. 19)

Entretanto, o papel da OE de articulação entre escola e o mundo do trabalho é ratificado pelo Decreto 72.846 de 1973, que especifica as atribuições da OE, enfatizando a orientação vocacional e a sondagem de aptidões e interesses. (GARCIA, 1990)

Como pano de fundo, encontramos no contexto histórico iniciado na década de 60 e com continuidade na década de 70, o que Cruz (2011) chama de efervescência política, econômica e social, provocando grandes demandas em torno da educação escolar: “A universidade pensada para as elites se viu confrontada com a necessidade de formação de profissionais habilitados para atender ao modelo desenvolvimentista.” (CRUZ, 2011, p. 40)

No entanto, esta demanda não fora atendida, visto que a educação ainda caminhava passos atrás do desenvolvimento capitalista, como se estivesse numa sociedade pré-capitalista e aristocrática, expressão do capitalismo dependente.

Sendo assim, nem bem se desenvolvia um sistema de ensino que atendesse ao capital, nem bem se rompia com as expectativas do sistema e se propunha uma educação que atendesse às necessidades da população, com vistas a ser democrática. (ROMANELLI, 1986). Estes questionamentos culminam no momento chamado por Grinspun (2002) de *Período Questionador*<sup>47</sup>, compreendido na década de 80, este foi marcado por fortes mudanças na estrutura política e social do país, e refletiu-se nas questões educacionais em aspectos positivos e negativos.

Grinspun (2002) afirma que “A década de 80 traz grandes modificações que irão se refletir na educação, na escola e na Orientação.” (GRINSPUN, 2002, p.20). Aponta, também, que neste momento surgem cursos de formação continuada e os postulados teóricos atingem uma dimensão mais crítica. Na OE mais especificamente, aponta que surge neste período a visão da necessária integração com a Supervisão Escolar, a participação do Orientador Educacional na discussão dos processos educacionais e pedagógicos – planejamento, currículo, objetivos, critérios de avaliação, entre outros –, a busca de trazer a realidade do aluno para dentro da escola e uma visão diferenciada da discussão sobre o trabalho, agora, não mais com o viés de sondagem das aptidões individuais, mas ampliando para questões de desigualdade social e o significado do próprio trabalho no modo de produção capitalista.

À medida que se aproxima do pedagógico, o Orientador Educacional amplia sua atuação para questões macroeducacionais. “Os orientadores procuram evidenciar a contribuição da Orientação em uma escola pública que se quer democrática e de qualidade.”, ratifica Grinspun (2002, p.21). Isto é evidenciado no fortalecimento do engajamento da OE nas questões sindicais e de classe, conforme assinala a autora e pode-se analisar no quadro seguinte:

<sup>47</sup> Na década de 1980, denominado por Grinspun (2002) como *Período Questionador*, este período foi marcado por fortes mudanças na estrutura política e social do país devido a abertura política após o período de ditadura civil-militar, e isto refletiu-se na Orientação Educacional, trazendo questionamentos sobre o real papel da educação e da escola na sociedade.

**Tabela 01: Eventos de classe da orientação educacional<sup>48</sup>**

Ano	Evento	Principais Questões
1957	1º Seminário de Orientação Educacional	A questão do trabalho aparece na discussão sobre Orientação Profissional e a tentativa de realizar a articulação escola-família, aparecendo a referência aos círculos de Pais e Mestres.
1968 - 1969	Criação da Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE)	Preocupações corporativas levam os Orientadores Educacionais a uma organização entendida como sindical.
1970	I Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, em Brasília	Preocupação com um trabalho científico e luta pela definição de um papel profissional para a OE com uma formação compatível a este, bem como, de uma legislação que garanta o espaço profissional de atuação.
1971	Encontro de Orientadores Educacionais	Discussão da LDB 5.692/71
1972	II Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, no Rio de Janeiro	Ideias conflitantes: Definição de processos e técnicas conforme apontava a LDB vigente e busca por uma atuação mais humanista, defendidas por pedagogos tradicionais e progressistas, respectivamente.
1973	IV Encontro Nacional de Orientadores Educacionais, em Belo Horizonte	Foi entregue ao Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, um documento com subsídios para reformulação da profissão. A preocupação com a formação continua presente, bem como a questão do estágio. Permanece o engajamento na organização da categoria. Novas associações estaduais surgem.
1974	III Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, em Porto Alegre	Retomada do enfoque psicológico
1975	V Encontro Nacional de Orientação Educacional, na Bahia	Tema-gerador “A Orientação Educacional numa perspectiva de mudança”. Apresentando as mudanças ansiadas pelos Orientadores Educacionais e reiterando o compromisso coma tríade escola-família-comunidade
1976	VI Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, em São Paulo	Tema-gerador “Áreas da Orientação Educacional em Desenvolvimento com o Currículo”. Pela primeira vez se discute a relação entre OE e o currículo. Começa a discussão entre as concepções de pedagogo generalista e especialista, bem como a própria percepção do orientador-pedagogo.
1978	V Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, em Curitiba	Tema-gerador “Novas perspectivas da Orientação Educacional”. Com o intuito de refletir sobre a possível inserção da OE em empresas, porém alguns Orientadores Educacionais alertam sobre os riscos e possíveis consequências dessa opção. Surge, então, um movimento pela criação de código de ética e de um Conselho de Orientação Educacional.
1977	V Encontro Nacional de Orientadores Educacionais, em Belém	Pela primeira vez há um confronto direto entre o grupo conservador e o grupo mais progressista, então, velando estar mais organizado e buscando articulação com os movimentos populares.
1979	VI Encontro Nacional de Orientadores Educacionais, em Goiânia	Evidenciou-se o movimento de articulação com um contexto social mais amplo e de compromisso político, ainda que de forma limitada, haja vista que o embasamento teórico não era a sociologia e sim a filosofia.

<sup>48</sup> Tabela organizada a partir de GARCIA (1990) e CAMARGO (2011).

1979	VI Encontro Nacional de Orientadores Educacionais	Último encontro registrado. Busca de articulação com o contexto social global, saindo do trabalho individualizado com o aluno. Ênfase no comprometimento político e entendimento do Orientador Educacional como um agente de mudança.
1982	VII Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, em Fortaleza	Tema-gerador “O orientador educacional, agente de renovação”. Tenta-se a partir de uma retrospectiva do movimento da OE a tomada de posições rumo aos avanços preiteados pela categoria, principalmente no que se refere à formação acadêmica.
1984	VIII Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, em Brasília	Tema-gerador “Orientação Educacional: Realidade Brasileira”. O foco é concretamente a escola, explicitando o seu papel social a suas possibilidades de fomentar a transformação da sociedade. A categoria se assume como educador, unindo-se aos demais em defesa não somente de seus interesses mas pela democratização da educação.
1986	IX Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, em Santa Catarina	Com a disputa pela direção da Federação Nacional de Orientação Educacional (FENOE), o grupo progressista apresenta dois eixos de luta – a dimensão político-pedagógica e a dimensão sindical. Os Orientadores Educacionais se vêem como trabalhadores e a FENOE e demais associações regionais se articulam com as demais entidades ligadas à educação.
1988	X Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, no Rio de Janeiro	Foi organizado em formato de oficinas que tinham como objetivo comum enfatizar a convicção de que a escola é o <i>locus</i> de trabalho do Orientador Educacional, reiterando o compromisso com a busca de uma escola pública de qualidade para a classe trabalhadora.

Fonte: GARCIA, 1990; CAMARGO, 2011

Anterior e paralelo às mudanças curriculares que viriam a ocorrer nas Universidades, organizaram-se os eventos de classe encontrados na literatura durante esta pesquisa, dos quais a OE participou e discutiu tanto o presente de sua função quanto o futuro desta, conforme apresentado no quadro acima. Garcia (1990) afirma que além do congresso nacional, eram realizados encontros estaduais e regionais, além dos encontros periódicos das associações de Orientadores Educacionais. “Nesses encontros, seminários, reuniões e assembleias, a discussão sobre o papel do orientador na escola e a sua condição de trabalhador da educação foi sendo aprofundada[...]” (GARCIA, 1990, p.9)

Percebe-se na breve esquematização dos eventos realizados pela OE que na década de 80, com a luta pela democratização social, o sentido da função e da própria educação passa a ser questionado,

[...] a tal ponto que grande parte das obras publicadas na área evidenciaram um resultado muito maior de menosprezo ao papel da escola como agente de Educação e de estabelecimento da anti-Orientação Educacional do que de explicitar sua natureza e configurar as possibilidades de sua atuação. (LÜCK, 1991, p.17)

A autora define essa *Anti-Orientação Educacional* como uma...



[...] Visão negativa e de generalizada atitude de desconsideração a tudo quanto o orientador educacional realizava nas escolas e a tudo quanto era definido na literatura a respeito. Assim as funções da Orientação Educacional passaram a ser condenadas por serem vistas como tecnicistas, simplistas e limitadas em sua visão de alcance. (LÜCK, 1991, p.17)

Destarte, Saviani (2009) assinala que surge, decorrente dos questionamentos dos períodos citados, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura. Onde, à luz do princípio da docência como base para todos os profissionais de educação, acontece que “a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para educação infantil e para as séries iniciais do 1º grau (ensino fundamental).” (SAVIANI, 2009, p. 148). Cabe registrar que as diretrizes deste movimento irão se consolidar e tomar forma de lei na década seguinte.

### 1.3 A Orientação Educacional atualmente: considerações sobre as questões políticas e legais

No final da década de 70 e início da década de 80 foram muitas as críticas destinadas ao caráter tecnicista e fragmentado da formação dos especialistas no curso de Pedagogia. Neste cenário ressurgiu fortemente a defesa da concepção da docência como base da formação do educador. Segundo Cruz (2011), essas concepções adentraram em algumas faculdades e influenciaram na formulação de um currículo que suprimia as habilitações e investia predominantemente na formação do professor primário. Assim...

Nessa direção, com o aval, do Conselho Federal de Educação, que passou a aceitar propostas curriculares alternativas ao disposto no terceiro marco legal do curso, muitas instituições, progressivamente, foram incorporando novas habilitações ao Curso de Pedagogia, voltadas essencialmente para a docência. Dentre elas, destacam-se a docência para educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial, envolvendo, especialmente, a deficiência mental, física, visual e da audiocomunicação. (CRUZ, 2011, p. 50)

Como os anteriores, este período chamado por Grinspun (2002) de *Período Orientador*<sup>49</sup> que se iniciou na década de 90, traz muitas contradições. No que tange a formação docente, findo o Regime Ditatorial Civil-Militar, as expectativas dos educadores de uma reforma educacional advinda da democracia foi frustrada.

<sup>49</sup> Na década de 1990, denominado por Grinspun (2002) como *Período Orientador* inicia-se neste período, sem o apoio específico da categoria, a busca pela especificidade do trabalho da OE e mais, pela continuação deste fazer profissional quando se acena no cenário educacional nacional a sua extinção.

Grinspun (2002), ressalta a precipitação ocorrida quando na década de 90 a extinção da Federação Nacional de Orientação Educacional (FENOE), que, na tentativa de unificação dos trabalhadores da educação, entra então na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Inicia-se neste período, sem o apoio específico da categoria, a busca pela especificidade do trabalho da OE e mais, pela continuação deste fazer profissional quando se acena no cenário educacional nacional a sua extinção.

A organização do sistema de ensino estabelecida pela LDB 5.692/71 perdurou até a aprovação da atual LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passou a organizar o sistema de ensino em Educação Básica - composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental (antigo 1º grau) e Ensino Médio (antigo 2º grau) - e Ensino Superior.

No caso da formação docente, a nova exigência trazida pela legislação é de que o professor do Ensino Fundamental tivesse formação superior, sendo criado como alternativa ao curso de Pedagogia o curso *Normal Superior*.

Para Frigotto, “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, após cinco anos de intenso debate e negociação, volta ao ponto inicial com uma proposta feita pelo alto, na base dos retalhos, que acobertam os velhos interesses e vícios das elites conservadoras.” (FRIGOTTO *apud* SANTOS, , 2011, p.33)

Nessa direção, Saviani, critica a proposta da legislação, haja vista que “Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo.” (SAVIANI, 2009, p.148)

Isto porque a formação a nível superior, dissociada do caráter científico presente no contexto acadêmico da Universidade, incentiva uma formação aligeirada e de baixo custo. E mais, coloca sobre o professor a responsabilidade por sua formação e implicitamente, sobre o fracasso escolar. Especialmente porque a democratização do acesso ao ensino, não foi acompanhada da democratização da qualidade da educação, ou seja, não houve mudanças estruturais e profundas nas Políticas Públicas que resultasse na melhoria efetiva do ensino. Não faz sentido, então, exigir apenas maior formação do professor se isso não é acompanhado de outras medidas que representem a efetiva qualidade na escola pública.

Neste mesmo entendimento, aponta-se a fragilidade deste tipo de formação proposta:

Os Institutos Superiores de Educação em nosso País, recriados pela LDB em vigor, (...) situam-se em uma posição intermediária. Não pertencendo à educação básica e não integrando o espaço universitário, assumem um *status* de ensino superior voltado especificamente para as diferentes formações do professor. Portanto, além de não caminharem na direção de um programa único e integrado de formação docente e de não contemplarem a perspectiva da universalização dessa formação,

fragilizam-se e fragilizam o campo da formação dos professores pela luta que travam por espaço, reconhecimento e legitimidade. Essa situação repercutirá na nova composição organizativa do Curso de Pedagogia, de acordo com o que se pode depreender da análise do mais recente fundamento legal instituído. (CRUZ, 2011, p. 54)

Além das opções assumidas pelos governos neste período, Shiroma (*apud* SANTOS, 2011.) ratifica a influência externa às questões de formação docente no Brasil:

A Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, representou um “divisor de águas” no campo educacional para se pensar a política de formação dos professores, materializando na figura do professor um protagonismo que seria responsável por assegurar as competências nas salas de aula, e que assegurariam essa empregabilidade dos alunos e professores no processo de reestruturação produtiva do capital. O documento assinala os três desafios para o século XXI:

- a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia;
- b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação;
- c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade. (SHIROMA *apud* SANTOS, 2011, p.35)

Esses desafios acabam por se tornar um recorte minimalista no que se refere a garantia de direitos sociais e a visão sobre educação, atendendo, mais uma vez, os interesses do capital, e consolidando uma concepção que torna-se hegemônica a partir, neste momento, de uma política neoliberal. Santos (2011) relata que,

O Ministério da Educação, em 1999, ao tornar público o Grupo de Trabalho de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, retomou o debate a propósito da concepção de pedagogo, esquecido ao longo da década, devido ao

enfraquecimento dos movimentos de esquerda presentes na educação. Nesse sentido, a concepção docente defendida anteriormente foi sendo ressignificada na sua formulação por algumas entidades e por grupos de educadores. Embora essa mesma concepção defendida se contrapusesse às habilitações do período da ditadura, aproximava-se destas na defesa de uma formação muito semelhante às contidas nas recomendações dos organismos internacionais como o Banco Mundial, OMC (Organização Mundial do Comércio), OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e, como coadjuvante, a UNESCO (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), que definiram o quadro conceitual e básico da produção intelectual dos governos e de seus a partir da década de 1990.” (SANTOS, 2011, p.37)

Vinculada à concepção apresentada em Jomtien<sup>50</sup>, a LDB (BRASIL,1996) aprovada trata da formação do Orientador Educacional, o que garantiria em tese sua continuidade no cenário educacional...

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

<sup>50</sup> Em Jomtien (Tailândia) ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 5 a 9 de março de 1990, onde estabeleceu-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. (ONU, 1990)

instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, Art. 64)

Todavia, não garante a obrigatoriedade da Orientação Educacional nas escolas em nenhum nível de ensino e trata de forma um tanto flexível a formação do Orientador Educacional e dos demais especialistas em educação, o que pode indicar uma tendência à extinção do cargo. Sobre isto, Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008, p. 6) alertam que “Embora pareça reconhecida a sua importância pela LDB, ao mesmo tempo deixa em aberto a formação profissional do orientador. Isso pode levar os cursos de Pedagogia a deixarem de formar o orientador educacional, relegando para a pós-graduação tal tarefa”.

Essa imprecisão no que se refere ao cargo dos especialistas é o cenário ideal para o surgimento anos depois das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia (DCN) enfatizando a docência como base da formação do pedagogo e reduzindo ao “apoio escolar” as atribuições dos especialistas. Sendo assim, a ambiguidade no que tange à formação e continuidade do cargo, não extinguem a função, que obtém no texto legal uma nova proposta...

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia e para as demais licenciaturas difundiram, nas suas formulações, uma concepção de educação voltada para a noção de empregabilidade (...). Isso explica porque tais diretrizes buscam operacionalizar, a ideia de um conteúdo de ensino prático e fluído, tanto para a formação dos licenciados, como para os alunos da escola pública. (SANTOS, 2011, p. 37 e 38)

A autora dá continuidade à sua análise, afirmando que nas DCN...

(...) essa mesma concepção desconsiderou as bases do campo teórico investigativo do curso, reduziu todo profissional pedagogo ao professor das séries iniciais sem distinguir as diversas ações atribuídas do trabalho pedagógico e do trabalho docente, eliminou as diversas funções de coordenação como se as mesmas significassem adesão à antiga concepção de especialista (orientação, supervisão, direção, inspeção e planejamento). (SANTOS, 2011, p. 37 e 38)

É importante ressaltar que a docência como base da formação como prevista nas DCN é reforçada na LDB nº 9.394/96, visto que a Lei nº 11.301/06 altera o seu artigo 67, tornando o que era anteriormente um parágrafo único em 1º e acrescentando a este um 2º:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 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, 2006)

Destarte, não foi devido a um movimento natural tal proposta de formação, e sim decorrente de acirradas discussões cujo um breve relato se faz pertinente, conforme será apresentado na próxima seção. É importante salientar que ao considerar as funções de magistério aquelas exercidas por professores e especialistas em educação a LDB, assim como as DCN, apontam para o pedagogo generalista e evidenciam o caráter polivalente atribuído à docência. Sendo assim, o que pode em sua aparência mostrar-se como um avanço na divisão do trabalho no ambiente escolar, na verdade é tão e somente mais uma faceta do modo de produção capitalista introduzindo nas políticas educacionais ideários empresariais.

### 1.3.1 **Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**

Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que o termo “diretrizes” não é novo na educação brasileira, contudo a utilização como ferramenta para obtenção de consenso dos professores e das escolas apoiando-se em instrumentos normativos, decretos e pareceres do Conselho Nacional de Educação é um fato novo e tem sido marca da ação dos últimos governos federais a partir de 1994. As autoras, após situarem em que momentos as diretrizes ganham novo papel, apontam que as regulamentações na educação sempre cumpriram o fim a que foram destinadas, ou seja, obtenção do consentimento dos governados “[...] seja diretamente pela coerção, seja desta revestida de hegemonia.” (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 23)

No contexto do início da década de 80, onde emergiam movimentos pela democratização, o curso de Pedagogia sofreu inúmeras críticas desencadeadas por professores, instituições universitárias e organismos governamentais, principalmente no que se refere à sua formação fragmentada e de forte caráter tecnicista, bem como a ênfase na divisão técnica do trabalho na escola. (CRUZ, 2008)

Como marco inicial do amplo processo de estudo, reflexão, debate e proposições acerca da formação dos profissionais da educação, deflagrado nessa época, situam-se o 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na UNICAMP, e a 1ª Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980, na PUC de São Paulo, ocasião em que foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Em 1983, esse Comitê constituiu a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, que, em 1990, durante o seu 5º Encontro Nacional, se transformou na ANFOPE –

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. (CRUZ, 2008, p.61)

O movimento pela da renovação do curso de Pedagogia teve hegemonia na defesa das concepções de base comum nacional da docência como base de formação do educador ganha força, pontua a autora. Especialmente a concepção da docência como base de identidade e de formação do pedagogo, adentra os currículos das Faculdades de Educação, que fazem reformas curriculares, suprimindo as habilitações de formação do especialista em educação e buscando trabalhar predominantemente com a formação do professor, incluindo a formação para a docência das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, este debate está longe de ser consensual,

Em síntese, as três concepções podem ser assim formuladas: pedagogia centrada na docência (licenciatura - professor); pedagogia centrada na ciência da educação (bacharelado - pedagogo); e pedagogia centrada nas duas dimensões, formando integradamente o professor e o pedagogo (KUENZER e RODRIGUES *apud* CRUZ, 2008, p. 62).

Todavia, é fato ter prevalecido a ideia da docência como base, que culminou na Resolução nº01/2006, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, que institui a DCN. Santos (2011), levanta a hipótese de que tal concepção de pedagogo foi determinada por interesses do capital defendidos por representantes de iniciativas privadas do ensino superior:

Levantamos outra hipótese: a de que o CNE se distanciou do debate progressista de concepção de pedagogo, adotando uma postura conciliatória diante do empresariado privatista da educação que, por sua vez, optou, na maioria das vezes, pela defesa de um currículo minimalista e fragmentado, objetivando reduzir os custos das “fábricas de diplomas” de Pedagogia. Supomos inicialmente que as diversas formas de representação do Estado, por sua vez, pareceram conformadas com o conceito de que os pedagogos deveriam estar restritos ao papel de profissionais que cumprem tarefas docentes, corroborando que a educação popular pode-se manter em padrões minimalistas. (SANTOS, 2011, p.18)

Para a autora há nas DCN um nivelamento por baixo dos cursos de pedagogia que, ao focalizar a atuação do pedagogo ao trabalho docente, percebemos um maior atendimento às demandas de empresas privadas de formação superior e um distanciamento de uma educação que atenda à classe trabalhadora, isto é, que não se reduza ao atendimento das exigências mercadológicas e não comprometida com a formação humana. Continua afirmando que as Diretrizes tanto para a Pedagogia e quanto para as demais licenciaturas formulam uma concepção de educação voltada para ideário de empregabilidade e que isto tende a difundir as relações flexíveis de trabalho típicas da política neoliberal.

Ao observar o nivelamento por baixo dos cursos de pedagogia que, ao priorizar a atuação do pedagogo no trabalho docente, percebe-se um maior atendimento às demandas de empresas privadas de formação superior e um distanciamento dos princípios de uma

concepção de uma educação popular omnilateral, tendo sim como finalidade a unilateralidade manifesta em sua formação e, conseqüentemente, sua atuação. Visto que a educação proposta é notoriamente para atendimento das exigências do mundo do trabalho no modo de produção capitalista, ou seja, desapropriando o trabalhador do controle e da criação sobre o processo do seu trabalho e enfatizando a flexibilidade e polivalência para garantia da empregabilidade.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 10 de abril de 2006, que fixa diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, é apontado por Cruz (2008) como o quarto marco legal do citado curso. Enfatiza a autora que, “O processo de gestação das atuais diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia foi bastante longo e difícil.” (CRUZ, 2008, p. 55) A Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (SESU/MEC) publicou edital solicitando que as instituições de ensino superior encaminhassem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação que estariam em fase de elaboração e instituiu comissões para elaboração de propostas que seriam analisadas pelo Conselho Nacional de Educação.

As Diretrizes tanto para a Pedagogia e quanto para as demais licenciaturas formulam uma concepção de educação voltada para o ideário de empregabilidade e que isto tende a difundir as relações flexíveis de trabalho típicas do sistema neoliberal. (SANTOS, 2011) Ao eliminar as diversas funções de coordenação como se as mesmas significassem adesão à antiga concepção de especialista (orientação, supervisão, direção, inspeção e planejamento), conforme nos aponta a autora, não problematiza a relevância de tais profissionais na escola onde a articulação da atuação destes especialistas dentro de suas habilitações específicas possuem atribuições conjuntas na finalidade de alcançar o ensino de finalidade.

Nessa direção, com o aval do Conselho Federal de Educação, que passou a aceitar propostas curriculares alternativas ao disposto no terceiro marco legal do curso, muitas instituições, progressivamente, foram incorporando novas habilitações ao Curso de Pedagogia, voltadas essencialmente para a docência. (CRUZ, 2006)

O documento aprovado defende o princípio do pedagogo generalista, haja vista que o egresso deve estar apto tanto para lecionar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Curso Normal, como para atuar na gestão do trabalho pedagógico em diferentes contextos educacionais. E, conforme nos afirma Cruz (2006), “As habilitações tradicionais, como administração, orientação e supervisão escolar, aparecem como possibilidades de formação, mas estava subjacente na

proposta que as instituições formadoras remeteriam estas habilitações para o nível da pós-graduação.” (CRUZ, 2006, p. 56)

A autora assegura que as novas diretrizes, apesar de acolher discussões fomentadas no meio dos educadores, está longe de ser consensual e acirraram o debate a respeito da essência da Pedagogia. A descrição do caminhar histórico do Curso de Pedagogia revela a indefinição, contradição e crise que circundam a formação do pedagogo e sua própria existência a escola, mas também manifesta, a despeito de todos os fatores negativos, sua presença, resistência e intermitentes tentativas de reinvenção mediante ao cenário educacional que se apresenta.

Segundo a análise de Santos, (2011), de um lado, entidades como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (ANPEd) enviaram suas críticas a essa primeira proposta, liderando ao longo do ano de 2005 as discussões, conduzindo o debate hegemônico nas faculdades no Conselho Nacional de Educação (CNE). De outro lado, empresários representando a iniciativa privada de ensino.

No entanto, o documento final somente homologado em maio de 2006, com um texto generalista que atribuía múltiplas funções de “apoio escolar”, com clara intenção de atender as propostas curriculares referenciadas pelos organismos internacionais, que “na condição de gestores das dívidas, possuíam considerável poder nas agendas educacionais mundiais da década de 1990.” (CRUZ, 2008, p.48)

As faculdades de Educação de todo o país viram-se obrigadas a alterar o currículo do curso de Pedagogia para cumprir as exigências das Diretrizes Curriculares de Pedagogia. Segundo Santos (2011)

[...]diminuindo muitas vezes as disciplinas de caráter teórico como Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Economia Política, à medida que aumentavam a carga de disciplinas de caráter prático, como Didática e Prática do Ensino e, com isso, estabelecendo nos currículos, a dissociação entre teoria e prática. O estágio ficaria, então, restrito a 300 horas, com a totalidade da carga horária limitada a apenas 3.200 horas. Em muitas faculdades, disciplinas de caráter político foram simplesmente extintas da grade curricular. (SANTOS, 2011, p.49)

Outro resultado nefasto das prerrogativas legais de formação do pedagogo conforme prevê as DCN, segundo a análise de Santos (2011, p. 50) é que, “[...] o curso de Pedagogia assumiu tais configurações nos últimos anos, ampliando o número de vagas de ensino à distância e fortalecendo os “empresários da educação” da educação superior privada [...]”.



Haja vista que, setores com interesse econômico na educação ao participarem dos conselhos impõem de alguma forma seus interesses a fim de lucratividade. Com isso,

A disputa dessa direção ideológica, político-moral do CNE contribuiu para o fortalecimento de representações privatistas no interior do espaço em meados da “onda neoliberal” presente na educação da década de 90, que expandiu significativamente o ensino superior privado. Estas mudanças na configuração da composição do CNE promoveram relações de interesses que, com o passar do tempo, contribuíram para o consenso da aprovação da base teórica que deu sustentação ao texto final das DCN de Pedagogia. Os interesses particularistas das diferentes frações privatistas almejavam em linhas gerais, a aprovação de um texto mais flexível, que contemplasse bases curriculares mais práticas e menos teóricas, características de um processo de ressignificação docente” (SANTOS, 2011, p.52)

A autora salienta que quando é citado a representatividade da sociedade civil, esta é representada pelos aparelhos privados que difundem o consentimento, de modo a organizar, assim, o pensamento hegemônico:

Os aparelhos privados que formam a sociedade civil como educação, comunicação de massa, organizações políticas, sistema jurídico ou burocrático funcionam como uma espécie de opinião pública, influenciando o espírito de conformidade das diversas esferas da sociedade (política, econômica, cultural). (SANTOS, 2011, p. 54)

Como resultado disso,

Os posicionamentos dos gestores de faculdades de educação públicas e privadas disseminavam a ideia do consenso da base docente, na medida em que reforçavam a necessidade de Diretrizes Curriculares Nacionais que contrapusessem as habilitações da ditadura de qualquer maneira, não se preocupando em expor proposições mais concretas à reformulação curricular que abarcassem as especificidades atuais do pedagogo. (SANTOS, 2011, p. 54)

É importante considerar que uma discussão que aparenta ser muito mais preocupada em romper com aspectos negativos do passado da função, tais como a ideia do especialista burocrata, fiscalizador e aquém do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor e por toda a escola, é de certa forma laudável, porém não cabe dissociar tal discussão das demandas e contradições do presente.

Considerar o trabalho do Orientador Educacional na realidade atual exige três dimensões: 1) conceber o caráter formativo do trabalho e sua relação com a educação, 2) aprofundar a reflexão sobre sua atuação para além de atribuições e tarefas e 3) salientar a característica política do seu fazer pedagógico.

Pascoal (2005/2006) aponta que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia tem a docência como base da formação e extingue as habilitações, restringindo, assim, tanto a Orientação Educacional quanto os demais especialistas em educação à área de serviços e apoio escolar, o que significa mais um passo para a extinção total da função. Todavia, incoerentemente, as DCN mencionam que o egresso do curso de Pedagogia deverá

estar apto para uma série de tarefas dantes realizadas pelo Orientador Educacional e outras possíveis apenas a partir de um trabalho integrado com outros especialistas:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: (...)

V – trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; (...)

VIII – promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI – desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII – participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII – participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV – realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental- ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas. (BRASIL, 2006)

Apesar de, aparentemente, as medidas do documento em questão visarem abolir a dicotomia entre os currículos dos Cursos de Pedagogia para o magistério e com habilitação para especialistas em educação, dando, assim, maior unicidade à formação, o que ocorre de fato é o esvaziamento do sentido das funções específicas e, à medida que extingue as habilitações, abre espaço para a extinção das mesmas. Pascoal(2005/2006) aponta que as DCN ao restringir o trabalho historicamente desempenhado pelos especialistas em Educação, dentre eles a OE, à área de serviços e apoio escolar, significa mais um passo para a extinção das habilitações.

Bem como, esta proposta foca na formação docente configura-se em mais uma faceta da concepção capitalista de gestão que é o trabalhador polivalente. Para este modelo importa supervalorizar questões técnicas, a fim de estas sobreponha à função política da Educação.

Diante do exposto neste capítulo, foi possível refletir sobre a real essência das DCN ao propor um currículo de formação generalista ao pedagogo. Apesar de, aparentemente, as medidas do documento em tela visarem abolir a dicotomia entre os currículos dos Cursos de Pedagogia para o magistério e com habilitação para especialistas em educação, dando, assim, maior unicidade à formação, o que ocorre de fato é o esvaziamento do sentido das funções específicas e, à medida que extingue as habilitações, abre espaço para a extinção das mesmas.

Bem como, esta proposta de formação docente configura-se em mais uma faceta do modelo capitalista de gestão que é o trabalhador polivalente. Para este modelo importa supervalorizar questões técnicas, a fim de que estas sobreponham à função política da Educação. Explicitando, assim, a relação trabalho e educação na formação e na práxis da OE.

## 2 ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL POLÍTICO E PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Na formação inicial há uma indefinição ou inclusive uma tendência a suprimir ou ressignificar o cargo da OE, muito embora, a função esteja presente como mais uma das dimensões do pedagogo docente na sua formação. Quando observa-se o trabalho do egresso do curso de Pedagogia na escola percebe-se várias reiteraões ou demandas das políticas educacionais exigem que a OE assuma como sua função.

Assim, já se tornou lugar-comum ou, como afirma Gramsci (MARI e GRADI, 2015), senso comum<sup>51</sup> que o trabalho do Orientador Educacional, seja na função ou no cargo, esteja relacionado e/ou reduzido ao acompanhamento do estudante e, em alguns casos, das famílias. No entanto, na maioria das concepções, famílias e estudantes ficam restritos ao universo escolar e apartados das suas condições de existência. Considera-se nesta pesquisa que não existe um ser humano genérico, mas um homem concreto fruto das circunstâncias históricas, ou seja, trata-se de analisar como se produzem historicamente os homens. Sendo assim,

Para entender a dimensão criadora de vida do trabalho e as formas históricas que ele tem assumido, é crucial responder não a pergunta genérica: -O que é o ser humano? mas: -Como se produzem socialmente os seres humanos? Na compreensão histórica que temos do ser humano, caracterizamo-lo fundamentalmente por uma tripla dimensão: é individualidade - Joana, Paula, João, Antônio, etc. - ; é natureza - constituído e dependente de ar, água, comida, ferro, cálcio, vitaminas, sais, etc. - ; e é ser social - produz a sua individualidade e natureza em relação aos demais seres humanos. Ou seja, a individualidade que possuímos e a natureza que desenvolvemos (nutridos, subnutridos, abrigados, sem-teto, sem-terra, etc.) estão subordinadas ou resultam de determinadas relações sociais que os seres humanos assumem historicamente. (FRIGOTTO, 2005, p.13)

A função e o cargo de OE devem ser contextualizados na materialidade da sociedade que engendrou este profissional, sua formação e seu trabalho tão próximo de tarefas para reproduzir a ordem existente. Portanto, nos interessa entender alguns fundamentos e determinantes desta sociedade e como eles incidem ou não no trabalho do Orientador Educacional para, a partir de então, discutir quais as possibilidades de trabalho do OE como um educador e um dos articuladores da gestão democrática na escola.

Este capítulo se destina a considerar o papel político e pedagógico do Orientador Educacional no espaço escolar, compreendendo este na realidade que se apresenta e suas

<sup>51</sup> “Gramsci explicita o senso comum como uma visão de mundo difundida nas classes subalternas de forma desordenada e assistemática. Dois elementos que o compõem: Religião e Folclore. Estes se constituem numa visão ocasional e incoerente, resultado da herança histórica cultural desagregada e popularizada.” (MARI e GRADE, 2015, p.2)

contradições. Para tanto, será dividido em duas seções: a primeira objetiva explicitar a relação histórica entre trabalho e educação, analisando como esta se dá no modo de produção capitalista e sua interferência nas políticas educacionais; em segundo lugar analisar a escola como espaço de luta hegemônica e como incidem os limites e possibilidades para se efetivar a democracia na instituição escolar e para o trabalho da OE.

## **2.1 Fundamentos teóricos para conceber a Orientação Educacional na escola: a relação histórica entre trabalho e educação**

Pensar a relação teoria e prática pressupõe uma profunda reflexão sobre a real ação desenvolvida, seus desafios e as relações que se estabelece neste fazer. Netto (2011) afirma que para Marx a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento que permite compreender a estrutura e a dinâmica de um objeto em questão, no caso desta pesquisa a Orientação Educacional: estrutura porque entende que o objeto é resultado de um movimento histórico que o estabelece enquanto tal e determina suas relações sociais, políticas e econômicas; dinâmica porque pressupõe um movimento real do objeto, considerando-o parte de um processo e não algo estanque.

As transformações ocorridas no decorrer da trajetória da OE no Brasil, apontam para sua relação com o momento histórico vivido pela educação, e esta se relaciona com todo o contexto social, político e econômico do país, conforme análise empreendida no Capítulo 1. Cita-se como exemplo a ênfase do controle no trabalho dos Orientadores Educacionais com os estudantes no período de ditadura civil-militar, tanto no que se referia a questões comportamentais, como na orientação vocacional de cunho *unilateral*, objetivando a aceitação passiva de ordens sem algum questionamento para a manutenção da hegemonia do sistema.

No intento de construir aportes teóricos para contribuir com uma melhor definição ao exercício profissional da OE, destacam-se dois conceitos que são centrais para o trabalho do Orientador Educacional, são eles: considerar a relação trabalho e educação e refletir sobre a temática dos valores para definir as finalidades educacionais.

O homem constrói sua especificidade e se constrói como ser histórico à medida que transcende o mundo natural pelo trabalho. Ao transcender a mera natureza (tudo aquilo que não depende de sua vontade e de sua ação), o homem ultrapassa o nível da necessidade e transita no âmbito da liberdade. A liberdade é, pois, o oposto do espontaneísmo, da

necessidade natural; é algo construído pelo homem à medida que constrói sua própria humanidade. (NETTO, 2011)

O conceito a respeito do trabalho pedagógico precisa ter presente, preliminarmente, o próprio conceito de trabalho humano “em geral”. Se, como faz Karl Marx (NETTO, 2011, p. 212), considerar-se o trabalho como uma “atividade adequada a um fim”, supõe-se o trabalho como característica essencialmente humana, como o que identifica o homem e o diferencia do restante da natureza. Isto porque só ele é capaz de estabelecer objetivos, calcados em valores, e buscar sua concretização. Nesse sentido, é também o trabalho que empresta ao homem sua característica histórica. O meramente natural não tem história. (PARO, 2016)

A relação entre trabalho e educação é estreita, articulada e construída historicamente. “[...] Constatado o estreito vínculo ontológico-histórico próprio da relação entre trabalho e educação, impõe-se reconhecer e buscar compreender como se produziu, historicamente, a separação entre trabalho e educação” (SAVIANI, 2007, p.152). Por isso, para analisar a alienação nesta sociedade e seus reflexos nas concepções de educação, aluno, família e gestão torna-se imprescindível como aportes teórico no trabalho do pedagogo em geral e do Orientador Educacional em específico. Tanto o trabalho e quanto a educação coincidem com a própria existência humana, configuram-se em produtos e produtores da evolução da humanidade.

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, a pergunta sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação traz imediatamente à mente a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar? Perguntas desse tipo pressupõem que o homem esteja previamente constituído como ser possuindo propriedades que lhe permitem trabalhar e educar. Pressupõe-se, portanto, uma definição de homem que indique em que ele consiste, isto é, sua característica essencial a partir da qual se possa explicar o trabalho e a educação como atributos do homem. (SAVIANI, 2007, p. 152 e 153)

Por meio do trabalho e da educação, o homem, ao transformar o meio em que vive, transforma-se a si mesmo e com isto, “humaniza-se”. Para Saviani há uma intencionalidade nestas ações estritamente humanas. Sobre o trabalho, o autor aponta que, “Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem.” (SAVIANI, 2007, p.154)

Dessarte, a educação também se configura numa ação especificamente humana que incide em sua formação:

Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p.154)

Evidencia-se, então, nas afirmações do autor que ambas as atividades humanas se relacionam e, de certa forma, se complementam. Considerando-se, assim, o trabalho como princípio educativo da formação do homem.

Ciavatta e Ramos (2012) chamam a atenção para a relevância desta relação pois,

A direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais, sendo parte da luta hegemônica entre capital e trabalho. Assim, ao configurar uma área de conhecimento, os estudos em Trabalho e Educação têm a categoria trabalho e sua historicidade no modo de produção capitalista como central, compreendendo a relação com a educação como uma unidade constituinte historicamente da formação humana, contraditoriamente cindida com a formalização da educação escolar e com a instituição de um tipo de ensino próprio para a classe trabalhadora, distinto daquele destinado às elites. (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 17 e 18)

Podemos concluir pela exposição das autoras que a dualidade da educação escolar e as desigualdades no mundo trabalho nos moldes capitalistas foram constituídas historicamente e são expressões do próprio sistema vigente, sendo esta cisão, que diferencia dominantes e dominados, a base de sustentação do capitalismo.

Ao longo do processo histórico, ora como fatores determinantes, ora determinados por este, o trabalho e a educação sofreram transformações, contudo em toda a trajetória humana estiveram intrinsecamente relacionados e, por conseguinte, com interferência mútua.

O trabalho é princípio educativo nessa formação, o que equivale a afirmar que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale a afirmar, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (CIAVATTA E RAMOS, 2012, p. 25)

Não é uma tarefa simples definir quando se deu início o processo educativo, haja vista que sua gênese se confunde com a própria gênese da humanidade. Isto, se compreendermos como educação o processo de formação do homem em sua integralidade e sua relação com os outros homens e com a natureza.

Do Egito é que nos chegaram os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre todos os aspectos da civilização e, em particular, sobre a educação. Embora a pesquisa arqueológica a cada ano venha descobrindo provas de outras civilizações até mais antigas, ainda assim, para os povos que reconhecem sua origem histórica na antiguidade clássica greco-romana e nas posteriores manifestações cristãs que introduziram nela muitos elementos do Oriente Próximo, o Egito está no início da sua história. (MANACORDA, 1992, p.9)

Desta mesma forma, o trabalho remonta ao início da história humana: os homens produziam sua existência em comum e se educavam neste mesmo processo. Com a mudança

de um estilo de vida *nômade* e sua fixação na terra, até então principal meio de produção, surge a propriedade privada e com ela a divisão dos homens em classes: proprietários – que viviam da força de trabalho dos que dependiam da terra sob sua propriedade – e não proprietários – que assumem o encargo de cuidar da terra e, assim, garantir seu sustento e de seu “senhor”.

A educação muitas vezes é confundida com escolarização e, sobre isto, cabe ressaltar, que nem toda educação é escolar, porém o objetivo central da escola é a educação. Contudo, o modelo de escola como temos hoje tem seus primórdios na Revolução Industrial e nas conquistas da burguesia em ascensão, conforme nos aponta Manacorda:

Se consideramos as conquistas ideais da burguesia revolucionária (liberal-democrática) durante o Setecentos no que diz respeito à instrução, podemos sintetizá-las em poucas palavras: universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade e, finalmente, renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho. (MANACORDA, 1992, p.269)

Cumprir enfatizar que, mesmo compreendendo a intrínseca relação entre trabalho e educação em toda a história da humanidade, tendo estas duas categorias como partes inerentes do próprio “ser” humano, o autor destaca como um dos principais ideais conquistados pela burguesia emergente no que se referia à educação foi a assunção do problema do trabalho. Sendo, a partir de então problematizada, resultante de uma correlação de forças entre a classe burguesa e a classe proletária, esta ao mesmo tempo que antagônica àquela, é imprescindível para sua existência.

Manacorda (1992) registra, baseando-se em Marx, que na Idade Moderna o modo de produção de bens materiais passa por profundas transformações, perpassando pelo sistema manufatureiro, com o qual se efetua a primeira divisão social do trabalho, até alcançar, devido ao crescimento da intervenção científica, ao sistema de fábrica e indústria baseado na máquina como força produtiva. O autor apresenta como evidente percurso histórico o “[...] processo de transformação do trabalho humano que desloca massas inteiras da população não somente das oficinas artesanais para as fábricas, mas também dos campos para a cidade, provocando conflitos sociais, transformações culturais e revoluções morais inauditas[...]. (MANACORDA, 1992, p.270)

As mudanças ocorridas no modo de produção resultam e, ao mesmo tempo, são resultado de uma profunda transformação social, política e econômica. Movimento este que ocorre ao longo do período histórico de diferentes formas.

Em suma, ao desenvolver a produção houve a divisão do trabalho e, com isto, a apropriação privada da terra, rompendo a unidade vigente nas comunidades primitivas. Esta



apropriação privada da terra, o principal meio de produção até então, suscitou, conseqüentemente, a divisão dos homens em duas classes sociais fundamentais: a dos proprietários e a dos não-proprietários. Esta transformação na história humana é de extrema importância, pois trouxe mudança no conceito ontológico de homem. (SAVIANI, 2007)

### 2.1.1 A Centralidade do Trabalho para Análise da Sociedade e Referência para Orientação Educacional

O conceito de trabalho é basicamente a ação do homem para sua sobrevivência. Braverman (1977, p. 49) aponta que “o trabalho é uma atividade que altera o estado natural desses materiais para melhorar sua utilidade.(...) Assim, a espécie humana partilha com as demais atividades de atuar sobre a natureza de modo a transformá-la para melhor satisfazer suas necessidades”.

Tende-se, na atual sociedade capitalista, utilizar este conceito de forma reducionista, minimizando seu caráter criativo. Todavia, conforme já ressaltado anteriormente, que através do trabalho o homem *humaniza-se*: transforma o meio ambiente para satisfazer suas necessidades e estabelece *com e pelo* trabalho relações sociais. Marx (1977) enfatiza o trabalho como produto e produtor da humanidade:

Pressupomos o trabalho de um modo que o assinala como exclusivamente humano. Uma aranha desempenha operações que se parecem com a de um tecelão, e a abelha envergonha muito arquiteto na construção de seu cortiço. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX *apud* BRAVERMAN, 1977, p. 49 e 50)

Assim sendo, o trabalho diferencia o homem dos outros animais devido ao fator *intencionalidade*. Braverman (1977), esclarece que no trabalho humano o mecanismo regulador é o poder do *pensamento conceptual*, originado no sistema nervoso central de forma excepcional. Bem como, fatores físicos da estrutura corpórea, tais como as mãos, a postura ereta e principalmente o desenvolvimento do cérebro, que possui partes maiores em locais específicos, diferenciam do homem aos outros animais.

Assim o trabalho como atividade proposital, orientado pela inteligência, é produto especial da espécie humana. Mas esta, por sua vez, é um produto especial desta forma de trabalho. ‘Ao agir assim sobre o mundo externo e transformá-lo, ele ao

mesmo tempo modifica sua própria natureza’, escreveu Marx. (BRAVERMAN, 1977, p.52)

O autor ratifica que além das questões biológicas, o trabalho configura as relações sociais humanas. O trabalho, afirma Braverman (1977), ultrapassa a mera atividade instintiva e, assim, foi a força criadora da espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo que conhecemos. Desta forma, todas as possibilidades das diversas formas sociais, que surgiram e que podem ainda surgir, em última análise, demandam desta característica distintiva do trabalho humano. Sobretudo,

Todos os tipos de divisão de funções no mundo animal surge de características próprias da espécie e de questões instintivas, diferentemente, no homem a divisão do trabalho foi atrofiada e afogada pelas formas sociais, ou seja, pelas divisões da sociedade em classes. (BRAVERMAN, 1977, p.53)

Considerar o trabalho, problematizando e realizando a crítica à alienação sob a qual está sendo considerado, é um desafio para a pesquisa que se propõe a buscar a essência deste enquanto categoria central de análise.

A presente discussão do trabalho, uma vez que centra a atenção sobre este aspecto há muito negligenciado da sociedade capitalista, pode não ajudar, mas é útil, sejam quais forem os escassos resultados. Mas como a maioria dessas discussões, nas quais a característica básica da sociedade é “revelada”, faz-se uma análise superficial, acha-se uma “solução” fácil e logo a seguir esquecida, esta também ainda não chegou a tocar nas raízes do assunto. Estamos tratando de um dos fundamentos da sociedade capitalista, e isto significa que mesmo enquanto ligeiras melhorias são aceitas pelas empresas, a *estrutura e o modo de funcionamento do capitalismo reproduzem os atuais processos de trabalho milhares de vezes mais rapidamente, mais volumosamente e mais amplamente.* (BRAVERMAN, 1977, p.43, [grifos do autor])

Partir da realidade é premissa primordial para propormos a concepção de escola, educação e sociedade que apontam no sentido de garantir direitos na formação de sujeitos históricos. Para tanto, faz-se necessário analisar as limitações e entraves impostos pelo modo de produção vigente e suas implicações no âmbito educacional nos mais diferentes níveis de formação e modalidade de ensino, bem como as possibilidades de transformação e superação. Esta é uma condição essencial para o exercício profissional do pedagogo e, em específico, do Orientador Educacional. Trata-se de dar consequência e materialidade ao que já consta no parágrafo 2º, do 1º artigo da LDB (BRASIL, 1996) vigente, quando aparece de forma abstrata “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”

Algumas questões levantadas por Antunes e Pinto (2017) nos auxiliam a refletir sobre o trabalho e a educação no modo de produção capitalista e, conseqüentemente, à prática social: “[...] qual foi o trabalho que se desenvolveu com a industrialização? E que escola fora

construída por esse mundo produtivo? Que formação carecia, segundo alguns de seus principais formuladores?” (BRAVERMAN, 1977, p. 7)

O autor continua, considerando a desigualdade que embasa o sistema vigente, questionando...

Se os filhos das classes médias e da classe burguesa encontravam nas escolas (e também na educação superior) ancoragem nas engenharias, nas medicina, nas profissões liberais, nos ensinos técnicos e profissionalizantes, qual fora a educação destinada para os filhos da classe trabalhadora? (BRAVERMAN, 1977, p.8)

Desenvolver tais questionamentos demanda criticidade, ou seja, desnaturalização do que se apresenta como sucesso e fracasso escolar (e, salvo devidas proporções, também profissional) como resultado natural e até mesmo, resultado do esforço pessoal do indivíduo, desconsiderando, assim, todo o processo histórico de construção econômica e política da sociedade.

#### 2.1.1.1 A Classe Trabalhadora: Conceito e definições

A OE tem desde os seus primórdios, conforme análise nos itens anteriores, a relação trabalho e educação como âmbito da sua função. Ora, sua própria origem se dá por meio desta relação e para atendê-la. Vimos no capítulo anterior que a princípio seu objetivo era a manutenção da educação dualista e, assim, a formação para o trabalho com ênfase na divisão de classes. No entanto, partindo da premissa que, como seres históricos, é possível um trabalho da OE que apresente formas de resistência ao ideário de educação *unilateral* proposto.

A divisão em classes sociais<sup>52</sup> pressupõe a divisão em duas classes principais: a dos detentores dos modos de produção que acumulam lucro por meio da exploração dos que não

<sup>52</sup> O conceito de *classe social* tem sido empregado em diferentes sentidos. Alguns autores o usaram (e continuam a usá-lo) para designar qualquer tipo de estrato social, hierarquizado ou não, como equivalente do conceito mais amplo de “camada social”. Há autores que o utilizam de maneira mais restrita, para designar estratos sociais que se caracterizam pela existência de uma comunidade de interesses, mais ou menos percebidos socialmente, e quase sempre associados a relações de dominação, de poder político e de superposição (também baseadas em diferenças de prestígio social e de estilo de vida). Por fim, existem autores que o aplicam com o máximo de especificidade histórica, para designar o arranjo societário inerente ao sistema de produção capitalista. Nesse sentido, a classe social só aparece onde o capitalismo avançou suficientemente para associar, estrutura e dinamicamente, o modo de produção capitalista ao mercado como agência de classificação social e à ordem legal que ambos requerem, fundada na universalização da sociedade privada, na racionalização do direito e na fundação de um Estado nacional formalmente representativo. Concebida à luz da última acepção, aceita pelo autor, a “sociedade de classe” possui uma estratificação típica, na qual a estratificação econômica regula o privilegiamento positivo ou negativo dos diferentes estratos sociais, condicionando assim, direta ou indiretamente, tanto os processos de concentração social da riqueza, do prestígio social e do poder (inclusive do poder político institucionalizado, e portanto, do poder de monopolizar

possuem nada além do que sua força de trabalho – classe burguesa – e dos que necessitam vender sua força de trabalho aos donos do modo de produção para sobreviver – classe trabalhadora.

É relevante enfatizar que os termos *trabalho* e *força de trabalho* são distintos. Braverman (1977) esclarece que...

(...) a capacidade humana de executar trabalho, que Marx chamava ‘força de trabalho’, não deve ser confundida com o poder de qualquer agente não-humano, seja ela natural ou feita pelo homem. O trabalho humano, seja diretamente exercido ou armazenado em produtos como ferramentas, maquinaria ou animais domesticados, representa o recurso exclusivo da humanidade para enfrentar a natureza. Assim, para os humanos em sociedade, a força de trabalho é uma categoria especial, distinta e não intercambiável com outra, *simplesmente porque é humana*. Só quem for o *senhor do trabalho de outros* confundirá força de trabalho com qualquer outro meio de executar a tarefa, porque para ele, vapor, cavalo, água ou músculo humano que movem seu moinho são vistos como equivalentes, como ‘fatores de produção’. Para *indivíduos que empregam seu próprio trabalho* (ou uma comunidade que faça o mesmo), a diferença entre utilizar a força de trabalho em contraposição a qualquer outra força é uma diferença a que se volta toda a ‘economia’. E do ponto de vista da espécie como um todo, esta diferença é também decisiva, desde que todo indivíduo é o proprietário de uma porção da força de trabalho total da comunidade, da sociedade e da espécie.” (BRAVERMAN, 1977, p.54)

Compreender tal distinção é questão precípua para análise de como o trabalho no modo de produção capitalista tornou-se alienado e se reduz à exploração da força de trabalho, por meio da divisão da sociedade em classes. Tal divisão é o cerne do capitalismo e, deste modo, a existência desta classe desigual é produto e ao mesmo tempo produtora do sistema.

A definição do termo *classe trabalhadora* é imprescindível para análise dos processos que incidem sobre o trabalho no sistema vigente e para reflexão do trabalhador que, por vezes, não se tem clareza do processo exploratório sob o qual é submetido. Braverman (1977) conceitua da seguinte forma:

O termo “classe trabalhadora”, adequadamente compreendido, jamais delineou rigorosamente um determinado conjunto de pessoas, mas foi antes uma expressão para um processo social em curso. Apesar disso, na mente da maioria das pessoas ele representou por muito tempo uma parte claramente bem definida da população de países capitalistas. Mas com o advento de amplas alternâncias ocupacionais(...), e uma consciência crescente dessas alternâncias nas últimas décadas, o termo perdeu muito da sua capacidade designativa. (BRAVERMAN, 1977, p.31 e 32)

Contudo o autor assinala que ao definir o termo não está restringindo-o a uma verdade imutável, haja vista que “Não estamos lidando com termos estáticos de uma equação algébrica que exigem apenas aquelas quantidades a serem preenchidas, mas com um processo

---

o controle do Estado e de suas funções), quanto os mecanismos societários de mobilidade, estabilidade e mudanças sociais.” (FERNANDES, 1972, p.33 e 34)

dinâmico cuja característica é a transformação de setores da população.” (BRAVERMAN, 1977, p.32) Não sendo, assim, uma definição estanque, haja vista que deriva de um processo histórico.

Ao analisar Marx e Engels, Antunes e Pinto (2017) afirmam que com base no trabalho assalariado e alienado o modo de produção capitalista atravessou os séculos XVII e XIX. Já no século XX, continua o autor, surge um novo projeto de sociedade através da chamada *sociedade do automóvel*, onde nasce a administração “científica” *taylorista*<sup>53</sup>: “[...] que envolve desde o plano de exploração da força de trabalho nas empresas até o plano da sua reprodução pela classe trabalhador nas demais esferas da totalidade social.” (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 18)

Os autores apontam como pontos principais do taylorismo a dissociação entre trabalho manual e intelectual, aparente neutralidade científica deste processo e ênfase à gerência científica como meio de controle do trabalhador e das partes do processo de produção em busca de maior eficiência e lucratividade.

Percebe-se, pois, que o controle dos corpos dos/as trabalhadores/as é apenas um corolário de todo sistema, cujo cerne é uma apropriação do conhecimento, dos saberes-fazeres que detêm sobre o trabalho. E mais: é um ataque as formas sociais de reprodução desse conhecimento pelos/as próprios/as trabalhadores/as, visando abortá-las e com isso abater a capacidade de negociação destes/as com o capital, tanto no ambiente de trabalho (no consumo de força de trabalho pelo capital na produção), quanto fora dele (na compra da força de trabalho pelo capital, na esfera da circulação). (ANTUNES e PINTO, 2017,p.31)

Afirmam, ainda, que...

Eis, pois, o objetivo central do taylorismo: reverter a dependência dos proprietários dos meios de produção para a classe trabalhadora, não apenas quanto à compra da força de trabalho no mercado e seu adequado consumo da produção, mas também no que tange à própria reprodução da força de trabalho para além dessas esferas. O resultado não poderia senão a ampliação das fraturas sociais em uma sociedade já fragmentada entre proprietários dos meios de produção e trabalhadores/as despossuídos/as. Afinal, uma fração dos próprios/as assalariados/as é destinada à usurpação do conhecimento historicamente elaborado pela sua própria classe, a fim de distorcê-lo visando otimizar o consumo da força de trabalho junto aos meio e objetos de trabalho pertencentes ao capital [...].

<sup>53</sup> O Taylorismo foi desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor(1856-1915) como um modelo de administração que caracteriza-se pela ênfase na divisão de tarefas, objetivando o aumento da eficiência e, com isto, o lucro dos donos dos meios de produção. O trabalhador não teria, assim, controle sobre todo o processo de produção e a figura da gerência assumiria um papel importante de trabalho intelectual, contrapondo-se ao trabalho manual do operariado. Para tanto, à gerência caberia o planejamento, controle e avaliação do trabalho e do trabalhador. Em 1911, Taylor escreveu o livro *Princípios de Administração Científica*, onde as ideias principais são que administração de uma empresa deve ser tida como uma ciência e a racionalização do trabalho.

Tendo sido definidas rigidamente as funções e tarefas, assim como os tempos, movimentos e ferramentas de sua execução pelos/as trabalhadores/as, restou-lhes uma aprendizagem reduzida, pois unilateral[...]. (ANTUNES e PINTO, 2017, p.32)

Seguindo as proposições de Taylor, uma fábrica de automóveis situada nos Estados Unidos, trouxe elementos vitais para a consolidação e generalização da *sociedade do automóvel*. Linha de montagem, padronização e produção em larga escala, são elementos do *fordismo*<sup>54</sup> que operou mudanças estruturais na organização do trabalho fabril, refletindo e intervindo no consumo, na circulação dos produtos e no mercado, inaugurando a *indústria de massa*. Para o *fordismo* duas estratégias se apresentam como fundamentais: atender à demanda do mercado e reduzir custos de produção. (ANTUNES; PINTO, 2017)

O autor assegura que não é errôneo utilizar o termo *taylorismo-fordismo*, visto que ambos são análogos, ou seja, “Ford consagra, incrementa e expande os métodos de Taylor” (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 46), visto que vai além da organização dos postos de trabalho no interior da empresa, mas incute uma ideia de divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, assim também como a ideia do consumo em massa em toda a sociedade. Isto é, o que seria apenas uma proposta de gestão empresarial se expande e se torna em condições e políticas de reprodução do sistema capitalista e suas formas de exploração. E esta é uma dimensão essencial para se fundamentar o trabalho da OE e sua compreensão de prática social.

Cumprindo, assim, destacar os pontos principais onde o sistema *taylorista-fordista* são equivalentes. Para Antunes (2017):

O trabalho *taylorista-fordista*, que marcou a era do automóvel ao longo de todo século XX, fora marcado por um caráter parcelar, fragmentado, e pela produção em série. Nesse sistema, a concepção e a elaboração são responsabilidade da gerência “científica”; a execução é responsabilidade dos/as trabalhadores/as. (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 49)

Ainda, o autor aponta as formas como estes sistemas incidem valores do capital na sociedade e sobre a organização dos trabalhadores enquanto classe:

O binômio *taylorismo-fordismo* foi muito mais do que um método de organização do trabalho e da produção. Foi um movimento de reestruturação produtiva nos Estados Unidos, visando a ampliação da produção e a extensão do mercado de consumo. E como tal implicou também uma reformulação da própria sociabilidade, uma retomada de posição das forças capitalistas contra o/ a trabalhador/a coletivo/a organizado/a. O *taylorismo-fordismo* foi, enfim, uma resposta às contradições

<sup>54</sup> O **Fordismo** foi desenvolvido pelo empresário norte-americano Henry Ford (1863-1947), autor do livro "Minha filosofia e indústria", fundador da Ford Motor Company, em Highland Park, Detroit. Sua ideia refere-se aos sistemas de produção em massa (linha de produção) e gestão fundada em uma forma de racionalização da produção, baseando-se em inovações técnicas e organizacionais que se articulam tendo em vista, de um lado a produção em massa e, do outro, o consumo em massa.

internas do sistema capitalista, buscando gerar um contingente de trabalhadores/as facilmente substituíveis segundo suas qualificações. (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 50)

Antunes e Pinto (2017) apontam que a alienação tem esse papel de desconectar o trabalhador com seu objeto de trabalho e com os demais trabalhadores, interferindo, assim, em sua visão sobre si e sobre o coletivo enquanto classe:

Se a atividade do trabalho, assim objetivada e alienada frente à personalidade do/a trabalhador/a, torna-se uma realidade comum, integrando-o/a como uma parte isolada num sistema em tudo estranho a ele/a, a própria decomposição do processo de trabalho na sua totalidade, como produção de valores de uso, corrói as conexões que ligam os/as trabalhadores/as entre si como uma comunidade. Tal condição, típica da universalização da forma mercadoria como predominante dos produtos do trabalho (e, portanto, de toda troca subsumida a “comércio”), impõe-se como tal no modo de produção capitalista a toda humanidade, garantindo ao capital, como relação social estranhada que é, a condição mais imperativa à sua reprodução histórica: a existência do/a “trabalhador/a livre”, jurídica e economicamente habilitado, e acima de tudo obrigado, por força das circunstâncias, a vender no mercado a sua força de trabalho como uma mercadoria que lhe pertence. (LUKÁCS *apud* ANTUNES; PINTO, 2017, p.53)

Sendo assim,

O sistema taylorista-fordista surge, em tal contexto, como uma solução do capital que trouxe consigo novas formas de exploração da força de trabalho na indústria, concomitante às novas qualificações que ao operariado foram impostas para que integrasse esse novo universo fabril. Portanto, são aí também engendradas novas condições de vida e de reprodução da classe trabalhadora, as quais exigiram novas formas de persuasão e mesmo de coerção aos/as trabalhadores/as, com o fim de os/as amoldarem às mudanças estruturais em curso. Uma forma explícita de persuasão foram os salários [...]. (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 55)

Dessarte, para Braverman (1977), não cabe a conceituação, portanto, de classe trabalhadora unicamente como aquela parcela da população que não possui os meios de produção e necessita vender para aqueles que os possuem a sua força de trabalho para sobreviver. Não que o autor seja contrário a esta definição, mas considera que houve mudanças nesta classe e que atualmente este conceito precisa ser ampliado para a concepção do novo trabalhador e de novas formas de exploração de mão de obra, compreendendo novo como algo que surgiu há um tempo recente e que supera o antigo.

Neste sentido, após crise do sistema taylorista-fordista, o mundo do trabalho precisou delinear novos caminhos pelos quais se pudesse percorrer a fim de garantir a hegemonia do modo de produção capitalista. Sobre isto, Antunes e Pinto (2017) afirmam que,

[...] essa crise no padrão de acumulação taylorista-fordista (...) desencadeou um amplo processo de reestruturação produtiva e dominação política, sob a condução do mundo financeira, que visava, por uma lado, recuperar seu ciclo produtivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de hegemonia, que foram então confrontadas pelas lutas operárias. (ANTUNES e PINTO, 2017, p.63)

Os autores seguem relatando que:

O capital deflagrou, então, transformações nos processos produtivos, lançando alternativas ao sistema taylorista-fordista de gestão. Dentre as várias possibilidades, das quais podemos destacar os modelos da Califórnia, do Norte da Itália, da Suécia, da Alemanha, entre outros tantos, foi, entretanto, o modelo japonês oriundo da experiência da *Toyota Motor Company*, que teve maior impacto e difusão. (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 63,64)

Antunes ratifica que o *toyotismo*, conforme ficou conhecido, ganhou sua expansão mundial na década de 1980, contudo, ao contrário do que aparenta ao configurar um novo padrão de acumulação, não rompe com o ideário de manutenção da hegemonia capitalista, trazendo, assim, elementos de continuidade e descontinuidade do sistema taylorista-fordista.

Em seus traços básicos, o toyotismo estabelece uma produção mais diretamente vinculada à demanda, diferenciando-se com frequência da produção em série e de massa do taylorismo-fordismo. É um sistema que se estrutura no trabalho em equipe, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo, baseando-se num processo produtivo flexível onde o/a trabalhador/a opera simultaneamente várias máquinas. O toyotismo tem como princípio o *just in time* metodologia que visa reduzir continuamente todo “estoque” de tempo de efetivos. (...) Conformam-se, por fim, uma estrutura produtiva mais horizontalizada, aspecto que se estende também a toda rede de subcontratação das empresas, ampliando a chamada terceirização. (ANTUNES e PINTO, 2017, p.64)

Importante relacionar essa reflexão com o contexto da OE no cenário educacional, visto que, como a autor menciona, neste novo sistema proposto a flexibilidade do processo de trabalho atende à demanda do capital. A ideia de trabalho em equipe e desempenho de várias funções pelo mesmo trabalhador é o que promulga a DCN sobre a formação do pedagogo, e é relevante explicitar a não neutralidade deste documento que define como o educador será formado e como se espera que o egresso se insira no mundo do trabalho em conformidade com as necessidades do modo de produção capitalista.

Carvalho (2011) afirma que é possível inferir, mesmo que não haja esta palavra explícita no texto das DCN, que a formação proposta é de um *pedagogo generalista*. Isto, segundo o autor se deve ao caráter empreendedor que se denota ao egresso do curso de Pedagogia:

Logo, através das DCNP, constitui-se discursivamente um pedagogo empreendedor de si mesmo, polivalente, formado para atuar como docente de diversas faixas etárias, (pretensamente) apto a detectar problemas educacionais, a planejar projetos, a atuar em cursos técnicos na área da educação, entre tantas outras tarefas que compõem o seu perfil profissional. (CARVALHO, 2011, p. 160)

Evidencia-se, segundo o autor, a visão redentora da escola e de que a solução dos problemas educacionais estão centradas na figura do professor. Bem como, atendendo às premissas do capital de um profissional com capacidade de autogerenciamento e capaz de mudanças para atendimento às demandas que se apresentarem.



Nessa mesma direção, Santos, (2011) as DCN para a Pedagogia difundiram uma concepção de educação voltada para a *empregabilidade* que, por sua vez, toma como pressupostos as relações flexíveis de trabalho próprias do ideário neoliberal:

A proposta de um currículo polivalente, generalista e flexível corrobora com os anseios do mercado de trabalho, pois se antes o egresso atuava em uma única etapa de ensino, hoje ele está capacitado para atuar em mais de uma etapa e modalidade de ensino, na docência. (SANTOS, 2011, p.253)

O que ilustra o porquê de tais diretrizes buscarem operacionalizar a ideia de um conteúdo de ensino prático e fluído, tanto para a formação dos licenciados, como para os alunos da escola pública.

Esta formação minimalista parte do pressuposto que a formação deve ser continuada. Sendo que esta ideia não está atrelada à visão do trabalho como princípio educativo e daí a continuidade da formação, e sim, na necessidade de uma busca incessante por conhecimento como moeda de troca no mercado de trabalho de cunho capitalista, ou seja, o educador deve investir no seu “capital humano”<sup>55</sup> e nas suas “competências”<sup>56</sup>.

Considerando os aspectos na formação para o trabalho docente, conforme prevê os documentos dos organismos supranacionais que buscam tanto na qualificação quanto na atuação do professor a excelência do processo de ensino-aprendizagem, regulado e articulado às mudanças na educação encontramos na teoria do capital humano e ampliada a teoria do capital intelectual a disseminação dessa visão sob a lógica da mensuração das competências e habilidades do educador em sua formação e atuação de trabalho. (SANTOS, 2017, p. 65 e 66)

O que, para a autora, evidencia que

No campo da educação, a noção de competências torna-se estratégia de qualificação do trabalhador de novo tipo, sendo a educação um dos pilares para a edificação e manutenção da nova sociabilidade do capital. Evidencia-se assim, a contradição entre capital e trabalho no momento em que cede de forma limitada a classe trabalhadora o conhecimento e a escolarização até para manter a acumulação. Isto significa que a mediação do conflito entre classes na luta pelo acesso a produção científica e tecnológica na tentativa de manter a lógica capitalista utiliza por meio do consenso e coerção o controle sobre a classe trabalhadora para garantir a subsunção

<sup>55</sup> A Teoria do Capital Humano é um dos principais desenvolvimentos teóricos da *Escola de Chicago* - que surgiu na década de 1950, aludindo às idéias de alguns professores que, influenciados pelo paradigma econômico neoclássico e sob a liderança de Theodore Schultz, atuavam junto ao Departamento de Economia da Universidade de Chicago, mas também junto à Escola Superior de Administração e à Faculdade de Direito desta mesma universidade - em que a capacitação e a formação educacional e profissional dos indivíduos aparece aqui como elemento estratégico a ser investido para manutenção do sistema, permitindo não somente permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida. (COSTA, 2009, p.174 a 176)

<sup>56</sup> “A noção de competência é abordada pelas DCNs sempre de forma relacionada à autonomia do trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das mudanças nas relações de produção. O agir competente, portanto, realiza-se pela ‘capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho’ (Brasil. CNE/CEB. Resolução no 4/99, art. 6o ).” (RAMOS, 2002, p.407)

real do trabalho ao capital com vistas a internacionalização do capital. (SANTOS, 2017, p.67)

A Teoria do Capital Humano e a ideia de “competências” objetivam uma educação que apontem para a empregabilidade. Neste sentido, não promovem a reflexão sobre que trabalho existe sob a égide do modo de produção de capitalista, antes o mantém e reforça. Apesar da ênfase na formação e na qualificação, estas não promovem a emancipação do trabalhador e sim sua alienação, sobrepujando os interesses do capital à formação humana no seu sentido integral.

Como promotores e resultantes do processo histórico, o homem está em constante transformação. Desta forma, a classe trabalhadora também passou por transformações. Braverman (1977, p. 15) afirma que “A classe trabalhadora mudou porque o processo de trabalho mudou.” Continua apontando o autor que há uma grande contradição que consiste na revolução científico-tecnológica. Isto porque, ao mesmo tempo que se exige do trabalhador elevado nível de instrução, o trabalho em si apresenta-se cada vez mais subdividido em operações mínimas. Porém, cabe acrescentar, que estas operações podem ser realizadas pelo mesmo trabalhador. Assim como, está cada vez mais alienado pela dispensa do cérebro e pela burocratização.

Este “novo pedagogo”, vai ao encontro do novo ideário capitalista de trabalhador: antes era requerida a especialização, divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, individualização do trabalhador em sua atividade, agora o capitalismo demanda a polivalência/flexibilização (conhecimento mais abrangente e não somente sobre sua função específica para melhor adequar-se as necessidades da produção) e trabalho em equipe.

Braverman (1977) nos situa, ainda, a que nova classe trabalhadora ele se refere:

De acordo com esse modo de ver, a “nova classe trabalhadora” abrange aquelas ocupações que servem como os repositórios do conhecimento especializado na produção e na administração: engenheiros, técnicos, cientistas, assistentes gerenciais, peritos em administração, professores, etc. (BRAVERMAN, 1977, p.33)

Importante destacar que os professores estão incluídos nessa nova classe, reiterando a necessidade de que a classe docente perceba a influência das questões econômicas e políticas na sua prática educativa, por isso esse é um dos elementos centrais do trabalho da OE.

O que pode ser negativo de um ponto de vista, mostra-se não só positivo como necessário de outro: “(...) a transformação do processo de trabalho, desde a sua base na tradição até sua base na ciência, é não só inevitável como necessária para o progresso da humanidade e para a emancipação dela quanto à fome e outras necessidades.”

(BRAVERMAN, 1977, p.17) Desmistificando o que se apresenta no senso comum, o autor continua elucidando que “(...) o modo de ver marxista , que é hostil não à ciência e à tecnologia como tais, mas apenas ao modo pelo qual são utilizadas como armas de domínio na criação, perpetuação e aprofundamento de um fosso entre as classes na sociedade. (BRAVERMAN, 1977, p. 17)

Como fatores negativos deste processo de revolução tecnológica crescente e forte incentivo à automação dos processos de trabalho estão a falta do teor criativo e falta do conhecimento total do processo de produção. Braverman (1977) lamenta esses fatores da seguinte forma:

(...) minhas opiniões sobre o trabalho estão dominadas pela nostalgia de uma época que ainda não existe, na qual, para o trabalhador, a satisfação do ofício, originada do domínio consciente e proposital do processo de trabalho, será combinada com os prodígios da ciência e poder criativo da engenharia, época em que todos estarão em condições de beneficiar-se de algum modo desta combinação. (BRAVERMAN, 1977 p.18)

Entretanto, outro fator é apresentado por Braverman (1977) como, talvez até o mais nocivo, ponto negativo das novas formas de processos de trabalho:

O extraordinário desenvolvimento da tecnologia científica, da produtividade do trabalho e, em certo grau, dos níveis ordinários de consumo da classe trabalhadora durante este século, tiveram, como não raro se observou, um profundo efeito sobre os movimentos trabalhistas em geral. A classe trabalhadora sindicalizada, intimidada pelo grau e complexidade da produção capitalista, e enfraquecida no seu ímpeto revolucionário original pelos ganhos proporcionados pelo rápido incremento da produtividade, perdeu cada vez mais ânimo e ambição de arrancar o controle das mãos capitalistas, e tendeu mais a barganhar por participação do trabalho no produto. Este movimento trabalhista constituiu o ambiente imediato do marxismo. E os marxistas foram compelidos a adaptar-se a ele em graus variáveis. (BRAVERMAN, 1977, p.21)

Nesta direção, Antunes e Pinto (2017, p.73) ponderam que:

Um resultado geral do sistema toyotista é a redução do número de trabalhadores/as nas organizações onde é aplicado. (...) É evidente que o mundo da “empresa flexível”, da acumulação *liofilizada*, não alterou a forma de ser do capital, mas alterou, em muitos pontos, os mecanismos do padrão de acumulação do capital. E isso tem consequências, também, na própria subjetividade do/a trabalhador/a e nas distintas manifestações do fenômeno da alienação.

Os autores esclarecem que o termo *liofilizada* é um conceito advindo da Química e diz respeito a um processo químico de redução de alguma substância viva, através de um processo de secagem em temperatura baixa. Na empresa, essa substância seria o trabalho vivo que é produtivo e valoroso e que no capitalismo é totalmente reduzido a um trabalho alienado.

Antunes e Pinto (2017) salientam as diferenças entre o sistema taylorista-fordista de produção e o sistema toyotista, onde este tem grande capacidade ilusória e produz no senso comum uma ideia de igualdade que não é real:

Quem conhece uma fábrica da era taylorista-fordista e vê uma fábrica hoje percebe que a diferença é visível no seu desenho espacial, de trabalho, de organização técnica e de controle de trabalho. Não há mais as divisórias. Não há o restaurante do “peão” e do gerência. É uma fábrica que seduz com o “encantamento” de um espaço de trabalho mais “participativo”, “envolvente” e menos despótico, ainda que apenas na aparência, como analisou Lima (2004). Em verdade, o toyotismo converte o/a trabalhador/a em *déspota de si mesmo*. (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 73,74)

Ainda,

O toyotismo só pode existir - e as formas distintas das *empresas flexíveis* – com base no envolvimento, na expropriação do intelecto do trabalho. Por isso passou a ser comum exigir-se dos/as trabalhadores/as não apenas a execução de variadas tarefas (operação e manutenção dos equipamentos, limpeza e organização do local de trabalho, controle de qualidade e etc.), como ainda a responsabilidade de se reunir continuamente com a gerência, sugerindo melhoria nos processos de maneira a cortar estoques e elevar a produtividade. (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 74)

As mudanças aludidas, também chamadas por Braverman (1977) de *plasticidade dos modos de produção*, isto é, a infinita adaptabilidade humana e produção de condições culturais e sociais para ampliar sua produtividade, por mais que sejam possíveis devido à capacidade criativa humana, são utilizadas para mudanças no sistema capitalista a fim de ampliar seu lucro e de interditar a emancipação do trabalhador.

As limitações e enfraquecimentos citados incidem não somente nas questões diretamente ligadas ao processo de trabalho, mas todas as relações sociais e de forma interdependente esta incide sobre àquelas. Isto porque, “Dentro dos limites históricos e analíticos do capitalismo, de acordo com a análise de Marx, a tecnologia em vez de simplesmente *produzir* relações sociais *é produzida pelas* relações sociais representadas pelo capital.” (ANTUNES e PINTO, 2017, p.28 [grifo dos autores])

O autor ratifica que os determinantes sociais não possuem a inflexibilidade de uma reação química, mas são instáveis e móveis por serem decorrentes de um *processo histórico*. O termo *determinantes* é esclarecido por Braverman (1977, p. 29) como: “As formas concretas e determinadas de sociedade são, de fato, “determinadas”, e não acidentais, mas se trata do determinante da tecelagem fio por fio da tessitura da História, jamais a imposição de fórmulas externas”. Continua afirmando que...

Mas o feitiço de nossa sociedade, a forma de qualquer sociedade, não é uma criação instantânea de “leis” que geram aquela sociedade num lugar e diante dos nossos olhos. Toda sociedade é um momento no processo histórico, e só pode ser apreendida como parte daquele processo. O capitalismo, que é uma forma social, quando existe no tempo, no espaço, na população e na História, tece uma teia de milhões de fios; as condições de sua existência constituem uma complexa rede cujos

fiões pressupõem muitos outros. É devido a esta sólida e tangível existência, esta forma concreta produzida pela história, nenhuma parte da qual pode ser substituída por suposições artificiais sem violentar seu verdadeiro modo de existência – é precisamente devido a isso que ela nos aparece como “natural”, “inevitável” e “eterna”. E apenas nesse sentido, como um tecido feito através dos séculos, podemos dizer que o capitalismo “produziu” o atual modo de produção capitalista. Isto é um grito remoto de uma fórmula pré-fabricada que nos capacita a “deduzir” de um dado estágio de tecnologia certo modo de organização social. (BRAVERMAN, 1977, p.30)

Pode-se inferir deste modo que as relações sociais e os processos de trabalho, assim como foram transformados historicamente, ainda são passíveis de mudanças. Para tanto, faz-se mister a tomada de consciência por parte dos trabalhadores, reconhecendo-se como uma classe oprimida e explorada, desenvolvendo um trabalho alienado. Sobre isto o autor afirma que:

A consciência de classe é aquele estado de coesão social refletido no entendimento e atividades de uma classe ou segmento de uma classe. Sua *expressão absoluta* é uma atitude generalizada e durável por parte de uma classe no sentido de sua posição na sociedade. Sua *expressão relativa a longo prazo* encontra-se nas tradições lentamente cambiantes, experiências, instrução e organização de classe. Sua *expressão relativa a curto prazo* é um complexo dinâmico de estados de espírito e sentimentos afetados pelas circunstâncias e cambiantes com eles, às vezes, em períodos de depressão e conflito, quase de dia a dia. (BRAVERMAN, 1977, p. 36)

Estas três expressões da consciência de classe, apesar de distintas, estão interligadas entre si e denotam “mudanças no estado espírito ensejam e exprimem o reservatório subjacentes das atividades de classe que, embora possa estar no fundo, muito abaixo da superfície, jamais está totalmente exaurido.” (BRAVERMAN, 1977, p. 36)

O autor continua elucidando que,

(...) uma classe não pode existir na sociedade sem manifestar em algum grau uma consciência de si mesma como um grupo com problemas, interesses e expectativas comuns – muito embora esta manifestação possa por longos períodos ser frágil, confusa e suscetível de manipulação por outra classe. (BRAVERMAN, 1977, p. 36)

Uma das formas desta manipulação se efetivar é por meio da gerência científica, principalmente considerando como o modo de produção capitalista interfere nos processos educacionais. Explicitando, mais uma vez, a relação histórica entre trabalho e educação. A exemplo disso, a própria OE atendeu em seu período áureo, isto é, onde havia uma obrigatoriedade por força de lei de sua existência nos estabelecimentos de ensino, à lógica da gerência científica de divisão do trabalho entre os que pensam (especialistas em educação) e os que executam (professores).

Hoje a tônica do mundo do trabalho com a acumulação flexível é o profissional capaz de cumprir funções múltiplas e com flexibilidade para atender às diversas demandas do

capital. Esta discussão se articula com a travada no capítulo anterior quando relatadas as mudanças presentes nas DCN para a formação do pedagogo.

### 2.1.2 Desafios da Orientação Educacional e suas transformações: Da Habilitação Extinta ao Pedagogo Generalista

Hoje ao tratar sobre a Orientação Educacional não cabe apenas iniciar pelo seu conceito ou pelo trabalho inerente à função, haja vista que nas DCN, apesar de atribuições referentes à função serem citadas, o cargo não é mencionado, isto porque a formação proposta no curso de Pedagogia tem como base a docência, secundarizando os demais serviços pedagógicos realizados no espaço escolar e propondo um currículo que também enfatiza a prática e secundariza a teoria. A partir de uma concepção de docência ampliada que não esclarece o que efetivamente isso significa e nem como esta se articula às “super funções” deste docente e como se concretiza no trabalho pedagógico da escola. Ciavatta e Ramos (2012), criticam a flexibilização proposta pela DCN:

O desenho de tais itinerários seria provocado por mudanças na produção que exigiriam do trabalhador o desenvolvimento de novas competências. O currículo flexível é, na verdade, o currículo fragmentado que propõe um tipo de rotatividade formativa. O trabalhador flexível, por sua vez, vem a ser aquele capaz de renovar permanentemente suas competências, aproveitando diversas oportunidades, dentre as quais, a oferta desses currículos flexíveis/fragmentados. (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.29)

Portanto, ao refletir sobre a OE, cumpre discutir os rumos da Pedagogia atualmente, para que assim, então, haja um empenho para vislumbrar um trabalho desenvolvido pelo Orientador Educacional na escola que seja comprometido em oferecer subsídios para a emancipação da classe trabalhadora. E, para iniciar a reflexão, considero relevante o questionamento levantado por Saviani (1996):

Uma das manifestações decorrentes da expansão do curso de Pedagogia é a chamada "falta de mercado". Não há mercado de trabalho para os formados em Pedagogia; eis a reclamação constante. Entretanto, se o curso de Pedagogia tem como objetivo a formação do educador, como foi enfatizado nas considerações anteriores, cabe perguntar: o Brasil não precisa de educadores? A resposta é óbvia e eloquentemente confirmada pelos dados, qualquer que seja a fonte utilizada. Estamos, pois, diante desse fenômeno paradoxal: ao mesmo tempo que se admite a carência de educadores, admite-se também a falta de mercado para os educadores. Como se explica isso? E preciso distinguir: há mercado de fato; não há mercado de direito. Isto significa que embora a necessidade seja real, os canais legais para suprir essas necessidades estão, via de regra, obstruídos. (SAVIANI, 1996, p.60)

Conclui-se com a colocação do autor que, apesar de haver a grande necessidade de educadores para atender a demanda da população, por motivos políticos e econômicos essa absorção pelo serviço público ou privado, ou seja, pelas secretarias de educação e escolas, não ocorre proporcionalmente. Isso se deve ao fato de que a educação, principalmente a educação básica, onde em tese haveria a maior alocação dos egressos do curso de Pedagogia, não tem sido prioridade e não atende às proposições do sistema, e isto repercute diretamente na formação dos pedagogos e demais licenciados.

Especificamente sobre as habilitações o autor continua questionando que:

Exemplifiquemos tal problema com a criação das habilitações profissionais para o curso de Pedagogia. Habilitações como Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão, etc. têm "despejado" no mercado grande número de "diretores", "orientadores", "supervisores", etc. Tais profissionais, entretanto, têm sido preteridos pela Organização Escolar Brasileira em favor de licenciados (...). (SAVIANI, 1996, p.60)

Importa ressaltar que, ao escrever isto o período ainda era de vigência da LDB nº 5.692/71, já estava em vias de promulgação da LDB nº 9394/96, e a discussão sobre as habilitações já estava presente, bem como o incurso para uma formação polivalente, conforme as exigências mercadológicas:

Isto põe em evidência que, ao invés de "especialistas" em determinada habilitação restrita, aquilo de que realmente estamos necessitando é de educadores com uma sólida fundamentação teórica desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras. Este será o profissional com habilitação polivalente capaz de enfrentar os desafios da nossa realidade educacional. A formação desse tipo de profissional é a tarefa urgente acometida aos cursos superiores de Educação, sejam eles denominados de Pedagogia ou não. (SAVIANI, 1996, p.60)

Essa formação de um profissional polivalente tende a minimizar fundamentação teórica que o próprio autor enfatiza como primordial e abre precedentes para um currículo minimizado e esvaziado, com clara ênfase pragmática e tecnicista.

Sobre isto, Frigotto (1998) nos adverte que:

Os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais [...] passam por uma resignificação no campo das concepções e políticas. Estreita-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade[...]. (FRIGOTTO, 1998, p. 14)

Pensar no trabalho do Orientador Educacional partindo das resignificações citadas é aprofundar a reflexão sobre sua atuação para além de atribuições e tarefas, salientando a característica política do seu fazer pedagógico. Sobre isto, Saviani (1996), reitera a necessária articulação entre o conhecimento técnico e a consciência política no fazer do educador,

afirmando que a função técnica e a função política são distintas, “Mas, embora distinguíveis, são inseparáveis, ou seja: a função técnica é sempre subsumida por uma função política.” (SAVIANI, 1996, p. 212)

A polivalência na formação abarca todo trabalho pedagógico em um mesmo conjunto de ações, ignorando a multiplicidade de práticas que ocorrem e incorrem na instituição escolar. Isto porque “(...) todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.” Libâneo (2010, p.39). Assim sendo, a proposta de formação do pedagogo docente e generalista das DCN tende a ser reducionista e negar todo o histórico construído pela Pedagogia no Brasil, conforme discussão do Capítulo 1.

No entanto, é importante destacar que há pensamentos divergentes no campo da Pedagogia que defendem que a docência como base da formação do pedagogo significa um avanço positivo na área e uma superação da dicotomia entre teoria – representada pelos especialistas em Educação, formados pelas habilitações específicas – e prática – representada pelos regentes de turma. Compreendendo que esta formação unificada e generalista é um passo a frente da divisão social do trabalho, que para os que defendem esta posição é exemplificada pelos diferentes níveis hierárquicos dos cargos no organograma escolar.

Cruz (2008) ao relatar sobre as entrevistas realizadas para sua tese de doutorado ressalta que:

Ser pedagogo requer fazer pedagogia, ou seja, teorizar sobre a educação, projetar, implementar, acompanhar e avaliar processos educacionais em diferentes contextos. As tradicionais habilitações dão lugar à docência, cuja concepção apresentada nas diretrizes curriculares busca abarcar o fazer pedagógico nas suas diferentes abrangências. Será isto possível? Questionam os depoentes. No que tange à docência como base de formação do pedagogo, a proposta é, de modo geral, aceita, porém existem restrições. A perspectiva de que todo pedagogo precisa entender de docência é endossada, mas a docência como base de formação não pode representar a secundarização da própria pedagogia. Para os entrevistados, o problema das diretrizes curriculares não está na docência ser ou não o fundamento principal do curso, mas no afastamento do estudo da própria pedagogia. (CRUZ, 2008, p. 9 e 10)

Libâneo (2010), salienta que é necessário demarcar o campo de atuação:

Por isso mesmo, importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula), separando portanto curso de Pedagogia (de estudos pedagógicos) e cursos de licenciatura (para formar professores do ensino fundamental e médio). (LIBÂNEO, 2010, p.39)

O autor ratifica que é imprescindível a atuação do pedagogo na escola articulando ao trabalho dos professores a aprimorarem seu trabalho em sala de aula – - conteúdos, metodologias, organização da sala de aula – na análise das situações de ensino vinculando teoria e prática de ensino. “São tarefas complexas que requerem habilidades e conhecimentos



especializados, tanto quanto se requer por parte do professor conhecimento especializado da matéria que leciona” (LIBÂNEO, 2010, p.61).

Apesar de não referir-se particularmente à OE, Libâneo (2010) ao afirmar que todo trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente, podemos inferir que a função está incluída quando trata sobre o pedagogo e seu papel de especialista em educação:

No campo da ação pedagógica escolar, há três tipos de atividades que se distinguem: a) a de professores do ensino público e privado, de todos os níveis de ensino e dos que exercem atividades correlatas fora da escola convencional; b) a de especialistas da ação educativa escolar operando nos níveis centrais, intermediários e locais dos sistemas de ensino (supervisores pedagógicos, gestores, administradores escolares, planejadores, coordenadores, orientadores educacionais etc.); c) especialistas em atividades pedagógicas paraescolares atuando em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais, envolvendo associações populares, educação de adultos, clínicas de orientação pedagógica/psicológica, entidades de recuperação de portadores de necessidades especiais etc. (LIBÂNEO, 2001, p.12)

Nesse sentido, justifica-se a continuidade da Orientação Educacional como função educativa que fomenta a reflexão no ambiente escolar, problematizando questões do trabalho escolar e relacionando-as a questões de amplitude social e política. O Orientador Educacional é um mediador no ambiente escolar e, junto com os demais especialistas em educação, gestores, professores, alunos, responsáveis e toda comunidade escolar buscar um ensino cujas bases deveriam ser a igualdade, qualidade e emancipação.

O trabalhador polivalente surge em atendimento ao *toyotismo*, conforme nos aponta Antunes (2017), haja vista a crise do sistema taylorista e fordista com sua produção em massa. O toyotismo traz uma ideia otimização, dinamismo e atendimento baseado na demanda e não no estoque. O que cabe enfatizar que, analisando esta proposta, isto se aplica à educação em todas as suas modalidades, haja vista as propostas atuais de minimização do currículo de formação, de forma mais específica do curso de pedagogia e, ao mesmo tempo, formando um profissional de educação generalista.

Analisando a discussão de Antunes, pode-se considerar que palavra de ordem no toyotismo é a *flexibilização*, esta se manifesta tanto na terceirização de serviços, quanto na formação polivalente, ambas com o objetivo claro de redução de custos e aumento de lucro.

A primeira impressão é que, ao colocar a docência como base da formação do pedagogo as demais funções podem ser extintas ou minimizadas nas suas especificidades e contribuições para uma educação de qualidade. No entanto, uma análise mais aprofundada nos aponta que esta se configura em uma das facetas do capital ao incutir a ideia de polivalência na formação do educador. Ora, as funções podem não existir no curso de

Pedagogia, porém seus egressos deverão estar aptos para realizar as atribuições antes presentes nas habilitações, buscando a fundamentação muitas vezes, numa prática, respectivamente, espontânea e reprodutora da política vigente.

Consequentemente, ao formar o pedagogo generalista, visto que atende ao ideal neoliberal de redução de custos do Estado na formação do educador, enfatiza-se a responsabilização do mesmo que deverá estar apto para assumir funções de magistério, coordenação, planejamento, avaliação e tantas outras que no cotidiano escolar são divididas entre docentes, especialistas e gestores.

Sendo assim, o que se apresenta na aparência como um avanço na divisão social do trabalho que se reproduzia no espaço escolar por meio da divisão entre pensantes (especialistas, gestores) e executantes (docentes), não passa de mais uma forma de manutenção da hegemonia do modo de produção de capitalista que se reinventa no decorrer do processo histórico, a partir da ampliação do trabalho docente e de naturalização de uma prática esvaziada do embasamento teórico necessário para a formação dos especialistas e do próprio estudo da Pedagogia.

#### 2.1.2.1 A sociedade brasileira, a democracia e a escola: Possibilidades e limites.

Partindo do pressuposto que para compreender ou definir conceitualmente o trabalho da Orientação Educacional deve-se analisar os fundamentos históricos da sociedade e da escola onde se realiza a formação e função deste profissional, faz-se necessário refletir sobre as dimensões econômicas, políticas e sociais. No caso da sociedade brasileira trata-se de empreender análises sobre as especificidades destas dimensões e as compreender no capitalismo dependente.

O Capitalismo dependente, segundo Florestan Fernandes (1976) é resultado histórico e submete o desenvolvimento da sociedade aos interesses burgueses com certas especificidades, se constituindo pela relação de subordinação de nações supostamente independentes. Para o autor ocorrem vários tipos de dominação externa e o Brasil estaria inserido no tipo que remete na atualidade ao neocolonialismo ou imperialismo. Este conceito receberá maior atenção e será aprofundado *a posteriori* em uma seção neste capítulo.

Para esta pesquisa, trata-se de analisar a questão da democracia, pois esta é um dos princípios constitucionais que deveria marcar a prática de todos os profissionais da escola e,

também, o trabalho do Orientador Educacional e ser um valor educacional tão essencial. Todavia, configura-se em uma questão de uma complexidade tal que diz respeito não apenas ao nível micro da Unidade Escolar, mas a todo o contexto das políticas públicas educacionais.

## 2.2 Democracia como uma construção histórica

O problema das possibilidades, limites e contradições da democracia não é uma especificidade dos tempos atuais. Por exemplo, “Os gregos não inventaram a escravidão, mas, em certo sentido, inventaram o trabalho livre.” (WHOOD, 2011, p. 157). Visto que não havia no mundo antigo nenhum registro de trabalho não escravo, mas o trabalhador livre, com o *status* de cidadão livre, foi um distintivo da *pólis*<sup>57</sup> grega.

A autora afirma que há uma relação dialética entre liberdade e escravidão, pois dar ao cidadão trabalhador o seu direito é importante para a avaliação tanto da escravidão quanto para a avaliação do trabalho livre: “Nenhum dos dois pode ser inteiramente compreendido fora do nexos que os une.” (WHOOD, 2011, p.161). Explica em seu livro que...

Este ensaio não se propõe a determinar o que é causa e o que é efeito; mas, de uma forma ou de outra, a chave para a transição da escravidão para a servidão é tão relacionada com o *status* do camponês quanto com a condição do pobres livres por causa da redução na oferta do governo monárquico e imperial em Roma produziu um declínio gradual do mais insuportável, ocorrendo assim uma ‘transformação estrutural’ da sociedade romana que tornou os camponeses presa mais fácil da exploração e dessa forma reduziu a demanda de trabalho escravo. Nos dois casos, a escravidão se reduz à medida que declina a condição civil do campesinato. (WHOOD, 2011, p.161)

Esse esclarecimento da autora sobre a finalidade do seu trabalho traz uma informação extremamente relevante porque explicita a relação dialética entre o político, o econômico e o social. Concorda-se que o desenvolvimento econômico demanda novas estruturas sociais, estas resultam em mudanças políticas e transformações da sociedade. Ressaltando, o que fora assinalado por Whood(2011), o exercício que se propõe enquanto pesquisador não é definir e diferenciar quais destes elementos estruturais são causa ou efeito, visto que conforme o apontamento do materialismo histórico, a categoria *totalidade* permite analisar a relação destes e as influências mútuas. Segundo Netto (2011, p.45), para Marx: “o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações”. Nesse

<sup>57</sup> *Pólis*: Cidade independente cujo governo era exercido por cidadãos livres na Antiguidade Grega. (Dicionário Aurélio)

sentido a ideia de *totalidade* permite apreender as determinações universais e, ao mesmo tempo, específico do objeto de pesquisa, no caso o trabalho do Orientador Educacional, à medida que a análise do mesmo é ampliada para além do objeto em si, considerando sua relação com os demais fatores que o compõem e o determinem.

As categorias *aparência/essência* apresentam uma possibilidade de análise mais ampla do universal e ao mesmo tempo mais minuciosa das especificidades que o compõem. Somente assim é possível analisar como um sistema econômico calcado na desigualdade como o modo de produção capitalista, necessita para sua subsistência e manutenção de um sistema social até certo ponto “democrático” e um sistema político que possibilite uma “pseudo” igualdade – isto, embora, não garanta reais condições de sobrevivência para todos os sujeitos sem distinção.

Whood (2011) afirma que esta possível relação entre o capitalismo e a democracia não era dada, visto que “nunca foi óbvio que o capitalismo poderia sobreviver à democracia, pelo menos nesse sentido ‘formal’” (WHOOD, 2011, p.174). Ao separar propriedade de privilégio, continua a autora, o capitalismo modificou radicalmente as relações sociais, contrastando, assim, as condições de trabalho e o sentido da democracia no modelo econômico anterior e no modelo capitalista vigente.

Pode-se afirmar que “O capitalismo é constituído pela exploração de classe, mas é mais que um mero sistema de opressão de classe” (WHOOD, 2011, p.224). Pelo convencimento, pelo estabelecimento do consenso, diminui-se a possibilidade de resistência e de luta:

É um processo totalizador cruel que dá forma a nossa vida em todos os aspectos imagináveis (...). Entre outras coisas, mesmo sem considerar o poder direto brandido pela riqueza capitalista tanto na economia quanto na esfera política, ele submete toda vida social às exigências abstratas da mercantilização da vida em todos os seus aspectos, determinando a alocação de trabalho, lazer, recursos, padrões de produção, de consumo, e a organização do tempo. (WHOOD, 2011, p. 224)

A face do consenso, muitas vezes, inviabiliza a adesão dos trabalhadores a movimentos de luta e resistência. Como também, a *mercantilização da vida* guarda relação com o conceito de *bens extraeconômicos*, isto é, diz respeito à devastação ambiental e ecológica, à indiferença às identidades sociais, gerando a tendência de diluir as referências às questões de classe, gênero e raça, por exemplo. Essa diluição, ao contrário do que o sistema tenta fazer parecer como real, não trazem em seu bojo uma preocupação do capital em democratizar as relações e as condições de vida, antes negar as diferenças e assim perpetuar a desigualdade, bem como, buscar o acúmulo de bens de forma irracional, sem problematizar sobre os danos sobre o planeta e sobre o próprio homem. (WHOOD, 2011).

Torna-se nítido, então, que o sistema capitalista em si não possibilita uma forma real de democracia, visto que sua base de organização é a dualidade. Se o esteio do sistema é a ampliação do lucro de poucos à custa do trabalho de muitos, isto é, sua sustentação está pautada na não remuneração pelo real valor do trabalho e sim mediante ao cálculo do maior lucro possível do proprietário dos meios de produção (empregador). Com isto, não é levado em conta as necessidades básicas de sobrevivência da força de trabalho (empregado), aumentando a desigualdade na distribuição da renda e dos bens produzidos, inviabilizando que se efetive a igualdade. Esta é uma dimensão da realidade nem sempre evidente, então pode-se afirmar que, sem igualdade não há democracia.

No entanto, manter uma aparente ou limitada democracia é mister ao sistema, pois é este movimento de “liberdade” que garante a livre e permanente exploração do trabalho. Não sendo possível, por exemplo, a manutenção do capitalismo em um sistema escravista de trabalho, visto que o consumo e a lucratividade dependem de um grupo de trabalhadores livres, que vendam sua força de trabalho e sejam “livres” para consumir.

Cabe enfatizar que, ao referir-se sobre a aparente democracia, não se nega a necessidade da existência de uma democracia de fato, mesmo compreendendo que, em parte, a mesma tem possibilitado a sobrevivência do capitalismo. Contudo, esta é uma aparente democracia visto que é anunciada, mas não efetivada, pois a estrutura do sistema capitalista é oposta à política democrática real que tenha consequências na vida de todos e traga igualdade. Neste contexto, a educação,

[...] nesse processo, acaba não sendo um elemento excessivo; ela acaba sendo aquela cadeia que falta para que os excluídos e oprimidos adquiram uma consciência de que a sua liberação depende da sua consciência crítica, e que essa consciência crítica pode passar por um tipo de educação que não seja conformista, mas sim ativista e militante. (FERNANDES, 1991, p.41)

Ora, esperar este movimento de forma hegemônica em um sistema educacional pautado pelos interesses do capital é impossível. Por este motivo é do interior da escola e da comunidade escolar que deve partir esta reivindicação e a busca de estratégias para que se efetive a chamada por Fernandes (1991) de “Pedagogia Democrática”. Para o autor os educadores devem criar uma pedagogia democrática, rompendo com as práticas ditas “democráticas” até então vivenciadas que “confere a alguns o direito de mandar e a outros o dever de obedecer e, de permeio, atribuir a compensação de votar, - porém democrática porque dá a todos oportunidades iguais diante da Educação escolarizada”.(FERNANDES, 1991, p.58) Como exemplo disso, podemos citar a atual reforma do Ensino Médio, proposta pelo Ministério da Educação, onde o currículo do chamado *Novo Ensino Médio* (BRASIL,

2017) será norteador pela Base Nacional Comum Curricular. Nesta haverá uma base mínima obrigatória e dará a opção ao aluno de uma escolha “democrática” de uma formação profissionalizante, com conteúdo mais fluido e prático ou uma formação geral que proporcione o prosseguimento ao estudo em nível superior. Esta formação proposta aponta para uma educação *unilateral*, em termo cunhado por Manacorda (2007), em contraposição à formação *omnilateral* conforme o entendimento com base nos estudos de Marx de uma educação que contribua para a formação do homem em sua totalidade e não apenas uma formação que atenda à lógica do capital.

Todavia, a não existência da democracia, o que seria uma ambiguidade muito própria deste sistema, garante ainda que a ordem estabelecida de exploração e desigualdade se perpetue, mesmo diante das liberdades individuais. Podemos ilustrar na tentativa de elucidar esta contradição como se o capitalismo permitisse uma liberdade dentro de um local de cativeiro. Ou seja, dentro dos limites estabelecidos há uma liberdade, porém não se permite ultrapassar os muros impostos. No tensionamento pela ampliação da democracia existe um processo educativo, de conscientização muito importante na educação e que possibilita espaços contra hegemônico para elaboração de uma educação que contribua para uma prática emancipatória.

Segundo Fernandes (1972), as nações latino-americanas são frutos do colonialismo que teve início com as “conquistas” espanholas e portuguesas. Com isto, “Os móveis capitalistas do comportamento econômico foram introduzidos no Brasil juntamente com a colonização.” (FERNANDES, 1976, p.22). Nesse ínterim, a riqueza produzida pela colônia não se traduz em lucro para a mesma, visto que é tida como espaço de exploração para que o lucro obtido enriqueça o país colonizador.

Com isto as transformações do capitalismo se davam com grande rapidez para a potencialidade das antigas colônias, ocasionando aos citados países uma dependência econômica, cultural e política das nações capitalistas hegemônicas.

Quando uma determinada forma de organização capitalista da economia e da sociedade era absorvida, isso ocorria em consequência de uma mudança da natureza do capitalismo na Europa e dos Estados Unidos, e novos padrões de dominação externa emergiam inexoravelmente. (FERNANDES, 1972, p. 11)

O autor considera que sociologicamente a América Latina enfrenta duas grandes questões: a primeira refere-se à nova forma de imperialismo<sup>58</sup> e sua propagação, difundida

<sup>58</sup> O *Imperialismo* configura-se em uma política expansionista em que consiste o domínio territorial, cultural e econômico de uma nação (ou nações) sobre outra (ou outras). Sob este aspecto, estados que possuem mais

sob a hegemonia da superpotência capitalista que se configura os Estados Unidos da América (EUA); O segundo diz respeito ao enfrentamento desse imperialismo, considerando o momento de grandes empresas corporativas e da dominação implacável americana, haja vista as debilidades políticas, econômicas e sociais dos países latinos.

Ambas as questões implicam uma discussão preliminar do assunto geral, já que a docilidade dos interesses privados latino-americano em relação ao controle externo não constitui tão somente um estratagema econômico. Trata-se de um componente dinâmico de uma tradição colonial de subserviência, baseada em fins econômicos, mas também na cegueira nacional, até certo ponto controlada e estimulada a partir de fora. (FERNANDES, 1972, p.12)

O autor salienta que todo esse processo não é um fenômeno propriamente norte-americano, todavia, os EUA desempenham um relevante papel: pioneiro e dominante. O que o difere de outros países também potentes,

(...) é a presente concepção norte-americana de segurança, fronteira econômica e ação conjunta contra mudanças radicais ou revolucionárias nos países vizinhos. Essa concepção implica, na prática, a incorporação desses países ao espaço econômico e sócio-cultural dos Estados Unidos, por meios organizados institucionalmente. (FERNANDES, 1972, p. 24)

Estes elementos sobre a natureza e as características do modo de produção capitalista no Brasil são necessários para analisar sua constituição histórica e ter condições de compreender os limites e possibilidades da democracia. Assim, pode-se afirmar que não há uma democracia de fato nos países da América Latina, visto que as questões de segurança, saúde, educação e tudo que envolve questões políticas, econômicas e sociais se dão, não em atendimento às necessidades locais e sim de forma dependente aos interesses externos, a saber, norte-americanos. E, nessa direção, os supostos defensores da democracia apoiam e até mesmo incentivam as maiores atrocidades e suplantação dos direitos humanos básicos em prol da preservação de sua hegemonia enquanto dominante.

O autor considera que há, entretanto, nessa relação de dependência uma reciprocidade, pois os setores que possuem o controle na América Latina são tão interessados e responsáveis pela situação quanto os grupos externos que dela tiram proveito. “Dependência e subdesenvolvimento são um bom negócio para os dois lados”, assegura Fernandes (1972, p. 26).

---

poder, do ponto de vista político e econômico, procuram ampliar seu controle e influência sobre povos ou nações “menos poderosos” e manter sua hegemonia. A *Nova Forma do Imperialismo*, segundo Fernandes (1972), tem no centro do processo o capitalismo monopolista. Enfatizando, assim, as mudanças das funções e do poder financeiro produzidas por “mudanças nos padrões de consumo e de propaganda de massa, na estrutura de renda, por uma revolução concomitante na tecnologia e nos padrões burocráticos de administração, e pelos efeitos múltiplos e cumulativos da concentração financeira do capital na internacionalização do mercado capitalista mundial.”(FERNANDES, 1972, p.20 e 21)

É importante enfatizar que no capitalismo dependente o processo de acumulação do capital é inerente ao sistema vigente. Haja vista que,

Neste contexto, o novo tipo de imperialismo e de hegemonia norte-americana transfere para o exterior a estimulação, a orientação e o controle desse processo. O fardo da acumulação de capital é carregado pelos países latino-americanos; mas seus efeitos multiplicadores mais importantes são absorvidos pelas economias centrais que funcionam como centros dinâmicos de apropriação dos maiores quotas do excedente econômico gerado.(FERNANDES, 1972, p.30)

O autor segue afirmando que na América Latina o capitalismo e a sociedade de classes não são produtos de uma evolução interna. Ao realizar análise da revolução burguesa no Brasil, interpreta que envolve o estudo de quatro fatores histórico-sociais, a saber: a) Independência, analisada à luz de suas implicações socioeconômicas seculares; b) “fazendeiro do café” e o “imigrante”, dois personagens centrais das grandes mudanças do cenário econômico, social e político do país; c) mudança de padrão da relação entre capital internacional e a organização da economia interna; e d) expansão e universalização da chamada ordem social competitiva (FERNANDES *apud* OLIVEIRA e VASQUEZ ,2010).

Destes fatores supracitados, cabe uma ênfase à independência:

A Independência não obstante a forma em que se desenrolou, constitui a primeira grande revolução social que se desenrolou, constituiu a primeira grande revolução social que se operou no Brasil. Ela aparece como uma revolução social sob dois aspectos correlatos: como marco histórico definitivo do fim da “era colonial”; como ponto de referência para a “época da sociedade nacional”, que com ela se inaugura. (FERNANDES, 1976, p.31)

Com a Independência, afirmam Oliveira e Vasquez (2010), se inicia a formação de uma sociedade nacional, com o poder passando a ser organizado internamente,

Mas a despeito do caráter revolucionário, efetivamente dinâmico e propulsor, a Independência carregava um caráter conservador, traduzido sob a forma de manutenção da ordem social anterior. [...] Isto porque a constituição de um Estado Nacional independente se colocava enquanto instrumento para que as elites pudessem gozar de plena realização da lógica dos estamentos senhoriais, que sob o sistema anterior (colonial) não podiam ser realizados social e economicamente em termos de estamentos dominantes. Por esse ângulo, a implantação de um Estado Nacional cumpria a função de estender o patrimonialismo doméstico para a comunidade estamental da sociedade global e do comportamento político, convertendo-o em dominação estamental efetiva e, assim, oferecendo aos estamentos senhoriais a chance. (OLIVEIRA e VASQUEZ, 2010, p.140)

Do ponto de vista econômico, a implantação do Estado nacional independente, mesmo que não tenha reorganizado as relações de produção de imediato, permitiu que se dinamizasse as potencialidades econômicas da grande lavoura. Os efeitos desse processo se fizeram sentir sobre o processo de urbanização então em curso. Cabe ressaltar, que o fluxo de renda, antes direcionado para exterior, passa ao âmbito interno. Se por um lado pouco mudou a condição de dependência externa mesmo após o rompimento com a condição legal de Colônia, por



outro, a extinção do estatuto Colonial e a Independência permitiram que o excedente econômico, obtido essencialmente com as atividades primário-exportadoras, passasse a ser gerido livremente. Não obstante, os efeitos histórico-social dinamizadores desse processo foram diluídos pela lógica da grande lavoura, centralizada no trabalho escravo e na dominação patrimonialista, ainda que não tenha tolhido a reorganização do fluxo de renda, a diferenciação do sistema econômico e o processo de urbanização (FERNANDES *apud* OLIVEIRA e VASQUEZ, 2010).

O autor discute como se processa a acumulação capitalista dependente e o caráter específico de sua realização. Para ele, a Revolução Burguesa, entendida como um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas, apenas se realiza quando do auge de sua evolução industrial. Nesses termos, colocada diante das tarefas típicas de sua congênera europeia, a classe burguesa no Brasil não teve condições de cumprir de forma autônoma seu compromisso com a industrialização. A aliança com as classes dominantes retrógradas se mostrou funcional às suas intenções de classe, pois assomado ao suporte do Estado, permitiu realizar a industrialização e manter a estrutura de privilégios da qual desfrutava. A burguesia brasileira se mostrou incapaz, assim, de se libertar da oligarquia e de implementar a social-democracia no país. (FERNANDES, 1975; ARRUDA, 1996 *apud* OLIVEIRA e VASQUEZ, 2010, p.146).

Oliveira e Vasquez (2010) ressaltam que o processo tardio de industrialização foi realizado sem o rompimento com a condição de dependência, com a dominação imperialista externa. Bem como, a articulação com o setor externo acrescida da aliança com as forças políticas retrógradas, atingem sua culminância em 1964, quando se passa a utilizar um “modelo autocrático burguês”, uma ditadura burguesa e reveladamente opressora, explicitando a verdadeira expressão da revolução burguesa não democrática no Brasil.

Para Fernandes (1972, p. 56) o que se iniciou nos primórdios da sociedade brasileira, perdura até os dias atuais: “O padrão de acumulação do capital, inerente à associação dependente, promove ao mesmo tempo a intensificação da dependência e a redefinição constante das manifestações do subdesenvolvimento.”

Sendo assim, a desigualdade que temos em nosso país não é ocasional e sim estrutural,

Com isso, as estruturas do capitalismo dependente estão preparadas para organizar a partir de dentro as “condições ótimas” da sobre-apropriação repartida do excedente econômico e para renovar continuamente as condições de reincorporação ao espaço econômico, sociocultural e político das sociedades hegemônicas preponderantes. A continuidade e a constante renovação dos vínculos de subordinação ao exterior e da satelização dos dinamismos econômicos, socioculturais e políticos não se impõem colonialmente; mas graças a uma modalidade altamente complexa de articulação (parcialmente espontânea, parcialmente programada, orientada e controlada) entre economias, sociedades e culturas com desenvolvimento desigual, embora pertencentes à mesma civilização. As duas faces dessa modalidade de articulação são “imperialismo econômico” e o “capitalismo dependente”, os dois frutos mais importantes do capitalismo maduro em escala nacional.”(FERNANDES, 1972, p.59)

Todo este caminho percorrido tem como objetivo analisar os limites impostos à educação brasileira. Como exemplo desses limites, após algumas medidas que, mesmo não sendo suficientes para sanar toda a questão da desigualdade ao acesso à escola foram importantes para inclusão aos bens educacionais, mas vivemos um retrocesso que perpassa pela formação docente e resulta em danos na vida escolar do filho do trabalhador. Cabe lembrar que os trabalhadores e seus filhos, que ocupam os bancos da escola pública não têm a garantia da qualidade efetiva da educação que lhes é oferecida. Sendo assim, pensar na escola enquanto espaço democrático não se limita a mudar apenas algumas práticas ou a vislumbrar que a escola possa redimir toda a sociedade, e sim compreender que somente será possível alcançar a plena democracia ao se efetivar a transformação de toda essa estrutura que foi construída historicamente e na qual a escola faz parte.

### 2.2.1 A Educação como espaço de luta por hegemonia

O desenvolvimento advindo do processo de acumulação capitalista e a incorporação da ciência ao processo produtivo advogam a disseminação dos códigos formais de escrita. Haja vista, que o direito positivo, preconizado pelo advento do sistema capitalista é um direito baseado no registro gráfico. A escola, como conhecemos hoje, surge nesse contexto, ligada a este processo, como uma instituição educativa e formal para formação do novo cidadão para a nova sociedade que se constituía.

No entanto, conforme nos afirma com veemência Fernandes (1991, p. 42): “É claro que há um monopólio do conhecimento numa sociedade de classes. Sem quebrar esse monopólio é difícil tomar a participação dos conhecimentos produzidos acessível a todas as classes em confronto.” Assim, a universalização do direito à educação não se dá de forma igualitária e não insere o direito ao conhecimento. A educação, portanto, configura-se em uma das ferramentas do capitalista, tendo como sua base a manutenção da sociedade burguesa.

É relevante a apropriação deste debate por parte da OE para que esta relação entre trabalho e educação seja analisada de forma crítica, considerando seu processo histórico. Bem como, é preciso que a OE articule as questões referentes às transformações sofridas pela função e a própria sociedade forjada no modo de produção capitalista. Dessarte, ao analisar a educação como espaço de luta por hegemonia deve-se considerar os limites impostos pelo capital, mas também, as possibilidades de construção de espaços contra-hegemônicos, porque,

como seres históricos, existem condições de criação de resistências e, a partir destas, de se fomentar transformações.

Compreender a escola com um espaço de educação formal situado em uma estrutura social, econômica e política que tende a determina sua finalidade e funcionalidade é premissa indispensável para iniciar uma discussão sobre a realidade educacional brasileira e seus desdobramentos no trabalho do Orientador Educacional. O fato de estar inserida em uma sociedade capitalista dependente e norteadada pela política neoliberal demanda ao educador a necessidade de perceber os objetivos propostos à educação, sem, no entanto, impedi-lo de conjecturar reflexões e ações que o possibilitem superar os limites impostos e ressignificar sua prática.

Essa superação dos limites impostos pelo modelo escolar vigente, de acordo com Marx (1867), a partir da adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas, sobretudo as que atendem as camadas e menor poder aquisitivo da sociedade, resultará, da conquista do poder político pela classe trabalhadora. Isto nos leva a reflexão que toda proposta de mudança educacional perpassa e, de certa forma, depende de uma mudança estrutural no que se refere à política e à economia. Pensar uma educação emancipatória, que aponte para a igualdade é considerar que o modelo de sociedade atual necessita ser suplantado. Contudo, a educação pública não deve esperar a mudança estrutural. O educador em geral, e o Orientador Educacional em específico, devem ressignificar sua função para implementar uma práxis educativa que problematize os dilemas dessa sociedade e possa criar instrumentos para alcançar a finalidade de desenvolvimento integral do estudante.

Quando indica-se a necessidade de uma ressignificação da função, considera-se o que aponta Saviani (1996), perpassa-se inevitavelmente pela questão dos valores considerados para a educação. Para o autor, a reflexão sobre os problemas educacionais demanda que nos debruçemos sobre que valores estão incutidos:

Com efeito, se esses problemas trazem a necessidade de uma reformulação da ação, torna-se necessário saber o que se visa com essa ação, ou seja, quais são os seus objetivos. E determinar objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido. (SAVIANI, 1996, p.35)

Ao aborda as prioridades que nortearão a ação educativa que fica nítido que cabe à educação e, principalmente, à escola o questionamento sobre que valores educacionais estão sendo construídos: os que perpetuam a desigualdade e exploração do sistema capitalista ou os que promovem elementos para contribuir com a emancipação do indivíduo? Isto porque,

(...) a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem? Uma visão histórica da educação

mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas. Mas a preocupação com o homem, esta é uma constante. (SAVIANI, 1996, p. 35)

Com efeito, o que o autor ratifica é que o objetivo central da educação é o homem, independente de que propostas educativas estejam sendo implementadas, a formação do homem é o cerne do trabalho educativo. Contudo, o mesmo ratifica que historicamente a educação preocupou-se em formar *determinado tipo de homem*. Assim sendo, sua proposição é que se conheça como se dá historicamente a formação desse homem: “E como a educação se destina (senão de fato, pelo menos de direito) à promoção do homem, percebe-se já a condição básica para alguém ser educador: ser um profundo conhecedor do homem. Mas... que é o homem?” (SAVIANI, 1996, p.36)

E, conhecer o homem, segundo o autor, é algo abrangente, não diz respeito apenas ao seu aspecto biológico, mas também social e cultural:

Sabemos como o homem depende do espaço físico, clima, vegetação, fauna, solo e subsolo. Mas não é só o meio puramente natural que condiciona o homem. Também o meio cultural se impõe a ele inevitavelmente. Já ao nascer, além de uma localização geográfica mais ou menos favorável, o homem se defronta com uma época de contornos históricos precisos, marcada pelo peso de uma tradição mais ou menos longa, com uma linguagem estruturada, costumes e crenças definidos, uma sociedade com instituições próprias, uma vida econômica peculiar e uma forma de governo ciosa de seus poderes. (SAVIANI, 1996, p.36)

Para Saviani (1996), é neste o quadro que se dá a existência humana. Segundo sua análise, o homem é encaixado neste quadro, literalmente enquadrado. Visto que o homem é desde seu nascimento situado nas condicionantes supracitadas e estas situações (no sentido de situar) que dão a condição necessária de possibilidade da existência humana. “A vida humana só pode se sustentar e desenvolver a partir de um contexto determinado; é daí que o homem tira os meios de sua sobrevivência.” (SAVIANI, 1996, p.36)

A primeira vista parece-nos um tanto pessimista a abordagem do autor analisando o contexto da sociedade capitalista dependente, e, em um primeiro momento, tendemos a considerar que a educação é condicionada a ser reprodutora deste sistema e que não há possibilidades de superação. No entanto, o homem é um ser com capacidade criadora e que não há indiferença deste com o meio e com os outros homens, pois é nesta relação que o homem se constitui enquanto tal.

Mas se o homem não fica indiferente às coisas, isso significa que ele não é um ser passivo. Ele reage perante a situação, intervém pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar. A cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação. O homem é então capaz de superar os condicionamentos da situação; ele não é totalmente determinado; é um ser autônomo, um ser livre. (SAVIANI, 1996, p.37)

Podemos considerar um tanto utópico, e até mesmo contraditório, o que autor afirma na citação, visto que primeiro afirma que o homem é enquadrado em dada realidade historicamente constituída e em seguida fala sobre a liberdade deste mesmo homem. Mas o próprio autor desvenda esta questão afirmando que, “Como a liberdade é sempre uma liberdade situada, este segundo campo conjuga-se com o primeiro. Trata-se de sujeitos concretos que não são indiferentes diante de uma situação também concreta.” (SAVIANI, 1996, p. 37). Isto é, o homem tem em si, em sua essência, a capacidade para liberdade, no entanto esta liberdade é cerceada pelo contexto em que está inserido. Sendo assim, não significa que a liberdade seja inexistente, e sim que está limitada pela realidade que o cerca. Para que este limite seja ultrapassado é necessária a emancipação do indivíduo, sendo a educação um dos elementos de grande relevância para que este objetivo seja alcançado.

A esta emancipação podemos encontrar similaridade com o que Saviani (1996) denomina *promoção do homem*:

Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. (SAVIANI, 1996, p.38)

Esta promoção citada pelo autor questiona qual seria a principal finalidade da educação: proporcionar conhecimento para que estes subsidiem a possibilidade de intervenção na realidade a fim de transformá-la para o bem comum. Apontando, assim, para uma ideologia de libertação, cidadania e emancipação.

Ferreti (2009) colabora com esta questão citando que, tanto Marx quanto Engels, e depois Gramsci, pensaram a educação numa perspectiva que se não limita ao aspecto técnico-pedagógico, mas com ênfase histórico-política, a qual tem por referência principal a luta de classes na sociedade capitalista. “Por essa razão é necessário, tanto num caso quanto no outro, situar o contexto histórico em que a educação e a escola foram pensadas na perspectiva do materialismo histórico.” (FERRETI, 2009, p.110)

Para Saviani (1996) a educação brasileira possui quatro objetivos precípuos: a subsistência, a libertação, a comunicação e a transformação. Em breves linhas iremos resumir a definição do autor para cada uma delas:

A educação para subsistência diz respeito ao desenvolvimento, finalidade da educação: à medida que se educa, o indivíduo evolui, desenvolve. No entanto, é possível interpretar mediante o que aponta o autor, que este desenvolvimento que deveria ter como princípio o bem estar do homem tanto no âmbito individual como coletivo, no capitalismo se resume ao

desenvolvimento econômico. A escola, neste sentido, tem tido o papel de adequar a dualidade do sistema capitalista e, com isto, perpetuá-lo.

A educação para a libertação, segundo ao autor está ligada ao sentido de domínio. Podemos inferir que este objetivo se refere ao domínio da liberdade, compreendendo o homem como um ser integral e produtor da sua própria existência. Nesse sentido, pensar a OE, em sua formação e atuação, segue na direção de que o Orientador Educacional seja um educador que desde sua formação até seu trabalho na escola tenha esta integralidade como horizonte e, com isto, auxilie na promoção desta integralidade na formação dos educandos.

Já na educação para a comunicação, o autor relata a dificuldade que enquanto educadores se encontra ao chegar na escola com nossas verdades e experiências e queremos “encaixá-las” na realidade local. Infere-se que esta postura tende a desvalorizar muitas vezes o conhecimento, a cultura e os saberes produzidos por e naquela comunidade onde a escola está inserida. Nesse sentido, Saviani (1996) salienta que a comunicação implica em um esforço de transcendência, isto é, na capacidade de sair da sua situação e de se colocar na situação do outro, de sair da sua perspectiva e de se colocar na perspectiva do outro. “Implica, então, uma espécie de inserção cultural em relação ao meio no qual estou trabalhando.” (SAVIANI, 1996, p.46). O que apresenta uma grande complexidade visto que explicita as divisões de classes.

O Orientador Educacional, que tem em seu trabalho na escola o atendimento aos alunos, suas famílias e comunidade escolar como um ponto chave, nesta perspectiva apresentada pelo autor deveria avançar do mero “atendimento”, seja ele para uma escuta passiva ou para uma prescrição de regras e normas tidas como verdade absoluta, para um verdadeiro diálogo, interlocução. Para tanto, faz-se necessário uma profunda análise sobre a realidade local do contexto em que a escola está inserida e sobre a realidade global reconhecendo as influências externas sofridas pela escola, articulando-as à realidade do próprio educando como indivíduo e ser histórico portador de direitos.

Por fim, a educação para a transformação, tem uma relação dialética de reciprocidade com os objetivos supracitados e viabiliza com que os mesmos se efetivem de modo a suplantar o que atualmente temos na educação brasileira pretendendo alcançar como finalidade os direitos sociais..

Sendo possível, conforme já afirmou-se anteriormente, a superação deste modelo educacional excludente. Seria, porém ingenuidade, acreditarmos que estas mudanças podem se iniciar e se encerrar na educação, com a extinção de tudo que fora forjado até então e criação de uma nova era educacional dentro de um projeto de sociedade que gira em torno do

capital. Isto fica evidente na trajetória histórica da OE, em que sua formação e atuação foram balizados a fim de manter a hegemonia dominante. Saviani (1996, p. 51) nos alerta sobre esta aspiração:

Com efeito, educar tendo em vista os objetivos propostos (subsistência, libertação, comunicação e transformação) exigiria instituições educacionais diferentes daquelas que possuímos, com uma organização curricular também diferente. No entanto, não nos é dado criar as novas instituições, independentemente das atuais. Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais.

A proposta de uma atuação nas instituições existentes, considerando uma outra direção e com base em outros valores, demanda do educador uma capacidade teórica e prática que somente é possível de se alcançar com uma formação que dê conta de um currículo consistente, tanto no âmbito pedagógico quanto político, bem como, políticas públicas educacionais que nasçam da discussão com os educadores e garantam condições minimamente favoráveis para que se dê o processo de ensino-aprendizagem.

Saviani (1996) continua afirmando que não é somente idealizando as mudanças necessárias que estas de fato encontrarão possibilidade de se concretizarem, antes faz-se imprescindível novas práticas educativas. E para isso, a formação inicial, sobretudo, o curso de Pedagogia, é imprescindível que propicie tal embasamento:

(...) a par de uma sólida fundamentação científica, o educador necessite também aprofundar-se na linha da reflexão filosófica. É isto que justifica a existência de cursos de educação em nível superior. Com efeito, a passagem de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica) é condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz. (SAVIANI, 1996, p.51)

Quando é apresentado como objeto de pesquisa a Orientação Educacional em um dado município não podemos desprender as observações locais do que é normatizado no âmbito global, neste caso na educação nacional. Bem como, ao tratarmos sobre a atuação do Orientador Educacional na gestão escolar e sua articulação com suas atribuições específicas, não nos permitiria uma análise abrangente da sua prática se não for relacionada com a análise do que lhe está proposto em sua formação. Destacando que, mesmo Orientadores oriundos de uma formação que seja distinta da que hoje está sendo proposta têm a influência desta em sua práxis, visto que a estrutura curricular depõe sobre os rumos pretendidos para a educação. Em suma, o que é previsto e proposto em gabinetes ecoam no chão da escola e as políticas públicas educacionais interferem diretamente no cotidiano escolar e no trabalho do orientador educacional. Trata-se, portanto, deste constituir aportes teóricos para terem consciência do seu fazer.

Nesta direção, há de se refletir quando almeja-se que ocorram mudanças sociais, isto porque, nos alerta Fernandes (1991, p.33) “É preciso qualificar a mudança, que mudança nós pretendemos. É muito evasivo falar em uma civilização em mudança. A mudança pode ser para pior ou para melhor (...)”. O autor segue afirmando que o dilema dos educadores é que eles ficaram presos em uma ratoeira que implica suposição que há um automatismo no processo de mudança, que a mudança irá sempre numa direção progressiva e que ela acumulará forças e transformações irrecorríveis. Assim, o autor tem por certo, não é desta forma que ocorrerão as mudanças que suscitarão transformações no sistema social vigente, haja vista que os instrumentos hegemônicos para sua manutenção apontam para o lado contrário e trazem mudanças sim, mas que atendam aos interesses do capital. Sobre isto, considera-se que:

Ela pode começar a partir da fome e da miséria, pode começar a partir da riqueza, do desenvolvimento, ela tem vários patamares para se iniciar. Mas o que alimenta a mudança e a resistência à mudança é sempre uma posição política nas relações das classes. O que uma classe quer modificar em sua situação de interesses e em seu sistema de valores? É preciso equacionar e responder a essa pergunta, que se coloca acima de uma transformação que se daria dentro do espaço da ordem social capitalista.(FERNANDES, 1991, p.33)

Em suma, conforme nos aponta o próprio autor, a mudança é sempre uma realidade política e explicita os fins ideológicos a que se destina. E é nesta direção que o problema da formação e da atuação da OE se apresenta. Visto que à primeira vista pode-se haver uma crença de que a função extinguiu-se ou caminha para a extinção. Na realidade, portanto, ela transforma-se para atender à nova lógica do capital que é a polivalência do trabalhador, conforme já apresentado neste capítulo.

No *Manifesto Comunista*, de 1848, Marx advoga a favor de uma “Educação pública e gratuita de todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas na sua forma atual. Unificação da instrução com a produção material (...)” (p.296). Manacorda (1992) aponta que a reflexão pedagógico-política de Antonio Gramsci analisa a crise da organização escolar do seu tempo e apresenta sua pesquisa sobre um novo princípio educativo, baseado em Marx.

Para Gramsci (*apud* MANACORDA, 1992, p. 23),

A crise terá uma solução que racionalmente deveria seguir esta trajetória: escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que saiba dosar justamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de experiências repetidas de orientação profissional, se passará para uma das escolas especializadas ou para o trabalho produtivo...

E, continua o autor,



O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não somente na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário se refletirá, portanto, em todos os organismos de cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI apud MANACORDA, 1992, p. 23)

Sobre esta educação unitária, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) definem que,

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem, ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p.85)

Em suma, o sentido desta educação é ultrapassar a dicotomia entre formação intelectual e formação para o trabalho, conseqüentemente, sobrepujando a ideia de trabalho intelectual e trabalho manual: “Trata-se, pois, de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital.” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p.15). O que para a OE se configura em dois grandes desafios: o primeiro diz respeito à sua própria formação, que não mais objetiva formar o pedagogo especialista, mas o pedagogo generalista; e o segundo, refere-se à atuação deste profissional na escola, a fim de ter como referência a superação de um modelo escolar dualista. Os autores ratificam que a superação do modelo de educação que temos hoje para uma educação integrada diz respeito à formação humana, o que suplanta a ideia de formação pura e simplesmente profissional, não se dá apenas pela contestação aos elementos de acomodação aos diferentes interesses que se enfrentam durante sua elaboração e que continuam ativos na sua possível implementação. Há que se dar historicidade ao debate e à ação. Visto que a compreensão da trajetória histórica da OE elucida questões que atualmente parecem obscuras sobre a função e, ao mesmo tempo, aponta para as transformações sofridas pela mesma. A história nos coloca num terreno contraditório da dialética do velho e do novo de lutarmos contra a ideologia e a democracia burguesas, no espaço restrito da democracia burguesa em que vivemos.

Historicismo e tecnologia: indagador crítico dos aspectos culturais na história do desenvolvimento social, Gramsci relaciona sempre o fato educativo não somente ao fato político, mas também e especialmente ao fato da produção e do trabalho ou, como ele diz, do industrialismo concebido como a contínua vitória do homem sobre a natureza externa e sobre seus instintos. (...) Este industrialismo, com sua exigência rigorosa de conhecimentos científico-técnicos e de comportamentos no trabalho e na vida, é para ele também a medida da relação pedagógica(...)Para ele a personalidade humana livre e plena não pode ser absolutamente obtida pelo “desenrolamento” espontâneo de qualidades inatas, mas é sempre o resultado de um processo

“histórico” penosamente conseguido através da participação na história e na vida de todos os homens” (MANACORDA, 1992, p. 334)

É importante analisar de que forma a OE em sua formação e atuação atual continua reproduzindo a divisão social do trabalho nos termos do sistema capitalista e política neoliberal, em seu currículo, conteúdos implícitos e explícitos que aprofundam a alienação, competitividade e imobilismo e como isso se expressa em Duque de Caxias por ser um município com tantos diferenciais como eleição de diretores e a constituição de uma Equipe Diretiva, mas que ao mesmo tempo apresenta diversas contradições.

### 2.2.2 O Projeto Político Pedagógico da escola: possibilidade de criação coletiva de um instrumento de resistência

A ideia de reprodução e manutenção do sistema vigente por meio, não da coerção mas da persuasão, funde por meio da base curricular o ideário de empreendedorismo, meritocracia e competências, de forma a retirar o foco dos problemas educacionais e sociais do sistema que os produzem e reproduzem e descolar para o sujeito, sobretudo das classes populares, a fim de culpabilizá-lo e naturalizar a desigualdade.

Neste contexto, a educação cumpre o papel a ela destinado pelo capital e não em atender as necessidades da classe trabalhadora não proporcionando uma educação de qualidade que possibilite a autonomia e a criticidade. Sobre isto, Fernandes (1991, p.49) afirma que: “O trabalhador precisa de uma Educação que o transforme em alguém capaz de manter uma posição ofensiva nas relações de classe.” O que, de forma alguma, interessa ao sistema, a fim de garantir sua hegemonia. Isto porque, uma classe dominada que não questiona seus dominantes, e muitas vezes nem reconhece sua condição, garante a manutenção das formas de dominação por convencimento, sendo este o mais hegemônico meio de dominação.

Como resultado deste processo, temos o aumento do número de sujeitos que tem acesso à escola, no entanto, são privados de uma educação de qualidade, o que objetiva reproduzir o marco de desigualdade necessário para manutenção deste sistema e também inviabilizar o aprofundamento da democracia. A OE como integrante da gestão escolar e tendo como uma das suas atribuições centrais a relação escola/família/comunidade, precisa levantar esse questionamento na escola, fomentando não somente uma reflexão evasiva mas articulada com uma prática educativa cuja finalidade é superar a educação unilateral.

Compreendendo a necessidade do trabalho coletivo e que fomentá-lo se constitui em sua maior atribuição e seu maior desafio.

Sendo assim, cabe indagar como neste contexto esteve historicamente a formação do OE e, conseqüentemente, seu trabalho na escola. Buscando compreender que nova função a política educacional requer deste educador na escola e como este cenário demanda da OE uma resposta a essa questão da desigualdade. E, em se pensando em Duque de Caxias, este Orientador Educacional responde a questões de sua função específica, sua articulação com a OP e sua inserção na Equipe Diretiva, bem como na articulação de todas estas facetas de sua função.

Em termos da política educacional hegemônica, as desigualdades são explicadas não como decorrência de um sistema excludente e de exploração, sem investimento e com a crescente ausência do poder público, mas sim como o aprofundamento das desigualdades que acabam por culpabilizar o sujeito pelo seu fracasso, a despeito das questões históricas, políticas, sociais e econômicas.

Se todos os indivíduos são livres, se todos os mercados de trocas podem vender e comprar o que querem, o problema da desigualdade é do indivíduo. Ou seja, se existem aqueles que tem capital, é porque se esforçam mais, trabalham mais, sacrificam seu lazer e pouparam para investir. (FRIGOTTO, 1991, p.61)

Muito mais do que o ajuste dos alunos ao sistema, conforme era a tônica do trabalho da OE outrora, cabe, numa visão progressista, desvelar junto à comunidade escolar o caráter excludente e contraditório desta liberdade proposta pelo capitalismo que se manifesta tanto nas políticas educacionais e na escola, quanto na própria organização escolar, currículo e avaliação. Fomentando no espaço escolar, em sua atuação junto à gestão e em sua prática específica de atendimento aos alunos e famílias, a necessidade de uma formação sólida não somente no que se refere aos conteúdos programáticos mas, principalmente, na formação política dos educandos, parte indissociável do fazer pedagógico da escola.

Neste contexto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) aparece no cenário educacional como mais uma das grandes novidades educacionais trazidas pela LDB para descentralização das ações educacionais. Assim, a construção coletiva do PPP e sua sequente implementação ficaria sob responsabilidade de cada Unidade Escolar conforme nos aponta a legislação citada: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;[...]” (BRASIL, 2006, Artigo 12, Inciso I).

Silva e Farias (2013), analisam que nas últimas décadas do século XX e início do século XXI o Brasil tem sido marcado por profundas transformações de cunho social,

econômicos, políticos e culturais. Estas transformações configuram um novo e complexo cenário, continua as autoras, sob a égide dos pressupostos da política neoliberal e da economia globalizada.

Registra-se, neste período o movimento de crises quer no cenário nacional e internacional de natureza econômica e política tendo na crise no Estado sua expressão maior. Estes processos de transformações e crises vão interferir em grande medida na organização da produção, bem como, nas esferas do Estado e das políticas públicas sociais. Neste período assiste-se a defesa do Estado mínimo, que, em nome da proposta de redefinição do papel do Estado, reformulação na sua estrutura, nas formas de organização e gestão pública, mas de fato só fez se exonerar de suas obrigações sociais com o discurso de que os serviços básicos de direito da população (educação, saúde, habitação) seriam de qualidade se oferecidos pelo capital privado. (SILVA e FARIAS, 2013, p.1,2)

As autoras afirmam que, no caso específico do Brasil, esta postura adotada pelo Estado provocou também efeitos no campo educacional:

Esta mesma lógica foi adotada no conjunto das reformas educacionais, sobretudo no âmbito da Educação Básica, com foco na gestão utilizando o ideário que defendia a descentralização, buscando a melhoria da qualidade da educação pública e a implantação da gestão democrática escolar. As escolas públicas brasileiras foram contempladas com Planos, Programas e Projetos educacionais descentralizantes, originários de acordos estabelecidos entre o Banco Mundial e o Ministério da Educação e Cultura. Destaca-se aqui o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), criado em 1998, que vai dá sustentação ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola), o seu principal projeto, que se materializa por meio do processo de planejamento estratégico gerencial, na busca da “modernização da gestão e fortalecimento da autonomia escolar e a melhoria da qualidade do ensino” (XAVIER; SOBRINHO, 1999). Registra-se também, a exigência legal, para que todas as escolas públicas construíssem o seu Projeto político – pedagógico (PPP), com a participação coletiva da comunidade escolar. (SILVA e FARIAS, 2013, p.2)

Esta exigência, por mais que aparente um avanço no sentido de democratizar as decisões nas escolas, na realidade tem a sua dimensão de mais uma tentativa do capital em garantir sua hegemonia com base em uma lógica gerencial e racionalidade da gestão. Contudo, diferente do PDE Escola, conforme analisaremos mais detalhadamente no Capítulo 3, o PPP pode ser um instrumento, se pensado de forma crítica, para implementação de uma gestão democrática, apesar dos limites impostos pelas políticas educacionais.

Em suma, as autoras apontam que o PPP, com todos os seus muitos limites, se configura em um documento importante para a escola pública, pois também apresenta muitas possibilidades. Dentre elas, a de delinear a identidade própria da Unidade Escolar, valorização da cultura local, avaliação da realidade escolar e proposição de metas e estratégias possíveis de serem implementadas e que sejam significativas para toda a comunidade escolar e não apenas para a gestão, ETP e/ou corpo docente. Sendo assim, apontam o PPP como um instrumento, não único mas de grande relevância, para construção de uma gestão democrática.

Evidencia-se no cotidiano escolar a dificuldade em efetivar a democracia em seu interior. Isto porque todas as relações estabelecidas na sociedade, sejam elas intra ou extra-escolares, não são baseadas numa prática democrática. O problema encontrado pela escola em estabelecer isso em nível micro, a despeito do que ocorra fora de seus muros, refere-se à própria estrutura em que a escola é calcada e pela qual subsiste. Pereira (1976, p. 53), denomina a escola como *Empresa Escolar*<sup>59</sup>, pois, segundo o autor, “entendida como uma empresa, a escola consiste numa organização social em que alunos, professores e demais funcionários coordenam suas atividades a fim de produzir, nos próprios alunos, certos estados psico-sociais e físicos”.

O autor desenvolve sua pesquisa em uma escola de uma determinada região, mas é possível relacionar suas observações com as demais escolas brasileiras:

Enfim, a escola – seja primária ou não, seja de Água Redonda ou de outro lugar qualquer – se apresenta, enquanto empresa, como uma agência de socialização intencionalmente dirigida, destinada a transmitir determinado setor da herança cultural e a levar certos indivíduos – os alunos – a participarem de determinados sistemas sociais. (PEREIRA, 1976, p.54)

Pereira considera a escola como uma empresa estatal “gratuita” (visto que parte de sua manutenção parte dos impostos e tributos pagos pela própria população), cuja manutenção é obtida por meio de sistemas maiores (Ministérios, Secretarias, etc.) que se configuram em órgãos administrativos com o objetivo de garantir às empresas/escolas o funcionamento dentro de um padrão preestabelecido.

Na análise do autor o educando tem lugar central nesta escola. Para ele estes aparecem, ao mesmo tempo, em papéis distintos: ora como membros dela, ora como matéria-prima a ser trabalhada por esta, ora como resultado de suas atividades. E é sobre este primeiro papel do estudante pontuado pelo autor que gostaria de me ater para a discussão aqui proposta.

Apesar de ser considerado um dos membros da escola, o aluno, assim como professores, funcionários, equipe técnica e, salvo as devidas proporções, a própria direção, não são chamados a participar ativamente da gestão. Isto porque a escola, por ser subordinada a organismos superiores, não possui autonomia para gerir o espaço escolar conforme as necessidades percebidas pelos seus membros e em atendimento às particularidades da comunidade escolar.

A escola, então, reproduz a divisão que ocorre na empresa onde a formulação de normas são impostas por uma cúpula para que toda a base somente acate as ordens sem

<sup>59</sup> Neste livro o autor descreve a pesquisa realizada em uma escola pública no município citado e ao utilizar o conceito de *empresa* não utiliza a referência capitalista.

questionamentos, não havendo uma discussão e produção conjunta das diretrizes que norteariam o trabalho administrativo e, principalmente, pedagógico. Bem como, a divisão do trabalho na escola remete claramente à divisão em setores de produção de uma empresa com fins puramente econômicos. Desta forma,

Valendo-nos de uma analogia, poderíamos dizer que aquela empresa escolar corresponde às divisões ou setores de produção, de controle da produção e de controle do pessoal de uma grande empresa industrial – ou mesmo de uma empresa de serviços (o que seria mais adequado, dada a natureza da atividade escolar). De fato, àquela empresa escolar compete a elaboração de certos produtos – certos estados psico-sociais e físicos nos alunos -, a verificação dessa produção, bem como a fixação e o controle das atividades destinadas direta ou indiretamente à produção. (PEREIRA, 1976, p.56)

Evidencia-se na exposição do autor que a base sobre a qual a escola é instituída enquanto local de educação formal não pressupõe princípios democráticos. O que nos coloca a interrogação se há condições de que, mesmo alicerçada sobre fundamentos tecnicistas e com seu objetivo formativo minimizado ao atendimento aos fatores mercadológicos, haja uma possibilidade, mesmo que remota, de suplantarmos a finalidade requerida pelo sistema.

Pensar em meios de superação do que é imposto para a escola se configura em um grande desafio, pois existem inúmeros fatores que incidem sobre a realidade e que interferem diretamente sobre o que considera-se como valor para uma educação que tem como referência a democracia e a emancipação.

Como exemplo da visão empresarial na educação, podemos citar como referência a temática da qualidade. A qualidade no ensino é um termo que vem sendo utilizado indiscriminadamente no meio educacional, inclusive em documentos das políticas educacionais está sempre presente como fim da educação. Todavia, por ser um termo polissêmico, há de se analisar sobre qual qualidade os documentos oficiais se referem.

Com a proposta de universalização do ensino, fato este que, apesar dos entraves e contradições, se configura em um avanço, não foram sanadas todas as dificuldades educacionais. Bem como, não se garantiu, efetivamente, o atendimento a todos com o que se entende por educação de qualidade. Isso porque, a ampliação do número de matrículas não caminhou em conjunto com uma política educacional que visasse à permanência dos alunos, principalmente aqueles com maiores dificuldades de subsistência e agisse de forma preventiva sobre o fracasso escolar. Sobretudo, não podemos negar a existência dos mecanismos de exclusão e seletividade que operam no interior de um sistema educacional que pretende, na aparência, oferecer oportunidades iguais a todos, no entanto, na sua essência, não estabelece condições de êxito de fato, para além do *slogan*.

Nesse sentido, não é possível alcançar a qualidade, no sentido pleno de que esta exige, se a democracia não for uma premissa indispensável do processo educacional. E, alcançar esta qualidade não é de responsabilidade exclusiva do professor regente de turma, muitas vezes culpabilizado pelo fracasso escolar, antes, evidencia-se compromisso de todos os que atuam no campo da educação, seja no nível micro – espaço escolar, sala de aula – como no nível macro – secretarias de educação, Estado. Nesse ínterim, o Orientador Educacional como parte da gestão escolar e profissional responsável pela mediação entre escola e aluno tem uma importante função em promover tal reflexão junto à comunidade escolar.

Libâneo (2008) questiona, porém, a ideia dada tanto no âmbito das políticas oficiais quanto em segmentos progressistas, de que democratizar a escola é democratizar apenas as práticas de gestão, concebendo como o objetivo da escola estabelecer em seu interior relações democráticas e participativas. O autor não se coloca contrário a este pensamento, mas considera que “Democratizar a gestão deve ser um meio para se atingir objetivos de aprendizagem, que é o objetivo primordial das escolas.” (LIBÂNEO, 2008, p.174). Alertando que, o equívoco entre os meios e os fins da educação se configura em práticas que tendem a reprodução e manutenção do modelo vigente.

O que tem acontecido em algumas políticas educacionais de esquerda é hipertrofiar o papel da gestão democrática, caindo no mesmo equívoco de propostas neoliberais de hipertrofiar o papel da eficácia gerencial. Penso que o principal papel da gestão escolar é o de favorecer o trabalho docente e, dessa forma, favorecer a aprendizagem dos alunos. São de pouca valia inovações como gestão democrática, eleições para diretor, introdução de modernos equipamentos, e outras novidades, se os alunos continuam apresentando baixo rendimento escolar e aprendizagens não consolidadas. (LIBÂNEO, 2008, p.174)

Há que discordar em parte do autor no que se refere à crítica por ele feita sobre o *hipertrofiamento* da gestão democrática feito pela esquerda. Pode-se inferir que o problema não é a ênfase feita ao papel da gestão democrática e nem mesmo que haja uma dissociação desta com a busca de uma aprendizagem de qualidade, conforme aponta o autor. É importante ressaltar que o problema da aprendizagem e da educação no geral é parte de uma rede complexa para manutenção do processo de produção capitalista e que a luta pela democracia a começar pela gestão é uma tentativa de superação deste sistema que traz como resultado o baixo rendimento do aluno de classes populares.

O que para o autor denota interesses antagônicos, se analisado na totalidade do político, social e econômico que dão forma à educação proposta. Talvez o que se possa avançar, e aí sim caiba a crítica de Libâneo (2008), é ultrapassar as discussões teóricas e buscar articulações com as ações práticas, mesmo que limitadas pelo sistema vigente, de a

partir de uma gestão democrática, democratizar o acesso ao ensino garantindo a qualidade deste.

Evidencia-se a necessidade de retomar à discussão para que haja reflexão e mudanças nas ações educativas, sobre o real objetivo da educação que é o de ensinar. Democratizar as relações da e na escola perpassam pela máxima de democratizar o acesso ao ensino de qualidade para todos, estendendo aos estudantes das classes populares o acesso aos conhecimentos e saberes produzidos pela humanidade, bem como, reconhecendo e valorizando seu conhecimento prévio e os saberes produzidos em seu meio social.

Compreende-se, então, que para que as atitudes eminentemente democráticas como as citadas pelo autor se efetivem em uma democracia real, existem diversos fatores que influenciam. Pensar em formas de superação destes se constitui em um desafio coletivo, o que não invalida nem minimiza a importância das ações específicas. Consideremos isso sobre a Orientação Educacional e seu trabalho que, apesar de específico se inter-relaciona e influencia o coletivo.

É importante ressaltar que para analisar os fundamentos históricos da educação pública e da OE outros aspectos devem ser analisado neste item, mas para esta qualificação problematiza-se a temática da democracia e da qualidade. Assim, considerar o debate da democracia e de sua ausência na sociedade e, conseqüentemente, na escola tratou-se de analisar as concepções sobre a função do trabalho no Orientador Educacional presente na literatura e na produção acadêmica (dissertações e teses) para destacar suas lacunas, abstrações e aportes para fundamentar essa pesquisa.

Azevedo (2016, p. 47) em sua dissertação ressalta sobre a práxis da OE que “As ações previstas para o trabalho de orientação educacional envolvem atividades de cunho prático, na perspectiva da unidade entre teoria e prática. Tais atividades devem permear todos os âmbitos da escola, o pedagógico e o administrativo.”

Nessa perspectiva, a autora continua afirmando, que as atividades previstas para a OE deverão considerar a prática social. Considerou-se para esta pesquisa que tal prática social não se dá naturalmente e sim como resultado de uma trajetória histórica. Contudo, antes da discussão sobre a gestão democrática e do papel do Orientador Educacional nesta e para esta gestão, cumpre refletir sobre as concepções de gestão educacional para melhor compreensão do que se apresenta na sociedade.



### 2.2.3 Gestão Escolar: Conceitos e Reflexões

Segundo Hora (2010), a Constituição Federal Brasileira de 1988 determinou que os municípios criassem seus sistemas de ensino com autonomia no que se refere à formulação de políticas educacionais para a educação infantil e para o ensino fundamental. Boaventura (*apud* HORA, 2010), afirma que até então se responsabilizavam apenas pelo sistema administrativo. Com o novo status os municípios passaram a deter o direito de definir normas e políticas viabilizando a concretização do regime de colaboração entre as três esferas políticas de poder e, de acordo com Saviani (1996), o estabelecimento claro da competência dos municípios para a assunção de seus próprios sistemas de ensino advém mais das diretrizes da Lei nº 9.394/96, a LDB vigente, do que da própria Constituição. Segundo esta, as Redes municipais de ensino, constituídos pelas instituições de ensino fundamental e médio públicas, das instituições de educação infantil públicas e privadas e dos órgãos municipais de educação, integram-se às políticas e planos educacionais da União e dos Estados. Além do mais, os sistemas educacionais municipais cumprem ação distributiva em relação às escolas, isto é, baixam normas, autorizam, credenciam e supervisionam suas escolas. (HORA, 2010, p.1 e 2)

A autora coloca que toda administração, acompanhamento e avaliação realizados pela Rede de Ensino seguem um parâmetro de homem e sociedade que se deseja incutir, e este ideário é expresso por sua Proposta Educacional, que deveria estar presente tanto no Plano Municipal de Educação, como no Projeto Político Pedagógico da escola, pontando para a construção da cidadania.

Entretanto, a municipalização vem sendo consolidada com a centralização do poder decisório, constituindo a divisão técnica e política do financiamento e da gestão do ensino ignorando o princípio solidário da colaboração, marca significativa do avanço democrático instituído pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, negando a prerrogativa de que são os sujeitos sociais que constroem a gestão coletiva no interior dos órgãos administrativos dos sistemas educacionais e das instituições escolares e são esses sujeitos que, no exercício da gestão educacional, precisam compreender que o individualismo, a desconfiança, a acomodação e o egoísmo devem ceder lugar ao sentido coletivo da crítica e autocrítica, do direito e do dever, da responsabilidade social frente ao ato educativo. (HORA, 2010, p.2)

Hora (2010) esclarece que, o que deveria ser um processo democrático, com a ampla participação de toda a comunidade escolar, opera como um modelo burocrático que situa o(a) Secretário(a) de Educação e o(a) Diretor(a) da Escola apenas como gerenciadores de rotinas e recursos. Indo em direção contrária ao que deveria ser, conforme a autora, um sistema onde “[...] a gestão privilegia a liderança na direção e na finalidade, dando ênfase aos processos democráticos e participativos, situados no cotidiano escolar.” (HORA, 2010, p.2)

Sobre isto, Paro (2016) afirma que,

Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública básica que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica. Acredito não ser de pouca importância examinar as implicações decorrentes dessa utopia. A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola. (PARO, 2016, p.13)

Para o autor, apesar dos fatores negativos e dos limites impostos à escola – compreendendo sua realização numa sociedade cuja organização não é com base na democracia visto que se configura em um sistema capitalista -

[...] se a participação efetiva das camadas trabalhadoras nos destinos da educação escolar for uma utopia no sentido apenas de um sonho irrealizável, (...) então de nada adianta continuarmos falando de escola como algo que possa contribuir para a transformação social e, definitivamente, devemos deixar cair as máscaras e as ilusões com relação à escola que aí está e partir para outras soluções, ou então cruzar os braços e esperar passivamente que os grupos dominantes, por meio de suas “reformas” e “acomodações” de interesses, continuem nos fazendo engolir as soluções paliativas que os mantêm perenemente no poder. (PARO, 2016, p.19)

Dessarte, Hora (2010) afirma que faz-se necessário que o gestor educacional compreenda a dimensão política de sua ação administrativa,

respaldada na ação participativa, rompendo com a rotina alienada do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia a dominação das organizações modernas. Quando no sistema educacional são assumidas práticas orientadas por essa concepção, a gestão da escola passa a ser o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente. As diferentes experiências significativas que estão sendo construídas em diversos municípios neste país garantem esta convicção. (HORA, 2010, p.3)

A Administração Escolar, nomenclatura anteriormente utilizada para a direção da escola e que abarca parte do que deve ser a gestão escolar mas não contempla todo seu objetivo,

[...] como disciplina e prática administrativa demonstra em seu conteúdo, as características das diferentes escolas da administração de empresas, aplicando-as à atividade específica da educação, estabelecendo assim uma relação estreita entre a gestão escolar e a gestão empresarial. Ao lado disso, os teóricos da administração escolar, na busca de um grau de cientificidade necessário para comprovar a importância desta disciplina, procuraram utilizar-se dessas teorias de administração de empresas, entendendo que ali encontrariam fundamentação teórica capaz de promover o funcionamento da organização escolar de acordo com as expectativas da sociedade. (HORA, 2010, p.7)

Hora (2010) afirma que no Brasil, a tendência de tomar como base os pressupostos da administração de empresas para a educação escolar explicita-se quando José Querino Ribeiro, um dos primeiros teóricos da administração escolar brasileira afirma que:

[...] ‘a complexidade alcançada pela escola, exigindo-lhe cada vez mais unidade de objetivos e racionalização do seu funcionamento, levou-a a que ela se inspirasse nos estudos de Administração em que o Estado e as empresas privadas encontraram elementos para renovar suas dificuldades decorrentes do progresso social. Sendo evidente a semelhança de fatores que criam a necessidade de estudos de administração pública ou privada, a escola teve apenas de adaptá-las à sua realidade. Assim, a Administração Escolar encontra seu último fundamento nos estudos gerais de Administração’. Percebem-se, aqui, dois aspectos concomitantes no processo administrativo: de um lado os teóricos da administração de empresas esforçando-se em construir uma teoria que, generalizada, seja aplicável na administração de quaisquer organizações e, por outro lado, os teóricos da administração escolar tentando validar suas proposições teóricas em bases científicas, a partir das teorias da administração de empresas e assim assegurar os mesmos padrões de eficiência e racionalização alcançados pelas empresas. (RIBEIRO, 1979; ALONSO, 1978 *apud* HORA, 2010, p.7)

Para a autora a teoria geral da administração impõe limitações à administração escolar, que exige dos administradores educacionais urgência no que se refere à:

[...] promover a retomada crítica de suas bases para (re)descobrir a parcialidade de suas práticas, sentir-se historicamente situados e, de posse dessa consciência, inserir-se na totalidade e na concreticidade do trabalho educativo e assim desenvolver a função crítica de desvelamento do discurso ideológico e passar do nível de controle, alcançando a marca desejável da libertação. Para assumir sua função crítica, a teoria da administração escolar precisa retomar a especificidade da administração vinculada à natureza da educação, dando um sentido político à ação administrativa de modo a superar o autoritarismo que vem marcando suas relações pela ausência da participação dos sujeitos educativos nas decisões de seus objetivos e de suas realizações. (HORA, 2010, p.9)

Paro (2016) afirma a esse respeito que:

Por isso, uma teoria e prática de Administração escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas. E para a Administração Escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola. Em termos práticos, isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração de autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor – que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar –, evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira mais adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social. (PARO, 2016 *apud* HORA, 2010, p.9)

Ainda sobre as limitações impostas sobre o termo Administração Educacional Escolar e a melhor adequação do termo Gestão Educacional Escolar, a autora afirma que:

[...] a utilização do termo gestão educacional pelos estudiosos mais críticos, justifica-se pela reação contra o caráter tecnicista, supostamente neutro e descomprometido de que foi imbuído o termo administração educacional, principalmente nos anos setenta quando assumiu os mesmos princípios e práticas adotados pela administração de empresas, o que contraria o significado da prática

política e social da educação e da escola. Assim, é preciso acatar o termo gestão educacional como um processo histórico, político-administrativo contextualizado e coletivo, que organiza, orienta e viabiliza a ação social da educação. (HORA, 2010, p.9)

Assim sendo, podemos atribuir a ideologia embutida de acordo com o termo utilizado. Não pela simples semântica do vocábulo mas pelo significado, compreendendo ser este resultado de um processo histórico, social da palavra articulada a uma concepção de mundo e prática social. Conceituando, assim, a gestão como:

[...] o ato de gerir, gerência, administração. É tomada de decisão, organização, direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir a sua função, desempenhar o seu papel. Na educação, é o cumprimento de princípios sociais, visto que a gestão da educação destina-se à promoção humana (FERREIRA *apud* HORA, 2000, p.9).

Para a autora, ao estabelecer a distinção entre administração e gestão educacional, dá-se sentido à compreensão de que a organização escolar expõe uma especificidade balizada por resistências e contradições.

#### 2.2.4 Das Políticas Públicas ao Cotidiano Escolar: Gestão Democrática em Construção e Discussão

Muito se debate no meio educacional sobre transformação e democracia. É salutar considerar que ambas as concepções possuem limites conceituais e históricos, no entanto, são interdependentes, isto é impossível falar sobre transformação da escola, da sociedade, do sistema sem conceber a democracia como a base sobre a qual esta transformação se efetivará. E vice-versa. Paro (2016) afirma que:

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. (PARO, 2016, p.15)

Para o autor, o que nos apresenta os tempos atuais é um sistema hierárquico que possui a pretensão de colocar todo o “poder” nas mãos do diretor. Todavia, o mesmo aponta que:

Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último

pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos (pelo menos supostamente) em sua formação de administrador escolar, já que o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos. (PARO, 2016, p.15 e 16)

Paro (2016) ressalta que essa impotência e falta de autonomia do diretor expressam a impotência e falta de autonomia da própria escola. E, assegura que, se a escola enquanto instituição não possui autonomia e é impotente, resulta na impotência e falta de autonomia da classe trabalhadora enquanto usuária dos seus serviços, visto que é privada de uma das poucas instâncias por meio das quais ele poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica. E é central evidenciar que isto não ocorre despretensiosamente, mas antes faz parte da função requerida para manutenção da sociedade, isto porque:

Significa que conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras. E isso não acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos no poder. Essa autonomia, esse poder, só se dará como conquista das camadas trabalhadoras. Por isso é preciso, com elas, buscar a reorganização da autoridade no interior da escola. (PARO, 2016, p.16)

O autor afirma que um dos maiores obstáculos à transformação e ao estabelecimento de um sistema realmente democrático na escola nos dias de hoje, é justamente a função do diretor que o coloca como autoridade última no interior da escola, apesar do discurso de gestão democrática.

Essa regra, astutamente mantida pelo Estado, confere um caráter autoritário ao diretor, na medida em que estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o chefe de quem emanam todas as ordens na instituição escolar; leva a dividir os diversos setores no interior da escola, contribuindo para que se forme uma imagem negativa da pessoa do diretor, a qual é confundida com o próprio cargo; faz com que o diretor tendencialmente busque os interesses dos dominantes em oposição aos interesses dos dominados; e confere uma aparência de poder ao diretor que em nada corresponde à realidade concreta. É preciso, pois, começar por lutar contra esse papel do diretor (não, entretanto, contra a pessoa do diretor). (PARO, 2016, p.16)

Como resultado de sua pesquisa realizada com gestores escolares de municípios da Baixada Fluminense, Hora (2010) conclui que ao referirem-se à gestão democrática, os gestores ouvidos expressam em seus depoimentos as características da “gestão compartilhada”, “onde não se prevê a participação da comunidade educativa na elaboração das políticas e dos projetos educacionais, nem possibilita condições concretas para críticas e prováveis alterações” (HORA, 2010, p.14).

Diante do exposto, a autora considerou que “os educadores são mais executores e a comunidade assume a postura de convidada especial, para “contribuir” com as propostas, acatá-las e operá-las, numa prática contrária às concepções e práticas de gestão democrática.” (HORA, 2010, p.14)

Nesta citação, ao apontar os educadores como meros executores e os colocar como uma categoria distinta da gestão, deixa claro que a ideia de gestão educacional escolar que se tem visto é ainda a visão de um diretor como administrador e não como um educador em um cargo de direção como deveria ser. Ou seja, a finalidade do seu trabalho não se configura na formação humana para emancipação, mas para cumprimento das exigências do sistema escolar. Sobre isto, Hora (2010) ressalta que:

Gerir a educação e a escola hoje precisa ultrapassar formas estritamente racionais, técnicas e mecânicas, mantendo, porém alguns mecanismos pra garantir o bom funcionamento da instituição e a qualidade do processo de formação humana – expresso no projeto político pedagógico – que possibilitará ao educando crescer e, através dos conteúdos do ensino, que são conteúdos de vida, tornar-se mais humano. Faz parte ainda dos novos significados da gestão educacional o seu caráter abrangente que vai além da organização e direção do espaço físico da escola. É preciso pensar que a gestão se dá no processo de aquisição do conhecimento, no ensino, nas relações interpessoais e pedagógicas que se manifestam na sala de aula e no interior da escola. Isto aponta para a superação da diferença que se construiu entre gestores e educadores. Entretanto é preciso ir além da compreensão dos novos significados assumidos pela gestão educacional.

É preciso adjetivar essa gestão para que as políticas e as práticas educativas dos sistemas e das escolas viabilizem o cumprimento de suas finalidades. Para tal é preciso considerar e assumir a concepção da gestão democrática como a forma mais adequada para garantir a “qualidade da formação humana [...] que possibilitará ao educando crescer e, através dos conteúdos do ensino, que são conteúdos de vida, humanizar-se, isto é, tornar-se mais humano.” (Ferreira, 2000: 309). É preciso compreender que o gestor democrático é aquele que está na liderança, a serviço da comunidade escolar para o alcance de suas finalidades e que o comando, por ser sensível às necessidades e aos interesses dos diversos grupos, agiliza o confronto dos mesmos, resultando em ações criadoras. (HORA, 2010, p.15)

A autora continua afirmando que a gestão democrática em educação está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, isto é, superando as contradições da educação institucionalizada, que visa manter a dualidade social através da escola. (HORA, 2010, p.15 e16)

Construir uma gestão democrática demanda a construção de uma nova escola, onde, apesar de estar inserida no sistema capitalista e ser influenciada diretamente por todas as questões políticas, econômicas e sociais que emanam deste, busca através do seu trabalho administrativo e pedagógico, considerando-os indissociáveis, contribui para a transformação desta sociedade e a emancipação de educadores e estudantes.

Ao ter como finalidade a efetivação do processo democrático na escola por meio da participação de toda a comunidade escolar, pela discussão dos parâmetros políticos,

administrativos e pedagógicos, e outras ações que visem refletir sobre o trabalho escolar de forma profunda e não apenas reproduzir as ordens emanadas das instituições superiores sem questioná-las e esclarecer suas reais intenções, o Orientador Educacional dá sentido ao seu trabalho na escola.

Como exemplo desta possibilidade, a Orientadora Educacional Maria Felisberta Baptista Trindade (2008) ao ser entrevistada relatou que mesmo em um período ditatorial, onde a OE tinha um viés tecnicista, com a clara função de atendimentos individualizados com caráter psicológico e orientação vocacional, ambos com finalidade de adequação do aluno à escola, à sociedade e ao mercado e trabalho, a mesma conseguiu desenvolver atividades que se contrapunham ao que dela era esperado:

...sempre prevaleceu a orientação de grupo, sempre fui pela orientação socializada. Eu estava coordenando o SOE, me botaram como coordenadora, tinha umas que adoravam bancar a psicóloga, aí eu deixava, fazer o que. Mas chamava a atenção para os casos mais complicados, que muitas vezes tinha que remeter a um psicólogo fora. (TRINDADE, 2008, [informação oral])

Estes casos mais complexos, segundo a entrevistada, eram discutidos nas reuniões de equipe do SOE, onde faziam *estudos de caso* e decidiam quais os próximos procedimentos...

E eu fazia reunião coletiva da equipe, não só pra discutir o burocrático, as orientações da direção, mas também pra discutir casos: vamos discutir os casos mais complexos. Todo mundo gostava, a própria orientadora do caso complexo, porque ela se sentia mais forte pra enfrentar. Aí todo mundo dava uma opinião com base, fazíamos leituras de textos, fazíamos uma reunião semanal só com os orientadores educacionais. A equipe também teve psicologia e serviço social. (TRINDADE, 2008, [informação oral])

A professora afirma ter sido a sua escola uma precursora da “sessão de classe”, onde o Orientador Educacional tinha um horário com a turma para discussão de questões atuais, no âmbito interno da escola bem como da sociedade. Este era um momento importante para ouvir os alunos, permitir a livre expressão, mas também de conscientização, problematizar com os estudantes questões, até mesmo, políticas.

Um outro avanço apontado pela entrevistada, enquanto coordenadora do SOE, e apontado por ela como o maior mérito da equipe de OE e da escola, inclusive se transformando em objeto de sua pesquisa do mestrado, foi o *autogoverno*:

Eu tinha lido alguma coisa, baseada em Frank Parson, dos EUA, cuja base ideológica se caracterizava por uma filosofia humanitária e filantropia. E, como o principal objetivo, a orientação profissional de jovens, frente a revolução industrial. E eu dava muito valor da gente fazer mesmo se não pudesse ter sessão de classe sempre, fazer uma semana de formação profissional. Tanto para a normalista, apesar de que a ela já ia ter uma profissão, mas quem sabe ela quisesse ser uma pedagoga, uma assistente social, queria ser outra coisa no nível superior. Como pro aluno, nós estávamos em plena ditadura militar, de curso de assistente de administração. Ai, eu levava administrador, advogado (levava tudo de graça). Depois eu comprei um carrinho, ia lá e pegava todos os eles. Nunca precisou nada, todos eles foram de

graça. E eu mostrava a importância de abrir a cabeça do alunado pra continuar estudando, fazer curso superior. Ih, eles ficavam empolgadíssimos. Fiz isso aqui e fiz depois quando sai do Paulo Venancio e fui pro Paulo Assis Ribeiro. O autogoverno começou só com o curso normal, elas dirigindo. Porque elas tinham a semana na normalista, em outubro. E em vez de ser uma semana delas ficarem só ouvindo, elas é que iam promover essa semana. E promoveram. A gente estava junto: “Olha, convida pra falar sobre alfabetização a professora fulana de tal, ou professora de lá ou algum da Fluminense de Filosofia (antes de ser UFF) de Pedagogia.” E além de alguns especializados, dentro da rede como professora, levava diretora pra eles conhecerem, levava alfabetizadora, pra mostrar a importância e abrir a cabeça delas, porque alfabetizar não é fácil... (TRINDADE, 2008, [informação oral])

O autogoverno objetivava dar ao educando o protagonismo em projetos da escola, estimulando a autonomia e a criticidade. Quanto à Orientação Profissional, a entrevistada esclareceu que não queria limitar-se aos testes vocacionais, mas mostrar aos alunos a realidade das profissões. Bem como, apesar de aprofundar questões do campo educacional, visto que atuava em formação de professores e via a necessidade de ir além do currículo, trazendo palestrantes para aprofundamento de questões desde então críticas no cenário educacional, como a alfabetização, por exemplo, também buscava ampliar as possibilidades dos discentes e estimular o ingresso no ensino superior.

Este projeto que parece muito simples foi um grande avanço considerando o período histórico que se deu: dar voz ao aluno, dotar-lhe de possibilidade de tomada de decisão, fomentar o trabalho coletivo, aprofundar o conhecimento técnico inerente à sua formação mas também estimular aos alunos da classe trabalhadora a buscar o ensino superior em uma educação com finalidade de imprimir o dualismo educacional e social foram grandes passos contra-hegemônicos e causou preocupação no sistema educacional que logo que possível proibiu sua continuidade.

O autogoverno foi lindo, foi a ditadura que acabou, foi nos anos 71, 72, 73, 74 e 75. Por ordem do DOPs (Departamento de Ordem Política e Social), não me disseram quem, também não quis mais saber. Eu estava vendo que era por causa da ditadura. Mas eu estava feliz porque em plena ditadura estava fazendo autogoverno. Em 76 eu fui transferida. Tania (diretora), que estava substituindo Barbirato, me chamou mas não falou, na época não se falava, se sentia ameaçado.

[...]Em 70 o grande problema era a política nacional dessa década. (...) e quem realmente acabou com o autogoverno (senão poderia ter acabado por questões da própria escola) acabou por pressão externa. Entendeu? Mas eu também não quis deixar a escola em situação difícil, podiam ter tido intervenção lá. Então resolvi fazer outras coisas, mas achei que aquela experiência foi o máximo. (...) Porque eu tô vendo um retrocesso tão grande, eu estava achando que estava progredindo, que estava, fazendo coisas mais bonitas, tô vendo andar pra trás. É impressão minha? Aí o pedagogo fica só entrevistando os professores? Vendo os diários? (TRINDADE, 2008, [informação oral])

Tendo sido transferida de escola, já no novo espaço escolar, Felisberta afirma ter continuado um trabalho diferenciado no qual acreditava, mesmo com as limitações impostas pelo sistema...



O trabalho se dava com reunião de pais, participação na reunião do grêmio, semana da normalista, mas não fazíamos auto-governo, fazíamos palestras. Aí eu comecei a me dedicar mais à Orientação profissional, levei profissionais. Eu ia no terceiro ano e levava um questionário pra saber o nome de dois profissionais que queriam ouvir. Aí eu levava um professor que eles mais gostavam. Levava advogado, advogado trabalhista. Levava médico, enfermeira. (...) Levava jornalista. Desenvolvi muito a semana de orientação profissional porque eu achava que ela útil. E já que tinha aquelas orientadoras que gostavam de “casinho”(deixava este trabalho para elas...) (TRINDADE, 2008, [informação oral])

Após nova transferência, a Orientadora Educacional continuou buscando estratégias contra as determinações do sistema de ensino em prol de uma OE emancipadora...

Eu fui transferida pro Polivalente, era pra ser Orientadora a noite. Não tinha horário pra dar sessão. Mas eu, como SOE, cheguei na turma e me apresentei. Aí aparecia unzinho, outro. Aí descobri que não estava tendo eleição pra representante de turma, aí eu disse: é por aí que eu vou começar. Elegemos com disputa, com tudo. Colocava professora pra ajudar na comissão, foi um sucesso! (TRINDADE, 2008, [informação oral])

Superando as marcas de uma OE que servia ao sistema de forma a moldar os dominados aos padrões dominantes e depois aparece como uma redentora da escola, entende-se que cabe na escola o trabalho coletivo e a busca pela democracia como uma das maiores conquistas educacionais e associada à finalidade do desenvolvimento dos estudantes, foram questões enfatizadas pela entrevistada...

Aí estimulamos a garotada pra surgir o grêmio, falamos com eles, mas eu queria mais. Queria uma participação do aluno no processo educacional, com apoio do professor, que ele não ficasse contra. Aí (tive) uma ideia do aluno representante participar do Conselho de Classe, eles preparavam um “relatoriozinho”, ia o representante e o suplente. Mas eu senti, queriam que eles falassem primeiro, aí eles falavam, se tinha alguma critica os professores se defendiam, e ficava por isso mesmo. Aí eu disse que isso não tá bom. Aí comecei a discutir com Aparecida que era coordenadora do SOE, disse: tô tendo umas ideias, talvez pra de manhã e de tarde que é criancada não dá, mas de noite talvez dê: É o Conselho de Classe feito na própria turma. Ela (disse): que isso? (Eu):É isso mesmo. Aí comecei a defender e argumentar. Você sabe que fizemos? E foi um sucesso! Depois que eu saí de lá eu soube que continuou um tempo.

A turma discutia primeiro sozinha, aí o representante tinha que levar o que foi discutido, mas eles passavam coisas da cabeça deles, que eles achavam. Com todo mundo assistindo, eles passaram a dizer o que todo mundo queria, o que a turma achava, o que a turma avaliava. Com a autocrítica deles também. Porque eu orientei eles, antes eu me reuni com eles. Vocês tem que fazer isso, aquilo. E foi um sucesso!

Todo mundo estava morrendo de medo, porque tinha um professor que faltava muito e era “metidão” a durão, não ia quase, e quando ia reprovava, botava de castigo, fazia e acontecia, pra se impor né. Aí disseram pra mim, vai dar “babado”, porque o aluno vai chegar lá vai dizer um bocado de bobagem. Eu (disse): Não, não vai dar não, vamos pensar. Eu me reuni com os alunos e eles me disseram pra dar liberdade pra eles fazerem a reunião. E não eu dirigindo, ele mesmo dirigindo o representante de turma, eu assistia junto com os outros professores. Tem hora que tem que confiar. O que ele fez? Começou a avaliar pelos professores mais queridos, quase no final ele elogiou bastante o professor e disse: nós simples trabalhadores, trabalhamos o dia todo, corremos pra escola, jantamos aqui a sopa ( a maioria comia a sopa pra não morrer de fome, não tinham dinheiro pra comprar na cantina) aí sentimos dificuldades, porque achamos que o professor podia ter mais paciência, repetir um pouco, porque nós aprendemos mais lentamente. Todo mundo me olhou assim...

meu Deus que beleza... Tem que confiar! (...). Aí repercutiu positivamente. As turmas que não eram terceiro ano souberam, aí quando fomos fazer com segundo ano já estava com outra mentalidade, foi um sucesso. Depois que eu saí de lá, foram cinco anos isso. Eu fiz concurso pra UFF em 85. Comecei a dar aula em 85. (TRINDADE, 2008, [informação oral])

As experiências relatadas pela professora são exemplos de possibilidades em meio aos limites impostos à função. Atualmente, apesar de não haver uma ditadura como forma de coerção, os mecanismos de convencimento tem se mostrado fortes ferramentas do capitalismo para calar os educadores e estudantes. Conclui-se, assim, que mesmo que se apresentem entraves para a efetivação da democracia, tanto na sociedade em geral, quanto na escola, é possível a superação de tais desafios. E, do mesmo modo como o PPP fora apontado nesta seção como ferramenta que pode ser utilizada em prol da emancipação da comunidade escolar, a inserção da OE na Equipe Diretiva em Duque de Caxias também pode se configurar numa lacuna importante de resistência da função e da própria escola.

### **3 A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL EM DUQUE DE CAXIAS: UM TRABALHO MULTIFACETADO**

Este capítulo apresenta os limites, as possibilidades e os entraves da atuação do Orientador Educacional na rede de ensino do município de Duque de Caxias salientando a relevância do seu papel político enquanto educador e sua inserção na equipe de Gestão de Escolar. Considerando a relação histórica entre trabalho e educação, que incide diretamente sobre a concepção e práxis da OE em sua trajetória, coube situar e analisar os limites e possibilidades de seu trabalho pedagógico no espaço escolar, reconhecendo tanto a unilateralidade das políticas públicas educacionais quanto os desafios enfrentados pelo Orientador Educacional enquanto trabalhador em uma sociedade sob a égide do modo de produção capitalista.

Sendo assim, o Orientador Educacional possui além das atribuições específicas de sua função, atribuições técnico-pedagógicas conjuntas com a Orientação Pedagógica e, ainda, da gestão escolar enquanto integrante da Equipe Diretiva. Compreendendo que ambas as atribuições não estão necessariamente dissociadas, havendo a possibilidade de integrá-las. Essa função multifacetada, exige do trabalho do Orientador Educacional, sobretudo ao que atua na escola pública, um profundo conhecimento técnico – com uma formação com embasamento teórico que subsidiem o trabalho na escola como se apresenta em nossa realidade – e comprometimento político – o que supõe compromisso com a classe trabalhadora e aponte para a emancipação dos sujeitos que a compõem (educadores e educandos) - para não cair na rotina errônea de “tarefeiro” e enfatizar o caráter burocrático tão criticado nas funções de Especialistas da educação. Cada um destes aspectos da OE em Duque de Caxias será tratado em separado para melhor descrição didática, porém compreendendo que se inter-relacionam e são interdependentes.

A OE tem passado por transformações a nível nacional ao longo dos anos, tanto em relação à formação do profissional quanto ao seu campo de atuação e função dentro da escola. Essas transformações estiveram diretamente ligadas às Políticas Educacionais vigente em cada período histórico. Sobre isto, Grinspun (2003) afirma que:

A Orientação Educacional, no nosso país, percorreu um longo caminho comprometido com a educação e com as “políticas” vigentes. Todo o processo da Orientação manteve, sempre, estreita relação com as tendências pedagógicas, sendo o seu trabalho desenvolvido a partir do que dela se esperava nas diversas concepções. (GRINSPUN, 2003, p.143)

O que fora apontado pela autora fez parte do passado da OE e continua se apresentando atualmente, refletindo-se na práxis do Orientador Educacional. Visto que, ainda hoje, apesar de características diferentes, seja diretamente em sua ação, seja indiretamente por não propor uma prática que tenha como objetivo contribuir com a superação das desigualdades do sistema educacional, a OE, com raras exceções, hegemonicamente ainda atua de forma a manter a ordem vigente e não a transformá-la.

Com um caráter terapêutico e baseado na psicologia, a OE atuou no cenário nacional anteriormente objetivando o ajuste dos alunos ao sistema e à sociedade, não problematizando a realidade deste educando e suas necessidades. Este modelo de trabalho da OE atendia às exigências do contexto histórico e político, onde a dualidade da educação e sua finalidade de preparação para o mercado de trabalho estavam postas de forma muito clara nas legislações educacionais. Percebe-se que ainda hoje há a necessidade de se ampliar os horizontes de atuação do Orientador Educacional e ressignificar seu papel no interior da escola. Isto porque, a educação brasileira deixou de preconizar um dualismo explícito no ensino e atualmente propõe formalmente, de acordo com a LDB nº9.394/96, igualdade nas condições de acesso e gradativa universalização do ensino, por meio da democratização do acesso e ensino e políticas públicas de permanência do aluno na escola, principalmente aos pertencentes à classe trabalhadora, sem, no entanto, apresentar mudanças na estrutura social e econômica que produz as desigualdades.

À discussão sobre a democratização do acesso ao ensino público e gratuito importa acrescentar a reflexão sobre a qualidade da educação oferecida. Sobre isto, Barão, Alcântara e Lages (2013) afirmam que com a luta pela democracia, evidenciada principalmente pelo fim da ditadura civil-militar:

[...] as conquistas sociais e a organização do campo educacional através da produção acadêmica e das bandeiras reivindicadas pelos movimentos sociais, dentre outros, levaram ao paroxismo da luta pela qualidade educacional. A expressão legal desta afirmação é a Constituição de 1988, no capítulo Educação. (BARÃO, ALCÂNTARA e LAGES, 2013, p.196)

As autoras enfatizam que qualidade não deve ser tida de forma reducionista e relacionada à mercantilização da educação, restringindo-se a valores quantitativos, conforme a lógica do mercado. Nem, tampouco, ser medida por meio de avaliações externas e unificadas que tendem a aferir a eficácia da escola interna da escola, sem relacionar com o todo educacional, político e social em que está inserida. “Isto é, qualidade nesta concepção pressupõe gestão democrática do sistema, descentralização das decisões e execução,

contribuindo para o fortalecimento da unidade escolar, vinculação entre os níveis.” (BARÃO, 2008, p. 197)

Sendo assim, compreender o discurso ambíguo e o funcionamento da política educacional hegemônica é o primeiro passo a ser dado pelo Orientador Educacional a fim de construir uma prática que contribua com uma qualidade efetiva da educação e contribua com a transformação da sociedade.

Percebe-se que, mais especificamente no âmbito das redes públicas de ensino, a cada dia está mais defasado o quadro de Orientadores Educacionais e estes têm suas atribuições modificadas de acordo com os fins das políticas educacionais, ou por fins políticos locais, por um fazer mais burocrático do que efetivamente pedagógico. Assim como, em algumas redes públicas esta função não existe mais para atender a concepção do trabalhador polivalente, ou seja, o pedagogo com funções múltiplas na escola. Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), apontam que há diferença entre escolas públicas e privadas no que se referem à manutenção da OE no seu quadro funcional:

Em nossa realidade, pensávamos nos porquês de a escola particular poder contar com tal profissional e a escola pública, não. Por que uma existência restrita a determinada camada social, que frequenta a escola particular? Se o profissional orientador educacional fosse desnecessário como membro integrante da equipe pedagógica da escola, por quais razões a escola particular o manteria? (PASCOAL *et al*, 2008, p.2)

Intimamente ligada à questão da qualidade pretendida para a educação, a existência ou inexistência de um dado profissional na escola pública está relacionada com o que se objetiva para a educação, sobretudo da classe trabalhadora, que ocupam em sua grande maioria as vagas na rede pública de ensino, o que não pode ser naturalizado ou tido como uma decisão baseada na neutralidade, pois “Hoje, porém, a função do orientador educacional liga-se à construção da cidadania, à participação política, e o seu trabalho reveste-se de uma dimensão mais pedagógica. Por isso, somos a favor da inclusão deste profissional em todas as escolas públicas brasileiras.” (PASCOAL *et al*, 2008, p.15).

As autoras não defendem uma visão redentora sobre a OE, não afirmando, assim, que exista uma relação entre a melhora do ensino público e a presença do Orientador Educacional na Unidade Escolar. Isto porque, nenhum fator isolado pode ser responsabilizado pela qualidade do ensino. Porém, sabemos que, se existente, este profissional estaria enriquecendo a equipe pedagógica; seria mais um profissional dentro da escola, lutando para garantir a qualidade de ensino e do sucesso escolar dos estudantes, sobretudo na escola pública.

Conforme já anteriormente citado nesta pesquisa, Saviani (1996), reitera a necessária articulação entre o conhecimento técnico e a consciência política no fazer do educador. Neste

sentido, se entendemos que a Orientação Educacional se configura como um dos elementos-chave a uma gestão escolar que se pretende democrática, pois...

É um profissional que participa de todos os momentos coletivos da escola, na definição de seus rumos, na elaboração e avaliação de sua proposta pedagógica, nas reuniões do Conselho de Classe, oferecendo subsídios para uma melhor avaliação do processo educacional. (PASCOAL 2005/2006, p.121)

Assim, analisar o trabalho da OE e todas as suas frentes de atuação na escola tomando a sua parte técnica e pedagógica, pressupondo assim a descrição das atribuições e da sua atuação na organização do trabalho pedagógico como ponto de partida para se chegar à reflexão das implicações políticas de sua práxis.

Este capítulo será composto de quatro partes principais: na primeira objetiva-se situar o município campo de pesquisa com um breve histórico e alguns dados relevantes sobre o mesmo; na segunda parte será feita a apresentação dos Orientadores Educacionais da Rede que contribuíram com este estudo por meio de entrevistas; na terceira, propõe-se a análise do trabalho do Orientador Educacional a partir do que prevê o Regimento Escolar da Rede Municipal de Duque de Caxias; e, por fim, discorrer-se-á sobre a gestão democrática em seus limites e possibilidades neste município.

### **3.1 Duque de Caxias: de que território estamos falando?**

Em 31 de dezembro de 1943, durante o Estado Novo, por meio do decreto nº1055, a então denominada Estação de Merity foi emancipada do município de Nova Iguaçu e transformada na cidade de Duque de Caxias. O município é dividido em quatro distritos, a saber: *Duque de Caxias* – 1º Distrito; *Campos Elíseos* – 2º Distrito; *Imbariê* – 3º Distrito e *Xerém* – 4º Distrito. Duque de Caxias abriga a terceira maior refinaria de petróleo da Petrobrás (em capacidade instalada e volume processado), a Refinaria de Duque de Caxias – REDUC - e arrecada mais de 19% do ICMS do Estado do Rio de Janeiro, o que o situa no 2º lugar no ranking de arrecadação estadual, atrás apenas da capital (CIDE, 2006). De acordo com a metodologia adotada pelo IBGE, Duque de Caxias tem o terceiro Produto Interno Bruto do Estado, atrás do Rio de Janeiro e Campos dos Goytacazes.

No início do século XX, as terras da Baixada serviam para aliviar as pressões demográficas da Cidade do Rio de Janeiro, já prenunciadas no *Bota Abaixo*<sup>60</sup> do prefeito Pereira Passos. Os dados estatísticos revelam que, em 1910, a população era de 800 pessoas, passando, em 1920, para 2920. A rapidez do crescimento populacional sem o devido planejamento provocou o fracionamento e loteamento das antigas propriedades rurais, naquele momento, improdutivas. Na década de 40 a população já atingia a casa dos 100.000 habitantes. Nessa altura, a região assumia a característica de “dormitório”, pois a população concentrava sua atividade profissional no Distrito Federal. Uma das principais características do município de Duque de Caxias é sua expansão desenvolvimentista sempre voltada para o abastecimento externo, trazendo em seu bojo uma degradação ambiental geométrica e, em alguns casos, irreversível. A Estimativa da População de Duque de Caxias: 778.000 habitantes. Do ponto de vista demográfico, Duque de Caxias é o quarto maior município em população da Região Metropolitana, ocupando a mesma posição com relação ao estado. Com relação a Unidades de Ensino, de acordo com informações que constam no PME, o Município possui 175 instituições de ensino, sendo que 22 unidades pertenciam ao Estado e foram municipalizadas.

Ao situarmos a OE no contexto educacional de Duque de Caxias percebe-se ao longo do estudo as variantes e contradições em busca de refletir sobre as mesmas e para inventariar a dimensão política e pedagógica do mesmo na Rede de Ensino e nas unidades escolares.

Com efeito, analisar a OE em um município da Baixada Fluminense traduz um pouco do que se passa em todo cenário nacional, possibilidade esta permitida através da relação entre o nacional e o local, mas difere sentido dos significados particulares e específicos de demandas da comunidade local e dos desafios de sua atuação a partir destas.

### **3.2 Trajetória histórica da Orientação Educacional em Duque de Caxias**

<sup>60</sup> Considerada uma iniciativa de modernização excludente, a Reforma Pereira Passos, também conhecida como “Bota Abaixo”, costuma ser apontada como responsável pelo surgimento das primeiras favelas no Rio de Janeiro e pelo aumento populacional nos territórios periféricos, sobretudo a região hoje conhecida como Baixada Fluminense. Haja vista que a população trabalhadora mais pobre, expulsa de suas casas no centro, foi obrigada a se deslocar e buscar abrigo. A reforma urbanística, objetivou a modernização do Porto do Rio de Janeiro e tinha como ideário o progresso, o desenvolvimento material, técnico e econômico. Sendo, para isto, fundamental combater a insalubridade na cidade, ampliar e modernizar suas vias e repaginar a zona portuária, tudo com fins claramente econômicos e sem analisar os impactos sobre a população menos favorecida e os malefícios que perduram até os dias atuais. (SUPPIA e SCARABELLO, 2016/2017).

Nesta seção será apresentado o histórico da OE em Duque de Caxias, tomando como base a pesquisa intitulada *O Mapa da Supervisão Educacional em Duque de Caxias: As Transformações Ocorridas na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ - De 2000 a 2016*<sup>61</sup>, que resultou na Dissertação de Mestrado defendida por Osmeire Pinheiro de Matos. A pesquisa citada tem como objeto a Supervisão Educacional<sup>62</sup>, mas traça seu histórico como professor especialista na Rede Municipal de Duque de Caxias, o que permite uma aproximação com a OE para análise de sua origem e trajetória.

Segundo Matos (2018), a partir de 1967, como não havia nas escolas a Equipe Técnico-Pedagógica (ETP), o acompanhamento começou a ser feito pelos Supervisores Escolares. Este período se deu na gestão do prefeito Joaquim Tenório Cavalcante (iniciada em 1966) e o Departamento de Educação e Cultura (DEC) teve como titular a professora Regina Tescaro Sampaio. Antes disso, “Não se tem registro de algum setor responsável pela Supervisão. Registram-se as visitas das unidades escolares por duas professoras: Ilza Luzia de Souza e Jandilson dos Santos, que visitavam as escolas com o objetivo de fiscalizar e orientar o docente em sala de aula.” (MATOS, 2018, p. 64).

Nesta mesma gestão, afirma a pesquisadora, foram criadas no DEC a Divisão de Ensino Ginásial e a Divisão de Ensino Primário, atuais Segundo e Primeiro Segmentos do Ensino Fundamental, respectivamente. Na Divisão de Ensino Primário se estruturou o Serviço de Inspeção Escolar, chefiado pela professora Nair Chamarelli Lessa, e o Serviço de Orientação Pedagógica, chefiado pela professora Laura Andrade e, posteriormente, pela professora Creusa Moulin Pinheiro. “Os setores funcionavam na perspectiva de acompanhar as escolas primárias. O objetivo principal era a fiscalização técnica do trabalho docente em sala de aula e a burocratização administrativa. Vale lembrar que na época havia muitos professores leigos.” (MATOS, 2018, p.65)

Matos (2018) afirma que no período compreendido entre 1975 a 1978 o Departamento de Educação foi transformado em Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), tendo como secretário o professor Stélio da Silva Lacerda.

O Serviço de Inspeção Escolar recebeu nova nomenclatura, criando-se o Serviço de Supervisão Escolar e o Serviço de Supervisão de Supletivo. O primeiro era chefiado pela professora Creusa Moulin Pinheiro, tendo sido substituída duas vezes pela

<sup>61</sup> Dissertação Apresentada à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade do Grande Rio.

<sup>62</sup> Matos (2018) esclarece que na Rede Municipal de Duque de Caxias, há dois tipos de Supervisão Escolar: uma denominada Inspeção Escolar, que atende às escolas privadas de Educação Infantil, e outra denominada Supervisão Educacional, que se divide em Administrativa e Pedagógica, que atende às escolas públicas municipais.



professora Maria Nilza Souza de Assis, e o segundo era chefiado pela professora Luciana Arêas Brasil. Os dois serviços tinham a função de acompanhar e orientar todo o funcionamento das unidades escolares. As visitas periódicas continuavam. Todo o trabalho pedagógico, desde o planejamento das ações e a formação dos professores, era de responsabilidade da equipe. Ao final do ano, a equipe se reunia para elaborar o plano para o ano seguinte, quando era realizado um planejamento único. (MATOS, 2018, p.68)

E é nessa gestão que surge na SMEC o Serviço de Orientação Educacional e o Serviço de Orientação Pedagógica, chefiado pela professora Elisa Combat, afirma Matos. A autora continua afirmando que nas escolas que atendiam o que hoje se nomeia de segundo segmento do Ensino Fundamental, havia a figura do Coordenador Pedagógico, mas não existia um critério claro para sua escolha, sendo geralmente escolhido pela direção um professor que se destacasse em suas funções docentes. (MATOS, 2018)

Essa imprecisão quanto à formação mínima e o critério para ocupação do cargo perdurou até a promulgação da Lei Municipal nº 1070 de 19/09/1991, assinada pelo Vice-prefeito José Carlos Lacerda, que cria o cargo de Professor Especialista como parte do Quadro Permanente do Pessoal do Magistério. Nesta feita, foi permitido ao professor, de acordo com o artigo 4, § 3 que: se possuísem escolaridade mínima exigida, a saber, formação em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Educação Especial, teriam o direito de optar por serem enquadrados como Professores Especialistas.

Professores com habilitação em Pedagogia foram “enquadrados” como Professores Especialistas, podendo atuar como Orientador Pedagógico – aquele com formação em Pedagogia com Administração Escolar ou Supervisão Escolar — ou como Orientador Educacional, com formação em Orientação Educacional. Na época foi formada uma comissão para que pudesse analisar a documentação dos funcionários da SME, a fim de verificar aqueles que tivessem aptos ao enquadramento por formação(...). (MATOS, 2018, p. 71)

Para Matos (2018), a responsabilidade do acompanhamento do trabalho pedagógico se desloca da Secretaria de Educação para a Unidade Escolar. Assim se deu o surgimento dos professores especialistas e, especificamente, da função de OE no município.

Após esse enquadramento, o município passou a seguir a Constituição Federal e somente aprovados em concursos público de provas e títulos passaram a integrar o quadro funcional permanente do município. Tendo sido em 1992 a realização do primeiro concurso. No entanto, a autora aponta que a inserção destes especialistas nas escolas se deu de forma lenta e gradativa, pois somente as escolas maiores contavam com Professor Especialista.

Na gestão do prefeito José Camilo Zito (2009 a 2012), três secretárias passaram pela SME em períodos distintos e em substituição a anterior: Maria de Lourdes Henriques, Roberta Barreto, Roseli Duarte e Rachel Barreto. Neste período, segundo Matos (2018), a principal

proposta foi a integração da Divisão de Supervisão Educacional, tendo como chefias a professora Rogéria de Lima Bezerra Pedra (2009-2010) e professora Nilce Bertolino dos Santos Alves (2011-2012) com a Divisão de Orientação Educacional, que tinha como chefia a Professora Delma Marcelo dos Santos. “O objetivo da integração das Divisões era desenvolver um trabalho de parceria nos acompanhamentos das escolas e nas formações dos Professores Especialistas.” (MATOS, 2018, p. 86)

No período de 2013 a 2016, tendo Alexandre Cardoso como prefeito e Marluce Gomes da Silva como secretária de educação, houve o que Matos (2018) chama de uma “mudança radical” porque nessa gestão a Divisão de Orientação Educacional foi remanejada e criada junto a antiga Divisão de Supervisão Escolar a Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional – CSOE. Tendo como chefia a professora Venécia Barreto Cipriano da Silva. Em seguida, esses profissionais foram remanejados para escolas, e foi estipulado um quantitativo de Supervisores na CSOE, apenas seis profissionais, a fim de manter o fluxo de serviço.

Além da Equipe de Orientação Educacional, a Equipe de Alimentação Escolar também foi remanejada para a CSOE, sendo seus integrantes, em sua maioria, lotados em escolas visto que não eram Professores Especialistas. “O argumento da chefia foi que só podiam atuar na CSOE Professores Especialistas, e muitos dessa equipe eram Professores II (concursados para atuar em função docente no Primeiro Segmento).” (MATOS, 2018, p. 92)

Matos (2018), denuncia que este período foi extremamente negativo para que a ação supervisora pudesse dar continuidade ao trabalho dantes desenvolvido e elenca algumas questões de grande relevância: diminuição no quantitativo de supervisores após a junção das equipes; retirada da gratificação de difícil acesso mesmo com amparo legal<sup>63</sup>, que segundo a mesma, auxiliava no custo das visitas às escolas, principalmente às de localização mais longínquas; dificuldade no agendamento e pouca quantidade de carros da SME para transporte dos supervisores; diminuição considerável do número de visitas às escolas e, com isso, falta de acompanhamento ao trabalho administrativo e pedagógico realizado pelas mesmas.

<sup>63</sup> Decreto Municipal nº 1097, de 14/02/79, publicado em Boletim Oficial em 15/02/79 que “Regulamenta a concessão das gratificações previstas no art. da Lei nº 114, de 17/12/1976, e no art. 1º da Lei nº 85, de 26/05/1976, combinado com o art. da Lei nº 162 de 15 de dezembro de 1977”. No parágrafo único, alínea “a” e “b”, do art. 1º diz quais profissionais teriam direito ao recebimento desta gratificação, sendo, portanto, aqueles que:

- a) Exercam a função de Supervisor de Ensino e;
- b) Tenham exercício no Serviço de Alimentação Escolar, na fiscalização da alimentação servidas nas Escolas Municipais.

A Supervisora afirma que “Foi uma gestão bem difícil, pois além das mudanças, muitas informações foram omitidas, e os Supervisores não tinham mais autonomia para atuar.” (MATOS, 2018, p. 93). Estas mudanças repercutiram nas escolas e...

As escolas perceberam a ausência dos Supervisores, e alguns gestores escolares compareciam ao setor para solicitar a presença dos mesmos e recebiam a justificativa de que havia mudado o foco da ação supervisora em Duque de Caxias e que não voltaria mais a ser realizada como antes. Não houve um encontro ou uma reunião para que a nova forma de trabalho fosse comunicada às escolas, que se sentiram “órfãs” devido à falta de Supervisores, considerados profissionais da SME na escola. De acordo com a visão da gestão, não havia necessidade de Supervisores nas escolas, pois as unidades escolares contavam com pelo menos um Professor Especialista, que, segundo a gestão da época, tem função semelhante à função da Supervisão Pedagógica. (MATOS, 2018, p. 93, 94)

A autora, que fez parte da CSOE, afirma que em uma das reuniões de Equipe, foi imposto um Plano de Ação traçado pela chefia e não pela equipe, que continha:

Missão: A Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional tem a finalidade de acompanhar, orientar e avaliar o trabalho das Unidades Escolares nas ações de caráter técnico-administrativo com compromisso de uma escola democrática, humana, solidária e libertadora.

Meta: Garantir a qualidade de ensino a todos os nossos alunos e alunas da rede Municipal de Educação (CSOE, 2015). (MATOS, 2018, p. 94)

E ainda,

A Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional tem como competências ações de acompanhamento, orientação e encaminhamento inerentes a Supervisão Educacional e Orientação Educacional, Nutrição Escolar e Assistência ao educando (Bolsas de Estudo). (CSOE, 2015). (MATOS, 2018, p. 94)

Todavia, segundo Matos, apesar do documento apontar para que a CSOE fizesse o acompanhamento às escolas tendo como compromisso a qualidade de ensino e a construção de uma escola democrática, essas ações não possuíam na prática bases materiais para que fossem efetivadas.

Em relação a algumas questões específicas do trabalho da antiga EOE, pode-se perceber na pesquisa de Matos (2018) que muitos foram os entraves para que se desse continuidade ao acompanhamento dado anteriormente às escolas. A autora aponta como pontos salientes algumas ações sugeridas para acompanhamento dos Supervisores que não puderam se dar de forma satisfatória e, mesmo não tendo sido apontado diretamente como causa a extinção da EOE, é possível concluir, primeiro pelo quadro de atribuições da CSOE e em seguida pela sua análise sobre o mesmo:

**Tabela 02 – Acompanhamento do Supervisor junto às Unidades Escolares.**

<b>Evasão Escolar</b>	<b>Alunos com idade incompatível</b>	<b>Aprendizagem</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resgatar a listagem de alunos faltosos, encaminhados ao Conselho Tutelar e/ou Ministério Público em 2014.</li> <li>- Levantar a situação de cada aluno, os motivos e justificativas.</li> <li>- Definir as ações para a redução da baixa frequência que envolvam alunos, professor e família.</li> </ul> <p>Projeto: Todos juntos pela frequência escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer parceria com o Conselho Tutelar no acompanhamento aos alunos encaminhados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantar através das Atas de Resultados Finais os percentuais de alunos promovidos e retidos.</li> <li>- Analisar os resultados localizando os Anos de escolaridade e/ou Componentes Curriculares com índices significativos de retenção.</li> <li>- Planejar ações de intervenção pedagógicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapear os alunos com dificuldades de aprendizagem apontados nas avaliações de 2014 e avaliação diagnóstica.</li> <li>- Definir ações de intervenção que envolvam os alunos, professor e família.</li> <li>- Acompanhar os alunos em Progressão Parcial.</li> <li>- Orientar a Equipe Técnico-Pedagógica: Análise dos planos de aula/linha metodológica/instrumentos de avaliação; Acompanhamento em sala de aula; Leitura dos Relatórios Descritivos; Instrumentos.</li> </ul>

Fonte: CSOE, 2015 *Apud* Matos, 2018

A autora enfatiza que:

Esse trabalho ocorreu de forma bem restrita, devido à situação da CSOE no período. Contava somente com uma OE (Prof.<sup>a</sup> Especialista Fátima Maria R.C. da Silva), o que tornou impossível um profissional dar conta de toda a demanda. Foi feito um grupo de trabalho com quatro supervisores, um para cada distrito. O grupo tinha a atribuição de levantar, avaliar nos documentos enviados pelas escolas ao Conselho Tutelar (lista de alunos faltosos, com dificuldades de aprendizagem, comportamental, retidos por frequência) os casos de maior prioridade para o acompanhamento. Os Supervisores iam às escolas em duplas para o acompanhamento e junto à ETP, buscou-se saber a situação dos alunos e traçar algumas ações nas escolas, como: ir às turmas para falar sobre frequência, conversar individualmente com os alunos, convocar responsáveis, professores e equipe para saber sobre o planejamento de ações para esse grupo de alunos e também para os casos mais difíceis fazer contatos com os Conselheiros Tutelares. Esse trabalho ficou registrado em Termos de visita, mas a CSOE não obteve resposta desse trabalho junto às escolas, talvez por não ter tido continuidade. (MATOS, 2018, p. 95)

Não pretende-se com isto afirmar que todas estas questões seriam sanadas pela EOE exclusivamente, mas acredita-se que a soma do trabalho da EOE e ESE no âmbito da SME e da OE e OP, juntamente com toda Equipe Diretiva e comunidade escolar, garantiria uma abrangência das ações, que articuladas, culminariam em ações efetivas para reverter casos de fracasso escolar causados pela evasão e infrequência escolar, distorção idade-ano de escolaridade e dificuldade na aprendizagem.

Esta junção das funções revela a influência do ideário proposto pela DCN de um pedagogo generalista e polivalente, todavia, ao agregar os serviços de OE e de OP, ao passo que na SME não há a divisão do trabalho entre os especialistas, nas escolas o trabalho continua seguindo a divisão conforme o Regimento Escolar da Rede Municipal. O que se apresenta como um paradoxo, visto que na mesma Rede, de forma contraditória, sobrevivem duas vertentes de trabalho pedagógico: uma que aponta para o pedagogo polivalente – na SME – e outra que aponta para o pedagogo especialista – nas escolas.

Importante salientar que, no documento norteador das ações administrativas da CSOE (Anexo E), apesar de haver Orientadores Educacionais compondo a Equipe, não constam atividades relativas ao trabalho da OE realizado nas escolas, antes apresentam características administrativas e burocráticas que dizem mais respeito ao trabalho da direção, secretaria e OP.

Segundo Matos (2018), atualmente, isto é na data de realização de sua pesquisa, as escolas contam com pelo menos um Professor Especialista, que são distribuídos nas Unidades Escolares de acordo com o Lotacionograma, documento estabelecido pela SME/DC para organização e lotação dos profissionais nas escolas, tendo como principal critério o quantitativo de turmas. Em 2016 havia 586 professores especialistas na Rede de Duque de Caxias.

### 3.2.1 Orientadores Educacionais de Duque de Caxias: iniciando o diálogo, conhecendo os sujeitos da pesquisa...

A princípio seriam entrevistados os pioneiros da Rede, no entanto a dificuldade de contato com estes levou a ampliar a pesquisa com outros Orientadores Educacionais. Dos quinze Orientadores Educadores procurados para colaborar com esta pesquisa, apenas cinco se dispuseram a ser entrevistados<sup>64</sup>. Destes, a Orientadora Educacional N°1, atualmente na função de direção em uma unidade escolar que atende a Educação Infantil e o 1º Segmento do Ensino Fundamental, até 2014 por indicação e desde então por eleição – avanço obtido nas escolas municipais de Duque de Caxias após reivindicação dos educadores – relata ter entrado na Rede Municipal de Ensino como professora e através de um *concurso de acesso* foi desviada de função para Orientação Educacional quando esta foi instituída nas escolas

<sup>64</sup> Doravante, estes Orientadores Educacionais serão denominados por numeração a fim de preservar suas identidades.

municipais no final da década de 80, mas não soube precisar o ano. Segundo a mesma, o critério para assumir o cargo era ter a formação em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e haver a vaga na escola pretendida. Anos mais tarde, já no início da década de 90, afirma ter passado pelo processo de *enquadramento*, processo este relatado no capítulo anterior, assumindo, assim, efetivamente a função de Professora Especialista Orientadora Educacional na Rede Municipal de Duque de Caxias.

Sobre a sua formação, a Orientadora Educacional N°1 relata ter tido uma base muito ligada à psicologia, fazendo parte da grade curricular o estudo das legislações relacionadas à educação e ênfase na orientação vocacional. Ressalta como ponto positivo no início de sua atuação as reuniões de formação e interação entre os Orientadores Educacionais de Duque de Caxias e lamenta não ver atualmente tal movimento: “através encontros de Orientação Educacional (da AOERJ, associações regional, estadual, federal), hoje infelizmente eu não vejo se falar mais nessas associações...” (OE n°1, 2017, [informação oral]). Percebe-se que a passagem dessas associações para dentro do sindicato, não foi apropriado como um avanço para o desenvolvimento dos Orientadores Educacionais, conforme relataram os outros entrevistados no capítulo anterior.

Os Orientadores Educacionais da Rede de Caxias atualmente são admitidos mediante aprovação em concurso público de provas e títulos. As Orientadoras Educacionais N°2 e N°3, que atuam, respectivamente, no 1° Segmento do Ensino Fundamental e no 2° Segmento do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), ingressaram no primeiro concurso público para Orientação Educacional em Duque de Caxias ocorrido em 1993, porém a posse de cada uma ocorreu em anos distintos. Formadas, uma em Universidade privada e a outra em Universidades públicas, as Orientadoras informaram que em determinado momento do curso de pedagogia tiveram que escolher as habilitações pretendidas e optaram pela Orientação Educacional.

Oriunda de um concurso ocorrido em 2005, a Orientadora Educacional N°4, lotada em uma creche, relata também ter precisado optar por uma habilitação no curso de pedagogia: “Minha formação em OE, deu-se pela estrutura do curso de Pedagogia, quando ainda não era generalista, como hoje. Assim optei por OE e Matérias Pedagógicas.” (Orientadora Educacional N°4, 2017, [informação oral]).

Com seu ingresso na Rede neste último concurso realizado pela prefeitura em 2015, o Orientador Educacional N°5, lotado em uma escola que atende 1° e 2° segmento e EJA, relata que ter passado pela transição do currículo da pedagogia, o que interferiu em sua formação: “Eu iniciei o curso em 2001, cursei até 2003 e não tive possibilidade de concluir.

Fiquei parado quatro anos e meio, mas sempre tive o interesse (quando havia habilitação) em Orientação Educacional.” (Orientadora Educacional N°5, 2017, [informação oral]). Quando retornou à faculdade, após a implementação das DCN, viu a necessidade de cursar uma pós-graduação *lato sensu* ao término da graduação em Orientação Educacional a fim de alcançar seu objetivo de atuar na função.

É relevante considerar as diferentes formações dos Orientadores entrevistados, o que irá repercutir em sua práxis na escola, pois apesar das distinções deverão seguir as mesmas normas e atribuições oriundas da SME ou que constam no Regimento da Rede.

### **3.3 Orientação Educacional em Duque de Caxias: uma função multifacetada**

Esta seção apresenta três tópicos que correspondem às frentes de trabalho do Orientador Educacional na escola, conforme aponta o Regimento Escolar da Rede em questão, a saber: O trabalho específico da OE; o trabalho técnico-pedagógico da OE em integração com a Orientação Pedagógica; e o trabalho de gestão escolar como membro da Equipe Diretiva da escola.

O referido documento foi elaborado em 2005, na gestão do Prefeito Washington Reis e como secretária de educação Selma Maria Silva Rodrigues, trazendo em seus 150 artigos normas de funcionamento das escolas da Rede Municipal e as atribuições que cabem a cada profissional que faz parte do seu quadro funcional.

Nas reflexões sobre o seu trabalho na escola e apesar de semelhanças nos relatos, algumas nuances da Orientação Educacional foram destacadas por alguns. O que não necessariamente se configuram em pontos divergentes, antes, complementares entre si e relacionados à realidade local de cada Unidade Escolar.

#### **3.3.1 O trabalho do Orientador Educacional: Atribuições específicas da função e a organização do trabalho pedagógico**

Conforme abordado no capítulo anterior o trabalho é parte inerente do homem, o constituindo enquanto humano e modificando seu meio e a si mesmo. Assim também, como vimos, o trabalho estabelece uma relação histórica com a educação e tem se modificado

estruturalmente para atender as necessidades do modo de produção, que em nossa sociedade é capitalista. E com o trabalho da OE não tem sido diferente.

Nesta direção, Grinspun (2002) analisa as mudanças no trabalho da OE:

A história da Orientação Educacional nos mostra que pertence ao seu passado o conceito de uma orientação terapêutica ou psicologizante. O cerne da questão não é mais o ajustamento do aluno à escola, família ou sociedade, e sim a formação do cidadão para uma participação mais consciente no mundo em que vive. (GRINSPUN, 2002, p.13)

Com o foco de trabalho transferido do ajustamento do aluno para a formação do cidadão, as atribuições da OE na escola partem de um trabalho voltado para a individualização para um trabalho que vise a coletividade e a participação. Esta tentativa foi percebida nas falas dos entrevistados, não encontrando, entretanto, relatos ou propostas que exemplificassem a materialidade das ações, não havendo clareza sobre que coletividade e que cidadania se propõe.

Como resposta à questão sobre quais as atribuições da OE na escola, a Orientadora Educacional N°3 afirma que:

[...] em relação a questão das atribuições de Orientação educacional, primeiro está fazer a integração escola-comunidade *né*. Essas integrações a gente dá através dos projetos *né*, a participação do Conselho Escolar *né*, a participação dos pais nas Reuniões de Pais e a Equipe Pedagógica e o Orientador Educacional *tá* presente em todas. (ORIENTADORA EDUCACIONAL N° 3, 2017 [informação oral])

A Orientadora Educacional N°2 relaciona as seguintes atribuições, como sendo as de responsabilidade da OE na Unidade Escolar:

As atribuições do Orientador Educacional são muito aquelas que a gente vai sempre conferindo lá no nosso regimento mas com o passar do tempo a gente não precisa mais *né*. É aquela atuação muito íntima de atender os pais, os alunos e toda comunidade, de conciliar, de trazer um ambiente menos hostil pra dentro da escola e (...) mediar os conflitos. Acompanhar as faltas, fazer os encaminhamentos pro conselho tutelar, algumas orientações com relação as questões de cursos profissionalizantes *pros* alunos, encaminhamentos médicos, orientação aos professores *pra* aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem, participação nos Grupos de Estudos, nos Conselhos de Classe, nas reuniões, as conversas que a gente faz, tipo assessoria aos professores... (ORIENTADORA EDUCACIONAL N° 2, 2017, [informação oral])

Retomando uma temática do início desta seção, quando uma das Orientadoras apontou como sendo função da OE a mediação de conflitos, caberia ater a essa questão mesmo que de forma breve. Apesar de poucas citações e relatos a este respeito, a que devo ao fato não de inexistência deste trabalho, mas de estar tão naturalizado que não se cogita falar, visto que é algo dado, comum, mais do que esperado, o campo das relações interpessoais ainda é tido na escola como próprio e de encargo da OE.

Creio que ainda como resquício da visão psicologizada da função, mesclada com um tom de cunho social que a mesma veio ganhando ao longo do tempo, a mediação ainda é



pauta presente quando se refere à orientação. Mediação de conflitos entre os alunos, entre alunos e professores, alunos e sua família, família e escola. No entanto, esta mediação não pode se dar de forma descomprometida politicamente, e sim de forma crítica, considerando a realidade e suas determinações.

Nesta direção, Trotta (*apud* GRINSPUN, 2002) afirma que esperar esta atuação do Orientador Educacional justifica-se pelo fato de que...

[...] há algum tempo, ele reconhece a importância e a influência das relações interpessoais na estrutura familiar e escolar. Este tema sempre foi alvo de sua atenção, estudo, publicações especializadas e seminários, embora muito mais ligado a uma base teórica psicossocial que propriamente política, o que, muitas vezes, contribuiu para confundi-lo com atribuições de outros especialistas. (TROTТА, *apud* GRINSPUN, 2002, p. 73)

Porém para Trotta, atualmente ante as demandas sociais é mister que o Orientador Educacional acrescente ao seu trabalho a dimensão política. Ressalta, ainda, como os avanços tecnológicos e o sistema capitalista interferem nas relações humanas: “A industrialização, a tecnologia da comunicação, a medicina moderna, o estímulo capitalista ao consumo modificam e interferem no mundo das relações humanas (...).” (TROTТА, *apud* GRINSPUN, 2002, p. 68) Bem como, a autora questiona como que por um lado o homem conseguiu avanços e progressos tecnológicos, e, contraditoriamente, não encontram alternativas para seus conflitos pessoais e de relacionamento com o próximo... “Por que não seriam capazes de modificar esta sociedade de hoje, onde a fascinação pela competência técnica embotou a preocupação com os sentimentos humanos?” (GRINSPUN, 2002, p. 69).

O comprometimento coletivo da escola, garante não apenas a unicidade das ações pedagógicas mas, principalmente, o engajamento político necessário para buscar as possibilidades de resistência ao que tem sido imposto pelas políticas educacionais e que não promovem a emancipação da classe trabalhadora.

O Regimento Escolar citado pela entrevistada está em vigor há aproximadamente treze anos e em seu Artigo 19, define que a função do Orientador Educacional será exercida por professor legalmente habilitado em Pedagogia, com especialização em Orientação Educacional e concursado para este fim. No concurso público realizado no mesmo ano do documento supracitado, o requisito para o cargo era a habilitação na área.

Cabe ressaltar que o último concurso, realizado em 2015, apresenta em seu edital a exigência como requisito específico para o cargo de Professor Especialista Orientador Educacional a conclusão do Ensino Superior em Pedagogia com habilitação específica para o cargo ou Licenciatura com Pós-Graduação na área.

São atribuições do Orientador Educacional, conforme compreendido no Regimento Escolar:

- I – promover, com participação ativa dos demais profissionais da Unidade Escolar, o processo de integração escola-comunidade, criando um espaço educativo comum, de troca e crescimento recíproco, visando à melhoria da qualidade do ensino;
- II – promover a integração entre o Corpo Docente, Discente e Administrativo, contribuindo para a melhoria da Ação Educativa, fundamentada no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;
- III – acompanhar o processo de frequência escolar, orientando o corpo docente, discente e responsáveis, encaminhando, junto com a direção, aos órgãos competentes os casos de omissão e negligência, conforme o previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente;
- IV – encaminhar aos serviços de apoio especializado, em função das condições específicas dos alunos, na Rede Escolar de Ensino, para maior integração dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem;
- V – desenvolver procedimentos que contribuam para o conhecimento/interação na relação professor-aluno em situação escolar específica, efetivando a implementação de metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e desenvolvimento;
- VI – desenvolver projetos sociais, articulados com a equipe técnico-administrativo pedagógica e/ou integrados com instituições afins que visem ao bem estar biopsicossocial dos membros da comunidade escolar e às famílias;
- VII – promover atividades de orientação para o trabalho tendo como princípio a relação trabalho-conhecimento vinculada à prática social;
- VIII – orientar, acompanhar e assinar os relatórios descritivos dos alunos, bem como documentos específicos solicitados por outros órgãos ou instituições;
- IX – cumprir as atribuições da Equipe Diretiva. (DUQUE DE CAXIAS, 2005)

Nota-se, já no primeiro inciso do documento em tela, que é atribuída à OE a promoção da articulação escola-comunidade, o que denota uma visão um tanto redentora da função. Haja vista que tal integração deveria ser parte do Projeto Político Pedagógico da escola, tendo em todas as suas ações este fim, e não apenas limitar esta tarefa a um único profissional. Para que isto possa se efetivar, é necessário que as escolas deixem de reproduzir mecanicamente o Regimento Escolar da Rede e exerçam sua autonomia, conforme prevista na LDB, ressignificando sua atuação de forma a dar materialidade aos ideais de democracia e emancipação. No entanto, muitos são os entraves e desafios para isso na cidade de Duque de Caxias e, também, nas políticas e programas federais.

A Orientadora Educacional N°2 pontua uma questão fundamental: “Em relação à questão das atribuições de Orientação Educacional, primeiro está fazer a integração escola-comunidade.” (Orientadora Educacional N°2, 2017, [informação oral]) Definindo essa integração através dos projetos, participação do Conselho Escolar, incentivo à participação dos pais nas Reuniões de Responsáveis.

Nessa direção, a Orientadora Educacional N°5 ressalta a necessidade de que a OE fomente a participação dos próprios estudantes no intuito de que se sintam empoderados e pertencentes ao espaço escolar, apesar de não explicitar o que entende por este empoderamento e o que se pretende alcançar a partir desta situação. O mesmo afirma

trabalhar em prol desse objetivo através da eleição de alunos representantes, reuniões periódicas com esses representantes, oferecimento de oficinas e palestras, valorização da cultura local e dos conhecimentos prévios dos alunos através de mostra de talentos e gincanas, dentre outros. No entanto, pode-se perceber que na realidade essa organização estudantil nem sempre está articulada com a organização necessária para este estudante participar dos problemas da Unidade, da comunidade local e até mesmo da cidade, o que demandaria um trabalho mais pontual que visasse fomentar a criticidade e autonomia desses indivíduos, que deveriam vivenciar a democracia em todos os âmbitos do cotidiano escolar.

Além disso, o que se percebe na realidade escolar é que “Para muitos, a Orientação Educacional ainda hoje é o lugar dos encaminhamentos (médicos, psicológicos etc), especialmente para onde os indesejáveis são enviados.” (MENDONÇA, 2013, p.15)<sup>65</sup>

Isto porque,

Sozinhos ou acompanhados os alunos chegam à orientação educacional. As famílias também chegam convocadas, encaminhadas ou por conta própria. Alguns contrariados, outros convencidos da necessidade de apoio. Tudo começa com uma conversa. As histórias são diversas, as marcas das desigualdades, das ausências, dos direitos negados, das violências se repetem. (MENDONÇA, 2013, p.15)

De qualquer forma, a procura da OE por parte dos alunos e suas famílias, bem como de toda a comunidade escolar, ou a solicitação da OE para dialogar com estes, se dão de forma geral por uma inadaptabilidade ao sistema escolar em seus processos de formatação dos indivíduos e pouco para que haja uma real participação nas ações e pensamentos das escolas, de forma que retrate o coletivo.

Ora, a escola que se compreende como *da e para* a comunidade onde está inserida não pode limitar esta integração à OE, a não ser que se refira a uma participação mínima e limitada. Para uma participação mais ampla, faz-se necessário uma gestão democrática, e isto implica na participação de todos da escola. Para Paro (2016), “Se falamos ‘gestão democrática da escola’, parece-me já estar necessariamente implícita a participação da população.” (PARO, 2016, p.21)

Essa participação, continua o autor, dando-se em todas as dimensões da escola, traz o conhecimento das reais necessidades educativas dos estudantes e coloca a família e a comunidade ao lado do corpo do docente e da gestão, compreendendo não serem estes os

<sup>65</sup> A citação se refere à Dissertação de Mestrado intitulada “Orientação educacional, raça e colonialidade: encontros e desencontros na busca de novos sentidos para a prática de uma professora orientadora educacional”, defendida pela pesquisadora Marcela Paula de Mendonça no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação / Universidade Federal Fluminense.

culpados por questões problemáticas como a falta de qualidade no ensino ou a falta de materiais e insumos na escola.

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola — educadores, alunos, funcionários e pais — nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito, vejo no conselho de escola uma potencialidade a ser explorada. (PARO, 2016, p.17)

O Conselho Escolar é um órgão formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (direção, professores, funcionários, estudantes e seus responsáveis), escolhidos por eleição direta:

Entende-se que o conselho escolar é um colegiado, entre outros, que possui função decisiva nessa democratização da educação, e da instituição escolar. Por ter características de um órgão que reúne diferentes segmentos (profissionais da escola e comunidade), possui papel importante como discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento de diversas práticas escolares, com perspectivas deliberativa, fiscal, consultiva e mobilizadora. Sua ação compreende a construção entre democratização e educação de qualidade (lembrando que ensino de qualidade está ligado à transformação da realidade, longe de “padrões” pré-estabelecidos), e por isso destaca-se como um colegiado que propicia canal de participação da sociedade civil nas instâncias públicas, permitindo a circulação de valores, de articulação de argumentos diferenciados e formação de várias opiniões. (LUIZ, SILVA e GOMES; 2010, p.71)

O Conselho Escolar é regulamentado pela LDB vigente, que estabelece que cada sistema de ensino deve definir suas próprias normas de gestão democrática do ensino público, de acordo com suas peculiaridades:

Art. 14: Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2016)

Nesse contexto, analisando no inciso II que trata da integração entre professores, alunos e comunidade como função do OE. Sendo assim, reafirma-se a necessidade de fomentar a participação ativa de representantes de todos os segmentos da escola. A tônica do Conselho Escolar é a participação que visa a gestão democrática, por meio de uma estrutura organizada para que legalmente a escola possa – no que tange ao espaço micro - atuar coletivamente para uma educação de qualidade e reivindicar - no que se refere ao espaço macro – as condições propícias para que seu ideário se concretize.

O Conselho Escolar ou colegiado é uma dessas instâncias participativas. É um órgão representativo na escola pública, formado pela representação de todos os segmentos da escola, eleitos pela comunidade, com capacidade de debater, discutir, decidir e avaliar de forma coletiva a gestão escolar como um todo. Como bem coloca Marques (2007), ele é “[...] uma instância organizadora da escola, [...], através da

qual educador, pais, alunos e comunidade têm o direito de exercer a gestão tomando decisões, encaminhando-as e avaliando-as [...]” (p. 81), capaz de promover o exercício da prática democrática, do diálogo, na comunidade educativa, constituindo-se “[...] um instrumento de aprendizado democrático [...]” (p. 89).

Neste sentido, pensar a construção da gestão democrática, com a atuação efetiva do Conselho escolar, implica em dizer que o Projeto político-pedagógico (PPP), documento importante da unidade educativa, deve ser elaborado pela e para a comunidade escolar, expressando, assim, a realidade da escola em sua totalidade. Afinal, como bem declara Gadotti (1997), a gestão democrática é uma exigência do Projeto político – pedagógico escolar. (SILVA e FARIAS, 2013, p.9)

Nessa direção, Paro afirma:

É nesse sentido, portanto, que vejo a necessidade de a escola organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores). E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras. (PARO, 2016, p.17)

O Orientador Educacional N°5 enfatiza em sua entrevista a relevância do Conselho Escolar:

Acho que é fundamental uma ótima relação entre a Orientação Educacional e a Gestão, se apropriar de tudo que faz parte do contexto da escola, a gente sabe que tem o conselho escolar que faz essa avaliação sobre as verbas que a escola recebe. Eu não faço parte desse conselho, mas acho que é um espaço importante. (ORIENTADORA EDUCACIONAL N°5, 2017 [informação oral])

A Orientadora Educacional N°3 também se refere à importância do Conselho Escolar como um dos instrumentos de participação da OE e de toda comunidade escolar, no entanto o que se percebe em ambas as reflexões é a falta de materialidade do que consiste este Conselho e esta participação. Entretanto, cabe ressaltar que isto não ocorre por responsabilidade dos Orientadores Educacionais, mas do próprio processo e funcionamento do Conselho Escolar, bem como da falta de formação sobre suas possibilidades, seja no âmbito acadêmico e de formação inicial, seja no âmbito profissional e de formação em serviço/capacitação.

Ao tratar sobre o Conselho Escolar e suas atribuições mais proeminentes que são de controle e tomada decisões financeiras, cumpre refletir sobre algumas Políticas Públicas de financiamento da educação que incidem sobre a escola. A década de 90 foi marcada por um movimento de reformas do Estado, entretanto, ao contrário do vislumbrado na década de 80 após a abertura política e o fim da ditadura civil-militar, tais reformas visavam princípios neoliberais de produtividade, eficiência e redução de custos por meio de uma administração gerencial, onde a União deixa de ser a principal executora das Políticas Públicas para coordenar as ações dos estados e municípios, descentralizando, assim, o poder de execução, mas não o de decisão. Referente à educação, esta transferência de responsabilidade para os níveis micros (secretarias, coordenadorias, escolas) tende à desobrigação do Estado com a

escola pública, passando apenas ao papel fiscalizador e regulador com os discursos de possibilitar maior participação e autonomia, contudo as propostas educacionais se pautam em organismos financeiros internacionais, – Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM) – em padrões de qualidade e produtividade da iniciativa privada e na lógica do mercado de atendimento aos interesses neoliberais. (RODRIGUES e SOLANO, 2016 e SANTOS, 2016).

Neste contexto, os autores afirmam que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado através do Decreto nº 6.094/2007, objetivava a melhoria da qualidade do ensino e a visão sistêmica da educação. O PDE é composto por várias ações, dentre elas o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que visa a avaliação dos estudantes, tendo como parâmetro sua pontuação em exames padronizados (Prova Brasil e SAEB, instrumentos avaliativos das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática aplicados aos estudantes de 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio, respectivamente) e indicadores de fluxo (taxas de reprovação e evasão escolar). Arelado ao IDEB, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) se apresenta como ferramenta gerencial e estratégia metodológica da gestão escolar. (RODRIGUES; SOLANO; 2016).

Santos, esclarece que...

O PDE Escola passou a ser um grande mecanismo de distribuição de recursos financeiros para que as escolas que não tivessem alcançado os níveis estabelecidos pelo IDEB (Índice da Educação Básica) [...] passou a fazer parte de um sistema de gestão no qual o planejamento das ações estava mais em um planejamento global da educação. (SANTOS, 2016, p. 261)

Silva e Farias explicam o funcionamento do PDE-Escola em breves linhas:

Com esse projeto, a escola faz um diagnóstico de sua situação, define valores, elabora um plano de metas e ações à serem alcançadas com a utilização dos recursos repassados [...]” (p. 19). Para o processo de elaboração e implantação do projeto PDE – escola, esta constitui o seu Grupo de Sistematização (GS), que segue as orientações de um Manual, que o descreve passo a passo, como referencial único, padronizado para as escolas. O Comitê estratégico é composto pelo GS e pelo Conselho Escolar. Todo o processo de elaboração e implantação do PDE-escola é organizado em cinco etapas distintas e sequenciais: Preparação; Análise Situacional; Definição da Visão Estratégica e do Plano de Suporte Estratégico; Execução; Acompanhamento e controle. Cada etapa é desenvolvida em tempo determinado pelo Programa. Ainda de acordo com este Manual, a elaboração do PDE-escola deve ser feita pela comunidade escolar de modo participativo e coordenado pela liderança da escola, representada pela figura do diretor que constitui peça importante na sua divulgação no espaço educativo, na mobilização do envolvimento da comunidade escolar na sua implementação. (SILVA e FARIAS, 2013, p.5)

Como ponto tido como positivo do PDE-Escola é, em sua aparência, seu incentivo à participação da comunidade escolar e a gestão democrática, no sentido de responsabilizar a

escola por diagnosticar de sua realidade e traçar estratégias para superar as dificuldades encontradas, desde que utilizando as ferramentas elaboradas e determinadas a nível federal.

Desta forma, Silva e Farias relatam sobre os resultados do estudo realizada por Silva (2011) sobre o tema que, para as escolas pesquisadas, como prós que,

[...] apesar do PDE – escola ser considerado burocrático, minucioso e trabalhoso, uma vez fundado no modelo de gestão gerencial, a sua implementação tem colaborado com a organização do trabalho escolar, a melhoria das condições materiais e pedagógicas, bem como, estimulado à participação da comunidade na dinâmica de trabalho da escola, contribuindo, assim, com a gestão democrática. (SILVA e FARIAS, 2013, p. 6)

Sobre os contras, as autoras afirmam que,

Fonseca (2003), por exemplo, ao estudar a metodologia adotada pelo PDE-escola, faz uma crítica contundente mostrando que tal como está ele diminui a capacidade de autonomia, de participação, comprometendo o espaço democrático das escolas, por conta dos excessivos mecanismos de regulação, controle de natureza burocrática, um sistema de avaliação compulsivo, dando menos atenção às questões pedagógicas, não colaborando assim para que as escolas superem as dificuldades vivenciadas. (SILVA e FARIAS, 2013, p. 6)

As autoras ainda salientam como ponto negativo que,

Importante dizer que o PDE recebem apoio técnico e recursos financeiros, em geral, inexpressivos e insuficientes para atender as demandas básicas da escola, são administrados pelo Conselho Escolar, que se responsabiliza pela compra de materiais, além da contabilidade e prestação de contas. (SILVA e FARIAS, 2013, p.5)

É importante frisar que parte da estratégia neoliberal para manutenção da hegemonia é utilizar discursos progressistas para validar suas práticas com objetivos mercadológicos. Portanto, é mister pensar em que tipo de autonomia, gestão democrática e participação escolar em sua essência são propostas pelas Políticas Públicas Educacionais.

O princípio da gestão democrática é reforçado no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990)<sup>66</sup>, que assegura, como direito dos pais, a participação na definição das propostas pedagógicas da escola de seus filhos, ter conhecimento do processo pedagógico, acompanhamento de seu desenvolvimento escolar e dos resultados da avaliação, assim como, garante a liberdade de expressão à criança e ao adolescente.

Whood (2011) nos afirma que, conforme apontado no capítulo anterior, o capitalismo não é apenas um sistema de exploração de uma classe sobre outra, mesmo considerando que esta sua característica seja estrutural, pois sua atuação sobre a sociedade não se dá somente por meio de coerção, que diminui a possibilidade de resistência. Um atributo muito relevante

<sup>66</sup> Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

para manutenção da hegemonia do modo de produção capitalista é o convencimento, a autora afirma que há um processo totalizador que estabelece o consenso.

Neste sentido, quando se trata da democracia vemos um exemplo nítido do que Whood (2011) afirma, visto que o próprio capitalismo se produz e reproduz na negação desta, mas cria mecanismos de senso comum para estabelecer uma espécie de “nova democracia”. Onde se faz acreditar que há uma democracia de fato, mas na realidade esta é negada para que os interesses do capital tenham prioridade.

A afirmação de que a democracia no interior da escola somente pode ser concretizada por meio da ação coletiva não invalida a relevância da OE neste processo, à medida que se constitui como um dos canais de diálogo com a comunidade, família e alunos. Para tanto, é necessária uma OE que rompa com os estereótipos produzidos historicamente sobre a função.

A prática pedagógica da Orientação Educacional carrega consigo algumas marcas que inclusive estão presentes em documentos que normatizam sua ação e que fazem parte da sua própria história, marcas que são da própria escola, na medida em que, com frequência, culpou, e ainda culpa, as crianças e suas famílias pelo fracasso na escola, especialmente as das classes populares. Sendo as explicações médicas muitas vezes evocadas como possíveis justificativas para o baixo desempenho destas crianças. (PATTO, 1999) Ao orientador/a educacional, ou a quem cumpre esta função na escola, coube e ainda cabe esse papel, o de encaminhar, especialmente aos serviços de saúde, aqueles que não se adaptam, enquadram ou demonstram bom rendimento. Os/As orientadores/as ainda carregam o peso dessa história. Das expectativas por um/a orientador/a que resolva os problemas que os professores regentes de turma não podem resolver, que os outros profissionais não podem solucionar e, em alguns casos, que o Estado se recusa a enfrentar. (MENDONÇA, 2012, p. 5) .

O que autora traz à tona o que reza o Regimento no seu inciso IV, quando trata dos encaminhamentos para serviços externos para problemas de aprendizagem, atribuídos aos alunos e seus responsáveis, com a tendência crescente de “medicalizar” problemas educativos. Cabe ressaltar que, na maior parte das vezes, este tipo de conduta é tida como único recurso de auxiliar o estudante que sofre com o fracasso escolar e não deve-se cunhar como negativos encaminhamentos, no entanto, é relevante problematizar todos os fatores que impedem a aprendizagem, inclusive os institucionais, compreendendo que toda intervenção política e pedagógica realizada pela escola e/ou sofrida por ela, incidem direta ou indiretamente no rendimento escolar dos estudantes. A Orientadora Educacional N°3 relata sobre esta prática:

Tem a questão do acompanhamento dos alunos no que diz respeito a questão de aprendizagem, e a gente começa a fazer estes estudos de caso pra ver o porquê da criança não aprender, e aí a gente vê se é questão pedagógica ou se é de repente criança que necessita de acompanhamento médico (*fono, oftalmo*, psicólogo) e aí a gente faz os encaminhamentos devidos. (ORIENTADORA EDUCACIONAL N°3, 2017, [informação oral])



Já a Orientadora Educacional Nº4, pontua a visão da realidade que se deve ter sobre toda e qualquer ação da OE:

Minha atuação vai sendo construída com a perspectiva de atender as demandas e integrá-las com as possibilidades reais, seja no encaminhamento dos alunos, na mediação pedagógica, na revisão dos processos de avaliação e fundamentalmente na proximidade com a comunidade, com um olhar atento nas interferências e/ou contribuições da cultura local. (ORIENTADORA EDUCACIONAL Nº4, 2017, [informação oral])

Destaco nesta fala as questões de *atendimento às demandas, possibilidades reais e cultura local*, por sintetizarem necessidades de transformação no trabalho da OE de modo a dar concretude na relação escola-comunidade. Entretanto, não descreve o que entende por estes conceitos e nem como esta ação se concretizaria no trabalho da OE.

À medida que a escola abre o espaço que é da comunidade por direito, estudantes e suas famílias deixam de ser culpabilizados pelas mazelas da educação das quais são as maiores vítimas. Bem como, a serem valorizados em seus saberes que muitas vezes contrastam com os da ideologia dominante. Sendo, assim por vezes a participação desta comunidade é preterida, justamente por propiciar situação que permita se opor aos interesses do capital.

Entretanto, o desafio de construir uma ação de Orientação Educacional comprometida com os estudantes, especialmente os das classes populares, público principal das escolas públicas de Duque de Caxias, espaço em que se desenvolve a pesquisa, exige que os movimentos cotidianos da escola sejam sentidos e reconhecidos. E que a própria Orientação, e o/a orientador/a, se perceba como parte desse movimento. (MENDONÇA, 2012, p.19)

Cumprir assinalar que, os movimentos cotidianos da escola devem ser um ponto de partida e não um fim em si mesmo. Haja vista, que a escola tem limites impostos pelas políticas públicas que atendem a interesses econômicos do modo de produção capitalista e não a autonomia das ações da escola. É importante, ao notar isso, não desacreditar das ações e iniciativas realizadas no cotidiano, mas ter a clareza de que estas são apenas pontos de resistência e, como tal, são essenciais mas demandam lutas maiores e articuladas com outros setores da sociedade para que se efetivem as transformações que se almejam de fato.

Sobre o inciso III, cabe ressaltar que a LDB nº 9.394/96 prediz que:

O controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação; (BRASIL, 1996, Artigo 24, IncisoVI)

Não obstante o fato de não ficar explícito na lei a qual dos profissionais da escola cabe a realização deste acompanhamento, no Regimento do município em questão esta tarefa

seja atribuída ao Orientador Educacional. Isto, analisado o percurso histórico da OE, pode-se conferir ao fato de que esta, ainda nos tempos atuais, ser tida como fiscalizadora e com a função de adequação dos alunos à escola e à sociedade (ALVES, 2015). Haja vista que esta atribuição objetiva o controle do fluxo dos estudantes e este está diretamente relacionado a questões de verbas e fundos destinados à educação. Este controle está ligado diretamente às avaliações externas sofridas pela escola, conforme já apontado anteriormente, mais especificamente o IDEB, determinado pelos fatores *Desempenho* – por meio de provas padronizadas como o SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica e Prova Brasil – e *Rendimento* – por meio dos dados referentes ao fluxo escolar (matrícula, aprovação/reprovação, evasão), conforme nos apontam Almeida; Dalben; Freitas (2013).

Outra função atribuída nas distintas Redes ao Serviço de Orientação Educacional é, após minuciosa contagem das faltas, o encaminhamento do aluno ao Conselho Tutelar, o que é tido por muitos, tanto responsáveis quanto pelos próprios educadores como forma de punição. Encaminhamento, este, previsto como função dos estabelecimentos de ensino no Artigo 12 da LDB nº 9394/96...

VIII – Notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei;<sup>67</sup>

VII – Informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;<sup>68</sup> (BRASIL, 1996)

Todavia, recai a responsabilidade única e exclusivamente ao Orientador Educacional e lhe é atribuído como trabalho da OE e comumente não é relacionado ao fazer pedagógico da escola e dissociado do seu Projeto Político Pedagógico.

Em seus relatos os Orientadores Educacionais descrevem que esta tarefa faz parte de seu cotidiano de trabalho na escola:

E a questão das faltas *né*, que a gente tem que fazer esse acompanhamento e chamar os pais *tá* dando ciência disso e fazer os encaminhamentos para Conselho Tutelar, se houver necessidade e a gente também faz esse acompanhamento da família. (ORIENTADORA EDUCACIONAL Nº 3, 2017, [informação oral])

A Orientadora Educacional Nº2 também faz menção do acompanhamento de frequência ser realizado pela OE e o Orientador Educacional Nº5 além de citar como atribuição da OE, faz referência à diferença na documentação de registro e encaminhamento dos casos de infrequência e evasão entre as Redes em que já atuou. Pude perceber certa

<sup>67</sup> Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001

<sup>68</sup> Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009

naturalidade ao tratar desta tarefa, não houve nenhum questionamento por parte dos Orientadores Educacionais entrevistados. Este controle é tido como parte do trabalho da OE, por mais que o restante do discurso dos mesmos, aqui apresentados, aponte para emancipação dos sujeitos e da escola, bem como para um trabalho coletivo da Equipe Diretiva . Nisto fica nítida a falta de clareza e de reflexão que, muitas vezes, as tarefas e atribuições impostas são apenas reproduções do sistema opressor e excludente que rege nossa sociedade.

De certo que tais tarefas – acompanhamento de frequência e aprendizagem, encaminhamento para avaliação clínica e outras – são necessárias para além da política educacional que está posta. Deve-se, porém, questionar a centralidade que ganham dissociadas do fazer pedagógico. Contudo, chamo a atenção para esta “cobrança” da OE em relação aos estudantes e suas famílias sem alguma problematização. Ora, se a escola mudou, a família também mudou, ambas graças as mudanças ocorridas na sociedade. A pretensa democratização do ensino a partir da universalização do direito à educação escolar acarretou em uma mudança dos estudantes que passa a ter seu direito atendido pela escola. Carvalho (*In* GRINSPUN, 2002) aponta sobre sua experiência profissional em uma dada instituição escolar, mas que facilmente pode ser atribuída às demais, é que,

Cada vez maior é o contingente de alunos provenientes de classes menos favorecidas economicamente (...). Não se pode esquecer que a saída de ambos os responsáveis pela família pra trabalhar, a fim de garantir a sobrevivência – quando existem pai e mãe – tem outorgado à escola, e a escola tem aceito, uma função mais ampla que a de transmitir instrução sistemática – o que já não faz tão bem como “antigamente”. (GRINSPUN, 2002, p. 54)

Diante disto, evidencia-se a urgência em discutir a questão da frequência escolar e da permanência do aluno na escola para além dos meros encaminhamentos, compreendendo que estes cumprem um papel legal e fundamental. Porém limitar a ação da escola e da OE ao encaminhamento não contribui para reflexão dos motivos que levam a tais situações extremas e tomadas de ações que revertam tal condição.

Cumpra enfatizar que nas Políticas Públicas Educacionais a frequência é essencial para garantir a nova categoria da qualidade que é aliar o fluxo escolar ao rendimento. Essa naturalização do controle sobre o fluxo especificamente acontece não só na prática da OE, vale dizer que há poucos estudos acadêmicos que façam essa discussão e que esta é urgente.

Além de estar atrelada ao financiamento da educação, a frequência escolar também se coloca como um dos cerne do Programa Bolsa Família (PBF). Segundo Feijó e Pires (2015), este “é uma política de transferência de renda, implantada pelo governo federal, em 2003, que visa combater a pobreza. Destina-se a famílias com renda *per capita* igual ou inferior a R\$140,00.” (FEIJÓ e PIRES, 2015, p.136).

Segundo os autores,

O desenho do PBF busca enfrentar a pobreza articulando ações em dois períodos temporais. Em curto prazo, transferir renda diretamente às famílias, atuando na redução da chamada pobreza absoluta. Em longo prazo, combater a chamada transmissão intergeracional da pobreza, por meio de condicionalidades vinculadas à saúde e, sobretudo, à educação. Em relação à educação, é exigida frequência escolar mínima de 85% para as crianças entre 6 e 15 anos de idade, e 75% para adolescentes entre 16 e 17 anos de idade. (FEIJÓ e PIRES, 2015, p.136)

O PBF exige para estudantes entre 6 e 15 anos de idade como mínimo de frequência escolar um índice que suplanta o determinado pela LDB vigente que é de 75%, compreendendo nesta faixa etária prioritariamente matriculados no Ensino Fundamental, apontando, assim, a tendência das Políticas Educacionais de dar primazia a este segmento da educação.

Também como exigências do PBF na área da saúde o “acompanhamento nutricional e das vacinas dos filhos até completarem 7 anos, realização de exames pré-natais, para gestantes e acompanhamento de nutrizes entre 14 e 44 anos.” (FEIJÓ e PIRES, 2015, p.148)

Esta relação entre frequência escolar e participação no PBF parte do seguinte princípio:

O pressuposto deste entendimento, que vincula transferência de renda com exigência de frequência escolar, é que as crianças e jovens, ao entrarem cedo no mercado de trabalho, diminuiriam a sua escolaridade e reduziriam drasticamente suas chances de sair da pobreza quando adultas. (FEIJÓ e PIRES; 2015, p.136)

O PBF foi precedido por programas de distribuição de renda tal como Programas de Garantia de Renda Mínima originado nos municípios de Campinas e Ribeirão Preto, ambos no Estado de São Paulo e Programa Bolsa Escola originado no Distrito Federal, todos com a condicionalidade para a participação das famílias que estas tivessem baixa renda e que as crianças e adolescentes frequentassem a escola assiduamente. (FEIJÓ e PIRES; 2015)

Esta ideia de interrupção da transmissão intergeracional da reprodução da pobreza por meio de programas de transferência de renda tal como o PBF, partem do princípio que “A educação é um dos principais meios de acesso a posições ocupacionais e de renda hierarquicamente superiores, logo a diminuição das desigualdades de acesso seriam uma das principais maneiras de combater a transmissão de desigualdades ao longo das gerações.” (RIBEIRO *Apud* FEIJÓ e PIRES, 2015). Como se todo problema da pobreza fosse causado pelo déficit educacional e não que este seja o efeito de um sistema em que a desigualdade e a exclusão são partes inerentes e garantem a manutenção do mesmo. Sobretudo, pois a educação tem sido um dos instrumentos de manutenção do sistema vigente.

Nessa direção, Feijó e Pires (2015) citando Schwartzman (2009) e Draibe (2009), esclarecem que o principal problema da educação básica brasileira já não está mais situado na questão do acesso à escola, visto que praticamente este se universalizou na faixa até 14 anos. O desafio ora proposto é a permanência destes estudantes e a conclusão dos ciclos previstos. Sendo assim,

Já não se trata de pensá-lo como a ponte para o acesso à escola, mas de designar maior preocupação com os processos formativos escolares ao longo dos diferentes ciclos. É nesse sentido que os autores afirmam estar na dimensão da oferta dos serviços educacionais o maior problema a ser enfrentado, o que os levam a considerar os desafios relativos à qualidade do ensino oferecido. (FEIJÓ e PIRES, 2015, p.144)

Cumprir desnaturalizar a dualidade do ensino manifesta através da evasão escolar dos estudantes, sobretudo os jovens, que não veem perspectivas de continuidade na vida escolar e ingresso no Ensino Superior. Bem como, a relação entre educação e mercado de trabalho, ainda apresentada de modo unilateral, poucas perspectivas são oferecidas aos jovens da classe trabalhadora. Sobre esta e outras questões abordadas referentes à frequência escolar cabe a análise dos Orientadores Educacionais para que problematizem sua práxis e fomentem junto a comunidade escolar a reflexão sobre as categorias totalidade e aparência/essência forjadas no seio desta questão. Para que a atitude de crítica e reflexão tão presente nos discursos se dê na realidade do trabalho escolar.

### 3.3.2 Articulação Orientação Educacional e Orientação Pedagógica

Conforme já assinalado, a OE foi a primeira função técnico-pedagógica e ser implementada nas Unidades Escolares e regulamentada como função de especialista em educação, dando origem às demais habilitações. Para Magalhães (2014) é de suma importância compreender a trajetória histórica da OE para melhor análise da construção da própria identidade do Orientador Pedagógico<sup>69</sup>.

O Regimento Escolar preconiza ações conjuntas destas funções que são conhecidas como *Equipe Técnico-Pedagógica*.

Art. 16 – A Orientação Pedagógica e Educacional visa dinamizar o desenvolvimento pessoal e profissional do educador e do educando, articulando as ações pedagógicas

<sup>69</sup> A citação se refere à Dissertação de Mestrado intitulada “A Orientação Pedagógica em Duque de Caxias: repensando práticas para trilhar novos caminhos”, defendida pela pesquisadora Viviane Penso Magalhães no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense / Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

desenvolvidas na Unidade Escolar, coordenando e avaliando as atividades de caráter técnico-pedagógico do processo ensino e aprendizagem. (DUQUE DE CAXIAS, 2005)

O mesmo documento aponta que, além das atribuições específicas da OE, há também a prescrição das atribuições específicas da Orientação Pedagógica (OP):

Art. 17 – A função do Orientador Pedagógico será exercida por professor legalmente habilitado em Pedagogia, concursado para este fim.

Art. 18 – São atribuições do Orientador Pedagógico:

I-promover a articulação teoria e prática, sob a perspectiva de Processo, em parceria com toda comunidade de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;

II-promover a integração entre o Corpo Docente, Discente e Administrativo, contribuindo para a melhoria da Ação Educativa, fundamentada no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;

III-orientar e regularizar a vida escolar dos alunos observando as determinações da Lei 9394/96 e demais disposições legais pertinentes;

IV-encaminhar à Secretaria de Educação os documentos solicitados;

V-orientar, acompanhar e assinar os relatórios descritivos dos alunos, os diários de classe e documentos afins;

VI-desenvolver procedimentos que contribuam para o conhecimento/interação na relação professor-aluno em situação escolar específica efetivando a implementação de metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e desenvolvimento;

VII-cumprir as atribuições da Equipe Diretiva. (DUQUE DE CAXIAS, 2005)

Magalhães (2014) verifica a afinidade de ambas as funções e as reconhece como semelhantes de acordo com o previsto no documento em tela. Ao realizar uma análise comparativa a autora chama a atenção para o fato de alguns itens se repetirem tanto para a OE (incisos II, VI e VII) quanto para a OP (incisos II, V e IX),

Entre as atribuições duplicadas, observamos ações que não devem ser tarefas exclusivas de Orientadores Pedagógicos e Educacionais, e sim devem ser estimuladas ao debate coletivo com toda a comunidade escolar. São elas: realizar a integração entre os membros da escola, no intuito de melhorar a ação educativa, segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP); desenvolver procedimentos; e implementar metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento. (MAGALHÃES, 2014, p.33)

Entretanto, a pesquisadora aponta que apesar das aproximações entre a OE e a OP apresentadas de forma clara por este documento normativo e norteador, as demais tarefas específicas mantém a mesma estrutura de divisão do trabalho escolar, conforme apontado no capítulo dois:

Nos outros itens, podemos perceber uma nítida divisão de trabalho, em que, de certo modo, as tarefas são definidas de acordo com as antigas organizações que conhecemos desde o tempo da criação das habilitações, onde as funções eram explicitamente detalhadas no currículo do curso de Pedagogia, segundo o Parecer 252/69. (MAGALHÃES, 2014, p.33)

Conclui-se que, apesar de um ideário apontado no documento que visa abolir a dicotomia das funções técnicas dentro da escola, articulando-as em determinadas atribuições,

ainda persiste como ponto crucial a especificidade do fazer da OE e da OP. Pode-se conjecturar que tal apego a definições das funções que caberiam a cada Especialista se deva ao fato de pouco se haver produzido em pesquisas e literatura sobre um novo perfil deste profissional. Ou até mesmo, a demarcação da distinção dos papéis de cada Especialista na escola ratifica sua relevância e, com isso, contribui para sua estender sua permanência no quadro funcional das escolas, resistindo à tendência do *Pedagogo Generalista*.

É importante salientar que o trabalho do Orientador Educacional ao buscar romper com uma visão de OE psicologizada, intentou caracterizar seu fazer com uma perspectiva pedagógica. Neste sentido, aproxima-se da OP. Assis (*in* GRINSPUN, 2002), afirma que:

Tomando como ponto de partida a ideia de que o orientador educacional deve ser um educador, seu trabalho deve estar voltado para o que é fundamental na escola – o currículo, o ensinar e o aprender e todas as relações decorrentes.

Quero dizer ainda que a Orientação Educacional tem que fazer parte da proposta pedagógica da escola, se essa proposta existir, ou contribuir para que a equipe escolar explicita os eixos norteadores. (GRINSPUN, 2002, p. 131)

Pouco, entretanto, se propõe de que forma este trabalho pedagógico se concretiza no interior da escola, possibilitando, a partir desta premissa, maior integração entre OE e OP. Cabe maior reflexão sobre este aspecto do trabalho do Orientador Educacional, na busca de ressignificar seu trabalho em consonância com a proposta pedagógica da escola construída de forma coletiva da comunidade escolar.

### 3.3.3 Orientação Educacional e Gestão Escolar: Seu Papel na Equipe Diretiva

Na Rede Municipal de Ensino do município campo desta pesquisa, ao contrário do que ocorre nas demais Redes que ainda possuem esta função, o Orientador Educacional compõe a Equipe Diretiva da escola, ou seja, divide algumas funções administrativas com a Direção e Orientação Pedagógica, conforme aponta o Regimento Escolar da Rede. O referido documento estabelece na Seção I – da Equipe Diretiva, que:

Art. 9: A Equipe Diretiva composta pelo Diretor, Vice-Diretor, Orientador Pedagógico, Orientador Educacional e Dirigente de Turno, deve coordenar ações coletivas e integradoras, visando ao desenvolvimento de relações democráticas no interior da Unidade Escolar com a colaboração do Conselho Escolar. (DUQUE DE CAXIAS, 2005)

Conforme a legislação em tela, cabe a Equipe Diretiva algumas tarefas de desenvolvimento mútuo, sem atribuir grau de maior importância a nenhum de seus

componentes nem especificar o que deve ser desenvolvido exclusivamente pelo Diretor ou pelos Orientadores.

Algumas atribuições tais como as escritas nos incisos, dizem respeito a questões administrativas e burocráticas, principalmente quando se referem à Secretaria de Educação:

Art. 10 – São atribuições da Equipe Diretiva:

I-coordenar e avaliar as Propostas Pedagógicas da Unidade Escolar com base nas orientações e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação;

II-coordenar a organização das turmas, de acordo com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, visando ao pleno desenvolvimento do aluno; [...]

XI-participar e viabilizar a presença de todos os integrantes da Unidade Escolar em seminários, fóruns de debates, palestras, oficinas organizados pela Equipe Pedagógica da Unidade Escolar ou promovidos pela Secretaria ou outras Instituições de Ensino; [...]

XXII-encaminhar à Secretaria de Educação e demais órgãos competentes os documentos solicitados; [...]

XXIV-informar à Secretaria Municipal de Educação os estágios acompanhados pelos profissionais habilitados existentes na Unidade Escolar; [...] (DUQUE DE CAXIAS, 2005)

Mas há também no documento questões pedagógicas que devem ser analisadas e postas em prática por todos da Equipe Diretiva, bem como, em vários momentos o texto aponta para uma *ação coletiva* na escola, o que implica na fomentação por parte da Equipe da participação e toda a comunidade escolar:

III-promover e garantir o processo de participação coletiva no desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico;

IV-orientar os professores e demais funcionários da Unidade Escolar quanto à elaboração coletiva, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico, coordenando e acompanhando sua execução;

V-garantir a execução do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;

VI-coordenar e/ou participar da elaboração de propostas e projetos específicos desenvolvidos pela Unidade Escolar;

VII-orientar, acompanhar, subsidiar e garantir o planejamento didático-pedagógico dos docentes;

VIII-convocar, divulgar e participar das reuniões administrativas e pedagógicas em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;

IX-garantir a divulgação, circulação e acesso de toda e qualquer informação a todos os segmentos da Comunidade Escolar;

X-promover a formação continuada através de grupos de estudo a todos os profissionais da Unidade Escolar; [...]

XIII-planejar e participar do Conselho de Classe, objetivando a avaliação e tomada de decisões relativas ao Processo Pedagógico;

XIV-coordenar a ação pedagógica do Corpo Docente, incentivando o aprimoramento e a articulação entre os diferentes turnos existentes na Unidade Escolar;

XV-acompanhar e avaliar, junto com a Equipe Docente o processo ensino-aprendizagem, visando à melhoria da qualidade de ensino;

XVI-organizar e participar, junto com os professores, das reuniões pedagógicas da Unidade Escolar, bem como a de responsáveis;

XVII-acompanhar e orientar o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido na Unidade Escolar, viabilizando estratégias que visem intervenção qualitativa capaz de reverter o quadro de evasão e repetência;



XVIII-conhecer, divulgar e assegurar para toda Comunidade Escolar as informações das legislações em vigor, Regimento Escolar e as ações educativas desenvolvidas na Unidade Escolar;

XIX-promover a avaliação de todo o trabalho da Unidade Escolar, bem como a auto-avaliação dos profissionais, considerando a necessidade de refletir, dar continuidade ou rever as ações planejadas; [...]

XXI-promover ações sistemáticas de atenção às famílias de acordo com as peculiaridades da comunidade escolar;

XXIII-promover o processo de integração Escola-Comunidade; [...] (DUQUE DE CAXIAS, 2005)

Apesar da tônica proposta no Regimento ser o trabalho integrada na Equipe Diretiva, ainda assim, aparecem as atribuições específicas, evidenciando que, em dados momentos, o trabalho volta a ser dividido por habilitações:

XII-pesquisar, estudar e selecionar assuntos específicos de seu campo, procurando manter-se atualizado; [...]

XX-elaborar Plano de Ação integrado, enviando à Secretaria Municipal de Educação cópia pertinente, destacando ações específicas; [...] (DUQUE DE CAXIAS, 2005)

É importante salientar como não há clareza sobre o que a SME entende por integração. Ora, na própria SME não existe mais a Divisão específica para a OE, sendo “integrada” à Divisão de Supervisão e desenvolvendo prioritariamente atividades relativas a esta. Pode-se concluir que não houve uma real integração e sim a extinção da DOE, assim como apontado pelos Orientadores Educacionais de Duque de Caxias que contribuíram com esta pesquisa.

Na escola, no entanto, ainda coexistem as duas funções, OE e OP, mas quando se trata do papel destas na Equipe Diretiva, suas especificidades são ignoradas e as atribuições impostas são meramente administrativas e burocráticas. O que levanta o seguinte questionamento: questões pedagógicas e educacionais não fazem parte da gestão escolar? Somente o administrativo é relevante? O especialista não pode contribuir além das exigências burocráticas?

Para estas questões não há respostas definitivas, mas cabe a reflexão sobre as mesmas e as possibilidades que se apresentam a partir destas. Independente das atribuições específicas, para Mendonça é possível a OE e todos os membros da gestão e demais segmentos da Unidade Escolar um trabalho que, mesmo apresentando especificidades e distinções, possam objetivar o mesmo fim:

Portanto, toda ação da Orientação Educacional pressupõe-se, neste caso, estar ligada à própria gestão da escola e, por isso, à proposta pedagógica da mesma. O caminho mais frequente para coadunar as ações pedagógicas diversas da escola está na elaboração e na verificação do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar. (MENDONÇA, 2012, p.17)

Para tanto, é necessário que esta finalidade única seja elucidada no PPP. Inclusive reconhecendo suas limitações frente aos projetos fragmentados dos níveis superiores (SME, MEC, entre outros) e as Políticas Públicas. Para que, assim, se busque formas alternativas e de resistência.

A autora continua sua análise afirmando ser indispensável a análise documental, visto que esta traz pistas sobre as concepções pedagógicas que se ensejam serem elaboradas no coletivo da escola. No entanto, pondera Mendonça, a materialização da proposta pedagógica através do cotidiano escolar e das práticas nele exercidas pelos atores no ambiente escolar revela além do que o documento propõe. E, “Por vezes chega a revelar brechas e facetas do próprio documento oficial, que na fria análise documental se perdem ou passam despercebidas.” (MENDONÇA, 2012 p.18) Contudo, para aproveitar brechas exige-se um trabalho consciente, articulado e coletivo.

Isto porque, a presença e participação da OE na Equipe Diretiva, por mais que seja prevista no documento norteador da Rede Municipal nem sempre pode ser efetiva. Mendonça é enfática em afirmar que,

A determinação da Orientação Educacional como parte da equipe diretiva na fria letra da documentação oficial silencia os conflitos cotidianos presentes nessa conformação da gestão escolar.(...) No cotidiano da escola são tecidas redes que criam e recriam a ação dos professores orientadores na relação com os outros tantos sujeitos da escola e na escola. As questões do dia-a-dia da escola dão forma ao trabalho da Orientação e, assim, fazem com que a proposta pedagógica se realize de diferentes maneiras, de tal forma que a ação do/a orientador/a no processo de gestão da escola vai se constituindo muito mais das demandas da Unidade Escolar e da ação de seus sujeitos do que da simples execução do que está o previsto no Regimento. Ou seja, a forma como os sujeitos vão praticando a proposta pedagógica precisa ser reconhecida e objeto de reflexão e não apenas uma das faces da dicotomia teoria X prática. (...) tão importante quanto esquadrihar o lugar da Orientação na implementação da proposta pedagógica através da equipe diretiva é perceber os movimentos de prática dessa proposta e os movimentos da Orientação nesse processo, que abrem caminho para a reflexão sobre a própria escola e os sujeitos que dela participam. (MENDONÇA, 2012, p.18 )

É preciso ratificar a contradição existente entre aparência e essência, aqui apresentado na relação entre o cotidiano escolar e as Políticas Públicas, visto que estas podem ser determinantes no fazer da escola. Daí a necessidade de ações de resistência e do entendimento de que o cotidiano escolar não é um fim em si mesmo, mas uma possibilidade de reflexão e busca de ações conjuntas para que as transformações necessárias se iniciem.

O que a autora afirma é possível perceber no trabalho escolar, visto que tanto OE quanto OP nem sempre encontram espaço para atuar como gestão. Isto no caso da OE é até mais contundente visto que o trabalho burocrático e documental da OP parece ser mais valorizado, talvez por ser mais objetivo e o da OE mais subjetivo. Infere-se essa questão haja

vista o lotacionograma da Rede Municipal de Duque de Caxias que contempla mais lotação de Orientadores Pedagógicos do que Educacionais; os editais de concursos que oferecem mais vagas para a OP do que para a OE; a junção das equipes de OE e Supervisão Educacional da SME que possui um número maior de Orientadores Pedagógicos do que Educacionais na Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional (CSOE), bem como, as atividades de acompanhamento desenvolvidas junto aos Orientadores nas escolas se apresentam muito mais voltados à OP do que à OE.

Nesse mesmo sentido, a Orientadora Educacional N°2 (2017), que é Orientadora Educacional na Rede desde antes que os especialistas fizessem parte da Equipe Diretiva com a promulgação do Regimento Escolar vigente, afirma que:

As vezes eu percebo que fazer parte da equipe diretiva é uma mera colocação ali no regimento, quando há interesse de algumas direções elas pedem sim a nossa opinião *né*, a nossa ajuda. Agora outras não, outras trabalham muito em parceria com o Orientador Pedagógico em toda e qualquer situação de decisão na Unidade Escolar. (ORIENTADORA EDUCACIONAL N°2, 2017 [informação oral])

A Orientadora Educacional N°3 (2017), apesar de relatar ter tido experiências positivas, informa que nem sempre a relação do Orientador na gestão é isenta de conflitos:

Eu achei que ficou mais próximo do processo de tomada de decisão da escola, o Orientador Educacional fazendo parte da equipe diretiva é mais ouvido também pela direção, pelo menos nas escolas onde eu tenho passado. (...)Mas as vezes ouço de alguns colegas da própria rede (nessas andanças minhas nas escolas que faço hora extra), onde não existe coesão entre equipe pedagógica e direção e muitas vezes a direção vê equipe pedagógica como alguém rival... (ORIENTADORA EDUCACIONAL N°3, 2017 [informação oral])

Em suma, “Na divisão formal do trabalho pedagógico o papel do orientador educacional está delimitado não apenas pelos regimentos escolares, mas também pelo que se convencionou como seu lugar (...).” (MENDONÇA, 2012, p.15) Ora, compreendendo que como seres humanos somos seres históricos e o que se convencionou ser o lugar da OE na escola foi construído historicamente, podemos vislumbrar que mudanças possam ser possíveis. Pois, “(...) as práticas cotidianas abrem caminho para que diversas possibilidades de atuação e reinvenção da Orientação Educacional possam ocorrer no interior das escolas.” (MENDONÇA, 2012, p. 15)

Sobre essa participação na gestão escolar e relacionamento com os demais membros da Equipe Diretiva, no geral os Orientadores entrevistados avaliaram de forma positiva. A Orientadora Educacional N°4 (2017) foi categórica em afirmar que “A Orientação Educacional, é gestão. Precisa estar sensível às mediações e reflexões necessárias ao contexto escolar.”.

O Orientador Educacional N°5 (2017) afirma que;

Eu acho que tem que ser uma relação de parceria, de diálogo, de realmente de você estar junto em prol de proporcionar uma educação de qualidade e libertadora pra aquelas crianças que fazem parte daquele espaço educacional. Por isso, que o diálogo, eu volto a falar, é uma palavra fundamental dentro de qualquer espaço. Você se apropriar dos conhecimentos que são pertinentes a sua função e principalmente na gestão também, porque a gente compreende que é uma equipe diretiva dentro de um espaço educacional. Então, qual é a função dessa equipe dentro daquele espaço? Compreender as dificuldades, limitações, as possibilidades da gestão: *Tá* ali pra apoiar. *Tá* ali pra amparar. *Tá* ali pra dar as orientações legais referente a sua pratica que é a pratica da Orientação Educacional, a partir das documentações que vão dar subsídios pra sua prática. (ORIENTADORA EDUCACIONAL N°5, 2017 [informação oral])

Em sua resposta é possível compreender a inserção da OE na Equipe Diretiva como um instrumento de participação deste e forma de fomentar a participação de toda a comunidade escolar nas decisões da escola, porém em sua fala demonstra a ideia de uma OE à parte da gestão, que com ela colabora e não que a integra.

A Orientadora Educacional N°1 (2017), opinou nessa questão não como Orientadora, mas como diretora:

... o Orientador Educacional é um profissional que *ele* tem que ter seu espaço livre pra *ele* poder estar atuando com bastante eficiência inclusive dentro da Equipe Diretiva, antigamente se falava o trabalho do Orientador não aparece, do Supervisor pedagógico sim. Eu não creio nisso, ninguém tem que aparecer pra ninguém, o trabalho tem que ser constante e contínuo, nenhum trabalho se consegue um resultado imediato. Tudo é uma construção, principalmente uma construção coletiva. Quando você não acredita, não dá a liberdade, não dá firmeza para que aquela pessoa trabalhe... (longa pausa) Eu passei por isso inclusive enquanto Orientadora Educacional, então eu acredito que quando se tem uma confiança, quando você dá crédito ao colega, você tem chance de dar o espaço pro outro, e esse espaço tem que ser conquistado no dia a dia realmente. (ORIENTADORA EDUCACIONAL N°1, 2017 [informação oral])

Muitos avanços foram percebidos através das respostas dos Orientadores Educacionais participantes, bem como, muitos entraves foram apontados como desafios a serem enfrentados coletivamente. Tendo como objetivo que a gestão democrática prevista na legislação e a participação efetiva da OE na Equipe Diretiva possam acontecer efetivamente, por meio de uma práxis que apresente resistência às imposições do sistema vigente.

### 3.3.4 Análise e perspectivas da Orientação Educacional em Duque de Caxias

Em todas as respostas dos Orientadores Educacionais que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa ficou evidente a percepção de que as mudanças que ocorrem na OE é

Duque de Caxias tem relação com um ideário de educação, de escola e da própria OE forjado a nível nacional e que não é algo apenas local; Bem como, a preocupação com o futuro da função.

O Orientador Educacional N°5(2017) em seu relato sobre sua formação e, posteriormente, inserção para o trabalho, mostra com clareza como as DCN implicam de forma significativa para a OE:

Como eu falei anteriormente eu sou do curso de pedagogia de 2001, me formaria em 2004, mas parei em 2003, eu era do currículo antigo, sairia com habilitação, só que não tive possibilidade de permanecer no curso. Quando eu retornei a grade tinha mudado eu tive que me adequar e saí multi-habilitado: com licenciatura plena podendo atuar em todos os campos *né*. É... não sei se isso é um ganho pra educação não... Eu acho que a habilitação, pelo menos no contexto que eu me envolvo como pedagogo, sempre me vi como Orientador Educacional. Essa questão de não sair com habilitação *tá* gerando também alguns conflitos e contratemplos para o pedagogo em concurso público, que muitas vezes solicita a licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e quando você não tem, tem essa licenciatura plena, eles solicitam uma pós-graduação em Orientação Educacional, mesmo com o curso de pedagogia. Eu tive um problema pra entrar no município de Belford Roxo como Orientador Educacional, só entrei porque eu apresentei meu diploma de pós-graduação em Orientação Educacional, porque minha licenciatura plena não me deu habilitação pra eu estar assumindo o concurso de acordo com o edital. Eu já havia tomado posse no mesmo município com Orientação Pedagógica, então acho que acabou delimitando o Orientador Educacional dentro desse contexto, se você quer Orientação Educacional, foi o que eu fiz, eu fui me tornar especialista em Orientação Educacional, buscando um curso de pós-graduação. Já para Orientação Pedagógica nos concursos que eu fiz e fui aprovado, e Supervisão também, eu nunca tive esse problema, essa licenciatura *né* que extingue as habilitações me deu a possibilidade de estar assumindo normalmente. Então eu acho que uma dessas questões foram essas, que eu acho que foi um retrocesso, aí eles perguntam em que você é habilitado, você não tem habilitação alguma, você pode atuar em todas as áreas [...] (ORIENTADOR EDUCACIONAL N°5, 2017 [informação oral])

É importante ressaltar no relato acima a imprecisão ocasionada pelas DCN com sua formação generalista e que, ao mesmo tempo, não habilita para nenhuma função, deixando uma lacuna para que cada município ou sistema de ensino faça exigências distintas. Com isto, não dando unidade ao curso de pedagogia e nem à função.

Ao serem indagados sobre as mudanças na atuação, nenhuma mudança significativa no trabalho do Orientador Educacional foi relatada pelos entrevistados após as DCN, já quanto à formação as avaliações foram negativas. A Orientadora Educacional N°3 ressalta o caráter minimalista proporcionado pela formação em nível de pós-graduação:

Em relação a questão das diretrizes curriculares, em relação a formação do OE, supervisão, e do especialista em educação, eu gostaria que continuasse no curso de pedagogia *né*, até tem um tempo de estudo maior, até porque qualquer pessoa pode ser orientador educacional ou supervisor simplesmente fazendo uma “pószinha” de menos de um ano *né*. (ORIENTADORA EDUCACIONAL N°3, 2017 [informação oral])

Percebe-se que neste relato se dá no sentido de acreditar que a graduação em pedagogia dá um maior embasamento para a formação do especialista. A Orientadora Educacional N° 4 (2017) considera que “em se tratando de extinção das habilitações, precisamos verificar a motivação de tal reestruturação”, demonstrando desconfiança quanto aos reais objetivos de tal proposta. A Orientadora Educacional N°2 (2017) pontua que não considera positiva a proposta das DCN, pois a formação generalista não aprofunda as questões pertinentes a cada cargo o que poderá incidir sobre a prática:

Eu não vejo com bons olhos não essa extinção *né* específica do Orientador, do Supervisor, do Administrador, e no caso ser uma formação generalizada. Pode ser que eu esteja errada, mas eu penso no momento que nós estamos formando o generalista e que na verdade ele sabe de tudo um pouco. No meu caso eu saí habilitada na formação de magistério e Orientadora Educacional e foi muito aprofundada a minha questão da Orientação Educacional. (ORIENTADORA EDUCACIONAL N°2, 2017 [informação oral])

Por fim, foi solicitado aos Orientadores Educacionais que expusessem suas impressões sobre os limites, possibilidades, avanços e retrocessos na Orientação Educacional. Não foram citados avanços, entretanto, muitos foram os limites e retrocessos apontados: A Orientadora Educacional N° 4 (2017) radicaliza: “Limites? Todos!”, expressando um misto de desânimo e desespero, perceptíveis em seu tom de voz... Nessa direção, a Orientadora N°3 (2017) pontua como um limite a tendência à extinção: “Porque em alguns municípios não existe o cargo.” e em relação à Duque de Caxias queixa-se da “pouca valorização do profissional quando se refere a quantidade de OEs nas escolas.”. Essa fala se remete ao novo lotacionograma da Rede instituído no início do governo vigente que, conforme relatos colhidos com outros profissionais, diminui o número de Orientadores Educacionais das escolas e até mesmo os retiram de algumas Unidades com número reduzido de turmas, o que não ocorreu com a Orientação Pedagógica. A Orientadora Educacional continua sua fala, em um tom de desabafo afirma que:

Em relação a minha trajetória, já são aí mais de 20 anos exercendo a Orientação educacional *né* de formada já são 23 anos e de rede 21 anos *né*. [...] Essa questão de Duque de Caxias de acabar com a equipe de orientação educacional, isso foi pra gente assim um “banho de água fria”, dava um suporte assim muito bom pra equipe de Orientação educacional das escolas, bem como pras escolas também. (...) na época da Roberta Barreto, que era secretária de educação a alguns anos atrás, foi pra mim a melhor gestão na secretaria de educação: organização, gente competente, as reuniões de capacitação seja pra professor, seja pra especialista, diretor, pessoal de secretaria. Então, no geral, esse governo tem sido um fiasco *né*, em termos de proposta de Orientação educacional não existe *né*, até porque acabaram até com a própria equipe de Orientação educacional (na SME). (ORIENTADORA EDUCACIONAL N°3, 2017 [informação oral])

Nessa mesma direção, a Orientadora N°2 (2017) também coloca sua insatisfação com a extinção da equipe:

Caxias tinha uma expectativa muito boa, pois era um município que mantinha muito vivo esse cargo, mas principalmente nesse governo nós perdemos nosso espaço (Prefeito Alexandre Cardoso), perdemos nossa equipe, viramos supervisores e é um momento muito difícil pra Orientação Educacional. (ORIENTADORA EDUCACIONAL N°2, 2017 [informação oral])

A Equipe de Orientação Educacional (EOE) na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias era composta por Orientadores Educacionais da Rede que eram convidados a compor esta divisão e tinham a função de implementadores, tendo sua atuação na SME e acompanhando o trabalho de Orientadores Educacionais nas escolas. O que aparece nos documentos oficiais, tais como o PME, é que houve uma “junção” da EOE com a Equipe de Supervisão Escolar, conforme já relatado. Com esta junção, muitos Orientadores Educacionais retornaram para as Unidades Escolares e os poucos que ficaram na SME realizavam funções de Supervisão Escolar. Ou seja, apesar de não ter havido a extinção da EOE, o que ocorreu na realidade foi que a mesma foi subsumida pela Supervisão, fazendo um trabalho burocrático e de inspeção. A Orientadora N°2 (2017) fez parte dessa Equipe em governos diferentes e resume sua atuação:

(...)na SME eu fiquei por quase uns 15 anos e a minha atribuição ali era de implementadora mesmo, de tá dando orientação *pros* OEs da rede, visitando as escolas, dando alguns encaminhamentos, dando algumas formações, reuniões de pequenos grupos, atendimento de casos muito particulares *né* de Ministério Público, de Conselho Tutelar e outros. (ORIENTADORA EDUCACIONAL N°2, 2017 [informação oral])

Com o fim da EOE na Secretaria Municipal de Educação, a sensação de que o término da própria função do quadro funcional da Rede é notória. Foi perceptível tanto direta ou indiretamente nas falas a unânime preocupação dos Orientadores com a continuidade da função no município:

No Brasil já está há muito tempo *né*. As escolas particulares não tem, muitas escolas não tem, as vezes preferem ter até o psicólogo ao Orientador Educacional. Acredito até que essa formação generalista da Universidade ela favorece um pouco pra isso. Porque se você já sai formado em Orientador Pedagógico e Orientação Educacional, eles entendem que o Orientador Pedagógico é o mais importante na Unidade Escolar. [...]Em Duque de Caxias nesse momento *né*, nesse atual governo nos últimos quatro anos ela de fato caminhou pro buraco, porque todo trabalho que existia na nossa rede ele foi extinto e... eu não sei se haverá chance de um dia a gente retomar a nossa equipe, eu não estarei mais na secretaria pra fazer isso mas gostaria que outras pessoas o fizessem. (ORIENTADORA EDUCACIONAL N°2, 2017 [informação oral])

[...]mas hoje eu me sinto assim muito cansada, me sinto às vezes pessimista talvez, não sei se talvez fosse essa a palavra *né*, por algumas situações que a gente observa *né*, em termos de postura de gestão, de governo *né* que eu falo. (ORIENTADORA EDUCACIONAL N°3, 2017 [informação oral])

[...] Estamos refêns do controle e vislumbro, sabermos qual a nossa identidade “de fato”? Estamos a serviço de quê/de quem/para qual sociedade? (ORIENTADORA EDUCACIONAL N°4, 2017 [informação oral])

Eu entrei no concurso de 2015, consegui a aprovação em Orientação Educacional, assim foi uma oportunidade de ouro, até porque a gente não sabe até quando a nossa função de Orientação Educacional vai permanecer na Rede... (ORIENTADOR EDUCACIONAL N°5, 2017 [informação oral])

É, no mínimo, desafiadora a tarefa de ser Orientador Educacional em Duque de Caxias, haja vista que a formação nacional aponta para seu fim e a Rede a qual os profissionais pertencem não possui um norte para seu trabalho. Esta pesquisa compartilha dos questionamentos apresentados nos relatos, compreendendo serem estes desdobramentos dos desafios enfrentados por aqueles que atuam na OE na Rede Municipal de Duque de Caxias, cumpre, no entanto, articular tais questões com a análise da gestão democrática de modo conceitual e como tem se configurado no citado município.

Após tomar ciência nesta seção sobre um pouco do que pensa aqueles que atuam na OE em Duque de Caxias, cumpre refletir sobre a gestão democrática de modo conceitual e como tem se configurado em nossa realidade.

### 3.3.5 Desafios da gestão democrática em Duque de Caxias: um breve relato de uma experiência de resistência bem-sucedida

Tendo como horizonte o trabalho coletivo, tenciona-se nesta pesquisa de que forma o trabalho do OE articulado a todos os segmentos da escola, cria condições para problematizar a política educacional na garantia da produção do saber a todos os estudantes da classe trabalhadora por meio da gestão democrática:

Apesar das dificuldades encontradas historicamente para a implantação da gestão democrática nas escolas públicas, ainda assim, é possível afirmar que existem escolas públicas brasileiras desenvolvendo experiências significativas com a participação da comunidade nos Conselhos escolares e na elaboração do PPP, de forma coletiva, dialógica e comprometida, rumo a estabelecer a postura democrática da gestão escolar e com ela a melhoria da qualidade da educação pública. (SILVA e FARIAS, 2013, p.9)

A exemplo do que ocorre na Escola Municipal Barro Branco (EMBB), pioneira na implementação da Gestão Democrática na Rede Municipal de Duque de Caxias, garantindo a escolha dos diretores por eleição e participação efetiva da comunidade no cotidiano escolar.

Idiléa Thomaz de Aquino Pereira (2017), Orientadora Educacional na Rede Municipal de Duque de Caxias, e atualmente está no cargo de diretora da EMBB, discorre em



sua dissertação intitulada “Trajetória da Escola Municipal Barro Branco e a formação política de seus sujeitos: possibilidades e limites”, sobre o trabalho desenvolvido pelo coletivo da comunidade escolar. Destacando as ações dos estudantes enquanto produtores de conhecimento na escola e na comunidade local.

A EMBB está situada no 3º distrito de Duque de Caxias e desenvolve há aproximadamente trinta anos um trabalho diferenciado de resistência contra-hegemônica, trabalho este sustentado em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), tendo como norte e opção ideológica os princípios progressistas que são discutidos na comunidade escolar. Este projeto de articulação com a comunidade local resulta na formação política desta por meio da e na escola. Para tanto, há a busca de um processo de gestão democrática e, a partir desta, estudos que este processo tem demandado e permitido (PEREIRA, 2017).

Essa escola tem utilizado sua opção por uma gestão pedagógica para resistir às inúmeras determinações e orientações autoritárias, desvinculando-se, assim, da subordinação da lógica imposta pelas políticas educacionais em curso, como por exemplo a não participação de nenhuma das edições das avaliações externas aplicadas no Brasil. Associa-se a essas estratégias um determinado perfil de grupo, que vem se constituindo ao longo da história dessa instituição, e que tem sido capaz de coletivamente sustentar princípios do Projeto Político Pedagógico (PPP). Essa escola atravessa nestes quase trinta anos de existência, uma prática pedagógica contra-hegemônica e, também por isso, tem entre as suas estratégias pedagógicas a organização dos estudantes, portanto, tem conseguido enfrentar a política educacional que é um desdobramento deste conservadorismo. (PEREIRA, 2017, p.21)

Sobre a gestão democrática, é necessário analisar os limites da democracia em uma sociedade capitalista dependente como é a nossa brasileira, o que se configura em grandes desafios para sua concretização na escola pública brasileira. (BARÃO; SARTORI, 2016 *Apud* PEREIRA, 2017). Visto que a democracia no capitalismo se configura numa farsa, ou seja, é apenas aparência, em sua essência objetiva a proteção da burguesia, para manutenção do seu “status quo”. Assim sendo, as questões educacionais não podem ser vistas separadamente da conjuntura macro política. (PEREIRA, 2017)

Segundo Pereira, há na escola princípios democráticos desde a matrícula de alunos, “a escola precisou ter uma posição firme em relação ao pedido de vagas que era feito por vereadores e até por pessoas que trabalham na SME/DC. Logo, no que se refere ao acesso a prioridade é e foi sempre dos estudantes da comunidade.” (PEREIRA, 2017, p. 140). Como também para sua permanência do estudante no espaço, tendo como preocupação coletiva suprir as necessidades da escola visto que o Estado não provê todos os meios materiais e pedagógicos para garantir um ensino de qualidade para a classe trabalhadora. Sendo assim, a escola organiza “brechós” com a venda de roupas, calçados, diversos utensílios domésticos e

até móveis que são doados pelos professores e amigos e vendidos a preços acessíveis a comunidade.

Existe na escola quase um consenso de que esta medida não é a melhor alternativa de resolução para falta de verba na escola pública. Os sujeitos escolares possuem a consciência de que a escola pública precisa ser mantida com verba pública, através do dinheiro destinado à educação. Contudo, dada as péssimas condições da manutenção da estrutura física dos prédios escolares no município de Duque de Caxias, a EMBB vem tentando fazer um movimento paralelo, atrelando a luta política com alternativas possíveis para cada situação que vai aparecendo no cotidiano escolar. Ou seja, a gente cobra da SME Duque de Caxias a manutenção do prédio escolar e as infraestruturas necessárias para o funcionamento da escola, concomitante a isso realizamos brechós, rifas e outras atividades para manutenção dos pequenos reparos. Pois, ao contrário, tem-se também a consciência, de que os educadores e estudantes estariam trabalhando em espaços insalubres. (PEREIRA, 2017, p.141)

Outra estratégia que o coletivo realiza para lidar com a escassez de recursos financeiros é a participação em Pesquisas que são financiadas por setores públicos, tais como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ. (*Id*)

Para a EMBB o sentido de participação da comunidade escolar só é compreendido em sua essência se todos os sujeitos (pais, estudantes, professores...) exercerem o direito a atuação no dia-a-dia da escola, no planejamento e execução do PPP. (PEREIRA, 2017) Para tanto, o Conselho Escolar se configurado em um instrumento importante para organização administrativa da Unidade Escolar, sendo sua principal instância deliberativa.

O objetivo central da pesquisa de Pereira (2017) é apresentar as possibilidades da gestão democrática na escola pública, apesar dos limites da finalidade unilateral da educação em nossa sociedade e de como fomentar a autonomia e a criticidade em alunos de Educação Infantil e 1º segmento do Ensino Fundamental, visto que,

(...) o argumento sobre a falta de maturidade dos estudantes dos anos iniciais, parece fazer parte do senso comum. Inclusive a própria SME- Duque de Caxias acaba de convocar uma reunião (julho de 2017) para formação dos grêmios escolares. Foi uma convocação somente para escolas que possuem os anos finais do Ensino Fundamental. (PEREIRA, 2017, p. 132)

Pereira esclarece sobre a participação dos alunos de tão pouca idade que é necessária uma adequação de acordo com a faixa etária:

A EMBB tem estimulado esta participação dos estudantes, que mesmo sendo crianças, vem demonstrando consciência política e senso crítico, e tem conseguido realizar diversas atividades. É evidente, que é preciso levar em consideração a faixa etária, como um dos aspectos que vai demandar um tipo de organização diferente. Ou seja, os jovens e adultos já possuem maior autonomia no que se refere a questão de deslocamento.—Com as crianças, existe toda uma articulação para pedir autorização aos pais para as mais diferentes atividades, inclusive para uma reunião na própria escola, onde a criança precisará chegar mais cedo ou sair mais tarde. (PEREIRA, 2017, p.170)

Como cerne de sua pesquisa, Pereira aponta como um dos maiores frutos do trabalho desenvolvido por anos na escola, participação estudantil nos processos de gestão da EMBB.

Busca-se analisar como foi se constituindo esta participação dos estudantes, assim como, identifica-se como a formação política e o trabalho de gestão propiciaram subsídios/ referenciais para a organização estudantil; e como a participação de estudantes vem contribuindo na consolidação do Projeto Político-pedagógico. Assim, descreve-se como se efetiva o desenvolvimento da participação estudantil nesta escola e sua relação com os profissionais da educação que nela atuam, através do inventário de práticas que elucidem a concepção de formação política no trabalho da escola e na organização estudantil. Por fim, identificam-se ações concretas que demonstram como se constituiu a formação político-pedagógica dos estudantes (aparência e essência) na organização e funcionamento da escola. (PEREIRA, 2017, p.157)

A participação dos alunos não é restrita a momentos estanques (como o Conselho de Classe) ou a alunos específicos (Representantes de classe), todos os alunos têm acesso livre à direção e ETP para solicitações, sugestões, dentre outros, conforme relato a seguir:

Uma situação ocorrida com uma criança do pré-escolar revela, desde cedo, que há um processo de escuta sensível e de respeito à fala infantil, tornando esse espaço propício a esta participação. A situação foi a seguinte: Eugênia Menezes da Silva, era uma menina de cinco anos, recém-chegada na EMBB, que numa tarde do ano de 2010, período entre os meses de maio e junho (pois ela já tinha domínio de como se dava toda a rotina da escola), bateu na porta da sala da equipe pedagógica e perguntou se podia conversar com a diretora da escola. Abriu-se a porta e ela começou a falar diversas coisas, como: “Estou gostando desta escola, ela é bonita, bem cuidada, é legal aqui, estou aprendendo muitas coisas...”

Atentamente, a menina foi ouvida, até que, no meio de inúmeras avaliações sobre a escola, nos olhou firmemente perguntando: “Vocês acham que as crianças gostam de comer em prato de plástico?” Continuou falando sem respirar: “Pois, não gosta não! Criança gosta de prato de vidro, igual ao de vocês. E também não gosta de comer com colher não”. Tentou-se explicar: “É que prato de vidro é perigoso. Pode quebrar! Ela emendou: “Adulto, não quebra prato? Quebra, sim! (Ela mesma respondeu). Eu vim aqui para dizer a vocês que não queremos mais prato de plástico”.

Por alguns segundos, a Equipe Técnico Pedagógica permaneceu estática, entreolhando-se, sem muitos argumentos para a menina, até que uma de nós disse: “Discuta isso com os seus colegas de turma. Se eles concordarem com você, leve esta reivindicação para o Conselho de Classe. Ainda não sabemos como conseguir trocar todos os pratos. Precisamos verificar o que as outras crianças também pensam, para juntos conseguirmos uma maneira de resolver esta questão.” (ETP, 2010). A menina mal esperou os argumentos da ETP e saiu da sala com um ar de ter conseguido uma grande vitória.

No final deste mesmo ano, todos os pratos da escola já eram de vidro. (PEREIRA, 2017, p. 178)

Outro relato de melhorias na escola após reivindicação dos estudantes foi a construção do bicicletário:

Outra demanda oriunda da participação das crianças no Conselho de Classe foi a construção de um bicicletário, reivindicação esta que apareceu repetidas vezes até que conseguiu-se solucioná-la. Destaca-se aqui que o meio de transporte predominante na região é a bicicleta, porque o sistema de transporte coletivo é extremamente precário. A situação que se tinha na entrada de cada turno era um amontoado de bicicletas dispostas no pequeno espaço escolar; na saída dos turnos essa situação se complicava, pois, havia uma demora enorme para que cada criança pudesse pegar a sua bicicleta, ocasionando um grande tumulto. Na verdade, a

deliberação para a construção imediata do bicicletário ocorreu a partir da intervenção franca e firme de uma criança [...] (PEREIRA, p. 178, 179)

Há a preocupação a escola em promover a participação dos alunos para além da sala de aula e, até mesmo, para além dos muros da escola:

Nesse sentido, indicamos algumas das atividades que os estudantes participaram e que tem relevância grande: a ida a FEBF/UERJ, a participação na Semana de Planejamento na própria Unidade Escolar onde estudaram e dramatizaram poesias, as atividades de roda de leitura debate e/ou como reflexão para articularem a autoavaliação, conversas com autores de livros e contadores de histórias, dentre outros [...]. (PEREIRA, 2017, p.175)

Outro exemplo dessa articulação dos estudantes com as questões internas e externas à escola é o seguinte:

A formação política dos estudantes não tem acontecido somente no espaço escolar. Vimos, que os estudantes têm participado de atividades outras que contribuem para ampliação dos seus horizontes. Suas preocupações, com isso, são ampliadas. Exemplo de tal fato é a resposta de Tuane Pereira dos Santos, estudante do grêmio da EMBB, no momento em que estava acontecendo uma visita de um grupo de estudantes de pedagogia na escola, que ao ser perguntada sobre a sua maior preocupação como representante de alunos, e, sem precisar de muito tempo para pensar, responde que a sua maior preocupação no momento era com a possível destruição de uma importante escola do município (referindo-se a E.M. Armanda Álvaro Alberto) para a construção de um shopping center.

Neste momento ficou evidenciado que a preocupação dos estudantes da EMBB já ultrapassa os muros da escola. A preocupação da referida menina estava relacionada as questões da cidade e isso demonstra que o seu processo de formação política está sendo constituído. (PEREIRA, 2017, p.176)

Assim como criticidade para reivindicar direitos, os estudantes desenvolvem também capacidade analítica frente a situações difíceis e autonomia para propor soluções viáveis, bem como, implementá-las com êxito:

Como exemplo dessa dinâmica de participação, é possível citar algumas questões levantadas e algumas reivindicações encaminhadas para os Conselhos de Classe. Uma delas foi quando uma turma do 3º ano de escolaridade do Ensino Fundamental apresentou que os estudantes desejavam fazer um passeio a um espaço de Ciências (de experimentação) e que precisavam de um ônibus para tal atividade. Associada à solicitação, a turma já trouxe a proposta de como poderiam arrecadar dinheiro para o aluguel do ônibus. Destaca-se nesta situação que a Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, naquela ocasião, não disponibilizava transporte para atividades fora da escola. A estratégia apresentada foi a realização de um Brechó Infantil que teria a seguinte organização/dinâmica: as crianças dessa turma se disponibilizaram a solicitar e, posteriormente, recolher brinquedos e roupas infantis já usados. O material recolhido seria vendido pelos alunos dessa turma com o objetivo de arrecadar dinheiro para a visitação. Todo o processo foi dinamizado pelas crianças, desde a divulgação do dia e horário da realização da atividade até a efetivação do brechó. No dia, organizaram o que recolheram na quadra da escola e as turmas foram, gradativamente, indo ao local para realizarem suas compras. Os adultos acompanhavam de perto, um pouco perplexos frente à autonomia e organização das crianças no decorrer da atividade. (PEREIRA, 2017, p. 180)

Segundo relatado em sua dissertação, o Grêmio Estudantil foi implementado na escola por iniciativa e reivindicação de uma aluna de aproximadamente 9 anos de idade que cursava

no ano de 2014 o 4º ano de escolaridade. Após participar de um encontro de estudantes na FEBF onde recebeu um material impresso falando sobre Grêmio Estudantil, foi até a sala da ETP e questionou: “Como pode uma escola igual a nossa não ter grêmio?” (PEREIRA, 2017, p. 163) Ao tentar se argumentar com a menina que não seria possível por ser uma escola de 1º segmento, a mesma prontamente respondeu:

“Criança pequena também pode fazer grêmio. Já li tudo o que tem aqui. A gente tem que fazer uma eleição entre os alunos, ver os cargos e começar a trabalhar. O grêmio é para ajudar a escola.” (PEREIRA, 2017, p. 163). Sendo proposto pela ETP, então, que ela decidisse com os alunos representantes de turma para os encaminhamentos necessários, caso eles concordassem. (PEREIRA, 2017, p.163, 164)

A partir dessa conversa, o processo tem seu início. A escola virou um rebuliço, era criança andando para todos os lados e só se falava em grêmio. Começaram a organização de chapas, entre algumas brigas e negociações. Uma assembleia estudantil cooperou para que os alunos discutissem a organização de chapas e eleições. (PEREIRA, 2017, p. 164)

Interessa ressaltar que o trabalho de fomentar a democracia na escola em todas as suas ações cotidianas trazem resultados que podem ser surpreendentes até mesmo para os próprios educadores. A partir dessa iniciativa de uma criança o grêmio foi implantado e os estudantes foram até outra escola explicar e auxiliar na implantação do Grêmio também nesta outra Unidade. Outras reivindicações também são pontuadas como: solicitação da substituição dos pratos de plásticos pelos de vidro, colheres por garfos, dentro outras. E nenhuma proposta é desconsiderada, mesmo que não possa ser implementada imediatamente, tendo sido criado o “Livro das ideias mortas” para registro das ideias sugeridas pelo grupo.

É importante salientar que não é fácil a efetivar a gestão democrática, por um lado devido às imposições dos órgãos superiores e das Políticas Públicas, o que demanda muita clareza do que se entende por educação e um posicionamento firme e coletivo, sem o qual nenhuma ação de resistência se materializa. E por outro lado, o educador deve estar preparado para ter seu saber e sua postura em colocada à prova, visto que educandos e toda a comunidade escolar adquirem criticidade e autonomia suficientes para questionar, cobrar, sugerir e até mesmo agir de forma independente, num processo político e ideológico de tornar a igualdade real e não apenas um belo discurso.

Como uma dentre tantas experiências de participação crítica e autônoma dos estudantes da EMBB, a autora aponta que:

A decisão da EMBB de realizar a escolha dos representantes de turma foi um desdobramento do tipo de gestão que a escola já vinha desenvolvendo nos dez anos iniciais de seu trabalho. As crianças sempre tiveram o seu direito a fala garantida e

os adultos da escola já tinham audição. O processo de eleição para definir os representantes foi uma sistematização para garantir maior organicidade no trabalho com os estudantes e também para que vivenciassem na escola o exercício da democracia, de forma mais concreta, para entenderem os percalços e as possibilidades que seriam aprimoradas a partir de desta participação. (PEREIRA, 2017, p, 158)

Como pontos que ainda necessitam avançar, a diretora aponta que,

A despeito de termos visto que no Projeto Político-pedagógico da EMBB não constar nos instrumentos metodológicos a referência a Pedagogia Histórico-crítica, notamos a contradição que demonstra sua filiação em termos filosóficos a esta concepção de educação. O trabalho da EMBB tem se ocupado da socialização dos saberes historicamente acumulados, sem desconsiderar o aspecto político que deve inter-relacionar-se a eles. Nesse sentido, tencionamos argumentação quanto a relevância de que maiores estudos sejam feitos por parte da equipe escolar, no sentido de aprofundar seus conhecimentos e domínios quanto ao método. (PEREIRA, 2017, p.175)

Neste sentido, se compreendemos que a Orientação Educacional se configura num elemento chave a uma gestão escolar que se pretende democrática, as questões relativas à sua formação não podem ser vistas de forma ingênua e naturalizada, antes de forma crítica. Haja vista que podem definir a continuidade ou o término desta função, nos moldes como esta é conhecida até então, no cenário educacional do Brasil.

A experiência da EMBB, apreendida a partir de Pereira, aponta que muito pode ser feito, apesar das políticas educacionais, desde que se tenha clareza política, teórica e clareza da finalidade da educação, da importância do trabalho coletivo e das possibilidades de contribuição da OE neste processo. Estes são meios para alcançar o desenvolvimento intelectual do estudante articulado a seu questionamento crítico do seu lugar no mundo e de todos os seus direitos como sujeito histórico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reitera-se a relação do trabalho com a própria vida humana e a explicação da realidade a partir do modo de produção e luta de classe. Portanto, não intenta-se reduzir a sociedade capitalista à exploração do trabalho, contudo é reconhecido que esta funciona assentada, fundada sobre esta base. Ademais todas as esferas da sociedade, política, cultura e economia se movem mediante esses marcos. (DANTAS E TONELO, 2016).

Citando especificamente a influência na educação, o sistema capitalista traz em seu bojo a contradição e o conflito...

O conflito está no objeto, na sociedade: em como os homens produzem, sob que relações sociais produzem (de exploração) e que leva, ao final à concentração de renda e daí à exclusão escolar. [...] Assim Marx se apropria e se aproxima do real. Extrai a ideia do processo real. Chega ao problema da parte, da escola, por exemplo, a partir do exame do movimento da totalidade. (DANTAS E TONELO, 2016, p.14)

Para o reconhecimento do que se configura a OE atualmente, considerou-se nesta pesquisa mister discorrer sobre a trajetória histórica desta função. Nesse sentido, Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008, p. 2) afirmam que “historicamente, os cursos de Pedagogia têm formado profissionais para o exercício de funções ligadas à gestão educacional: administradores escolares, orientadores educacionais e supervisores de ensino.” No entanto, alertam as autoras: “Tais profissionais, muitas vezes, ao mudarem de estado, encontram realidades profissionais diferentes e, em muitas delas, o seu campo profissional apresenta-se restrito.” (PASCOAL *et al*, 2008, p.2)

Estas distintas realidades apresentam além de uma restrição ao campo de atuação, uma descaracterização do papel deste profissional. Segundo as autoras:

Nos diferentes estados brasileiros e nas diferentes redes escolares, este profissional, se existente, recebe denominações variadas e exerce atividades também variadas. Tal diversidade descaracteriza a real dimensão de seu fazer profissional e estabelece um conflito entre os diversos papéis desempenhados pelos diferentes profissionais da educação. (PASCOAL *et al*, 2008, p.2)

O entendimento de que a OE se configura numa função importante em qualquer instituição escolar, seja pública ou privada, foi o que embasou a presente pesquisa.

Não há dúvida de que o orientador educacional seja necessário ao processo educacional. Existe uma ligação entre tal prática e a própria educação, uma vez que na própria raiz da palavra educação encontra-se “orientar, guiar, conduzir o aluno. (PASCOAL, 2005/2006, p. 115)

Esta ligação entre a OE e a própria educação, conforme nos assegura a autora, está relacionada ao entendimento que o processo educacional ao qual se refere é muito mais amplo,

na garantia da socialização do saber. A educação, vista sob esta ótica, se refere ao processo de comunicação e interação pelos quais os sujeitos de uma dada sociedade assimilam e produzem saberes, habilidades, técnicas, atitudes e valores. Sendo intrínseco a este processo a mediação que favorece ao indivíduo o desenvolvimento na dinâmica sócio-cultural do seu grupo. (LIBÂNEO, 2001)

Deste modo, a OE, mesmo tendo seu campo de atuação no ambiente escolar, não tem seu fazer restrito a este, visto que direta ou indiretamente o ato de *orientar* faz com que todo o contexto do estudante seja relevante para a concepção que se tenha sobre este, o meio em que vive e as relações que estabelece com a instituição escolar e com a própria sociedade.

Ampliar a visão que se estabeleceu historicamente, de uma OE que se ocupa em adequar o indivíduo à escola e à sociedade para uma OE que dialoga com a comunidade escolar, incluindo estudantes e famílias, a fim de refletir sobre a realidade social e juntos pensarem em formas de resistência e transformação, somente é possível quando percebe-se que o que se estabelece no cotidiano escolar resulta de uma política educacional e que...

[...] não é possível pensar a política educacional e realização da qualidade sem o diálogo com os professores, merendeiras, inspetoras, pais e alunos sem as condições materiais que tornem a escola bonita nas suas condições de infraestrutura e trabalho docente. (FREIRE *apud* BARÃO, ALCÂNTARA E LAGES, 2013, p. 198)

Contudo, percebe-se que, especificamente nas redes públicas de ensino, a cada dia está mais defasado o quadro de Orientadores Educacionais e, em alguns sistemas, esta função já deixara de existir. Na Rede de Ensino do Município de Duque de Caxias o Orientador Educacional faz parte do quadro funcional, porém, para além de sua “existência”, faz-se necessário analisar a relevância deste profissional no contexto escolar, seja no âmbito do cotidiano escolar ou no âmbito das políticas públicas. E é neste sentido que surgem os questionamentos que norteiam este estudo, com uma proposta de se refletir sobre as possibilidades e limites da OE no contexto atual.

A educação brasileira tem apresentado em sua política educacional notoriamente uma orientação neoliberal que aprofunda a inviabilização histórica de se instaurar um processo democrático nos níveis macro (secretarias, coordenadorias, etc.) e nos níveis micro (instituições de ensino em diferentes níveis e modalidades). Bem como, reduz a ideia de qualidade de ensino a resultados de avaliações externas e homogêneas, sem problematizar as diferentes realidades e condições de ensino-aprendizagem das escolas. Sobre isto, Barão (2008) aponta que, a relação democrática na elaboração, concepção e implementação das políticas educacionais são centrais para se alcançar a qualidade do ensino e que não é possível chegar a este objetivo sem o fortalecimento da unidade escolar, sem a garantia da pluralidade



pedagógica e sem a avaliação institucional democraticamente construída com a participação dos sujeitos envolvidos no processo de avaliação para decidir o porquê, o para quê e o quê precisa ser avaliado. A autora destaca que a qualidade do ensino não pode reduzir-se ao desempenho e ao fluxo escolar do estudante. E, ainda, que a medida da competência do aluno, professor e gestor, não pode ser apartada da garantia de condições de trabalho e de estudo.

A Orientação Educacional foi utilizada como ferramenta para atingir os fins a que se destinava a educação em cada período histórico:

A Orientação Educacional e Profissional tradicionalmente desde o seu surgimento - na década de 20 -, vêm cumprindo um papel assistencialista em relação ao aluno, visando adaptá-lo às normas escolares, desempenhando uma ação ora preventiva, ora corretiva que, embora, bem intencionada é, diríamos, fundamentalmente ingênua. Ingênua pela aparente neutralidade da sua prática. (BARROS, 1999, p. 4 e 5)

As mudanças e transformações citadas e almejadas para a função não são decorrentes de meros vislumbres. Cabe compreender que o Orientador Educacional atua em uma dada sociedade, isto é, com uma determinada política educacional que incide sobre a Unidade Escolar, seu campo de trabalho. E, sabemos que, historicamente, a escola como se apresenta hoje já é fruto de transformações políticas, econômicas e sociais profundas, estando totalmente interligada e sendo interdependente de toda estrutura da sociedade.

Sendo assim, pensar numa Orientação Educacional para além do que nos é posto, é desnaturalizar práticas conservadoras ou ingênuas no contexto atual não fazem sentido, principalmente quando se propõe uma educação para a emancipação e o desenvolvimento integral do estudante. Compreendendo que, ao realizar as atividades e intervenções pertinentes à sua função, o Orientador Educacional pode optar por reproduzir o sistema educacional, fruto de uma sociedade capitalista e neoliberal, culpabilizando o estudante e/ou a família pelo fracasso escolar, evasão, dentre outras problemáticas da educação brasileira ou buscar caminhos para contribuir com a superação desta lógica.

Bem como, compreendendo o estudante como centro do processo educativo e mirando neste em sua atuação, conhecer sua realidade e partir dela é imprescindível para a prática do Orientador Educacional em tempo atuais, pois...

Este conhecimento sobre a realidade do aluno é que deve nortear seu trabalho, sua ação pedagógica, levando-o a pensar em todos os detalhes de sua prática escolar, articulando-as com vistas a possibilitar a apropriação do conhecimento pelo aluno, bem como a articulação de uma concepção de mundo coerente com seus interesses de classe. (BARROS, 1999, p.5)

Saviani (1996) corrobora com o caráter pedagógico do trabalho do Orientador Educacional à medida que enfatiza o seu papel como educador:

[...] isto significa que a finalidade que ele cumpre através da sua ação é uma finalidade educativa. Consequentemente, para que ele cumpra adequadamente sua

função, é necessário que tenha constantemente presente a sua característica de educador. (SAVIANI, 1996, p.211 e 212)

Isto posto, como educador em uma prática pedagógica que visa a emancipação do sujeito e, ao constituir-se parte de uma gestão que contemple a causa do dominado e se comprometa com a superação do modelo de educação posto, há de preocupar-se e ocupar-se das demandas da classe trabalhadora e buscar dar-lhes o direito a uma educação de qualidade. Entende-se nesta pesquisa qualidade como um direito pleno que inclui tanto o conhecimento conceitual do saber produzido pela humanidade, quanto a inserção do estudo da política perpassando por todo currículo escolar, de modo a dotar a comunidade escolar de subsídios para juntos lutarem por uma educação realmente inclusiva, fruto de uma sociedade justa.

A Gestão Escolar que se pretende democrática parte da premissa da participação de todos os atores envolvidos no processo educacional da instituição escolar. Para tanto, faz-se necessário uma concepção abrangente de Gestão Escolar, rompendo com o padrão capitalista que a visa de forma a reducionista, cuja referência é a organização e gestão empresarial.

Neste sentido, se compreendemos que a Orientação Educacional se configura num dos elementos-chave na gestão escolar, isso não pode ser visto de forma ingênua e romântica, antes de forma crítica e política. Paro (1999) alerta para a tendência que existe de aplicar a todas as instituições, especialmente às educativas, os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes nas empresas capitalistas.

Sobre isto, autor afirma que:

No caso da administração tipicamente capitalista, esta é concebida para dar conta das questões relacionadas à eficiência interna e ao controle do trabalho alheio na empresa produtora de bens ou serviços, tendo como escopo servir à apropriação do excedente, pela dominação do trabalhador. Disso decorre a impropriedade de sua aplicação em instituição cujos fins dizem respeito à constituição de sujeitos, como é o caso da escola. Isto porque os objetivos que se buscam na empresa capitalista não são apenas diferentes, mas *antagônicos* aos buscados na escola. (PARO, 1999, p.1)

Estas definições sobre a gestão escolar interferem diametralmente no processo de ensino-aprendizagem, mesmo que isto não esteja tão desvelado. No entanto, podemos refletir que se esta dimensão é transmitida pela escola, ela passa a se configurar em fruto desta e sofre influências, mantendo uma espécie de relação de interdependência danosa e que interfere não apenas no conhecimento a ser aprendido pelo aluno, mas em toda a comunidade escolar. Paro afirma que,

A escola fundamental reveste-se, assim, de uma dupla responsabilidade social: por um lado, é uma mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro, porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela

precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos. (PARO, 1999, p.9)

Ou seja, quando é feita a opção por este ou aquele conteúdo programático, por esta ou aquela metodologia pedagógica, bem como, por este ou aquele profissional que atuará em suporte ao professor, há uma opção ideológica entranhada e que em sua maioria não são de escolha do grupo que atua na escola, mas este acaba por perpetuá-la por não encará-la de forma crítica, apenas a reproduzindo. O mesmo autor aponta que:

Assim, a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele. (PARO, 1999, p. 11)

Cumprе ressaltar que o fato de discorrer-se sobre a relevância da Orientação Educacional nas escolas públicas a despeito das críticas dantes realizadas à função, não nega que esta, assim como toda função docente tem sofrido interferências do modelo político vigente. Isto se manifesta, de forma evidente ou não, desde a formação do profissional, até a definição das suas atribuições, do número admitido para o trabalho na escola e na própria decisão em mantê-lo ou não no quadro funcional. Sobre isto, Neves, em uma entrevista afirma, que os professores têm um papel decisivo na consolidação de projetos societários. Podemos ampliar sua reflexão abrangendo todos os profissionais de educação, inclusive o Orientador Educacional. Nessa perspectiva:

É por isso que a formação de educadores vem se constituindo em política estratégica dos governos neoliberais da Terceira Via no Brasil e no mundo. As classes dominantes no Brasil de hoje sabem que é preciso educar os educadores segundo os fundamentos técnicos e ético-políticos de seu projeto de sociedade e de sociabilidade. (NEVES, 2011, s/p)

Na LDB Nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) é explícita a relação entre a educação e o modo de produção, sendo a escola dualista e exercendo um papel de aparelho formador de mão de obra, para as classes populares, e de técnicos e intelectuais, para as classes dominantes, atendendo assim aos princípios capitalistas; Na LDB Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a universalização do ensino é apresentada à escola como um novo desafio, que se visto, a grosso modo, pode parecer um grande avanço. No entanto, percebe-se mais claramente a continuidade em manter a escola dualista, pois a democratização do acesso à educação não é acompanhada da democratização da qualidade do ensino para todos. Isto pode ser percebido nas entrelinhas da citada Lei quando trata da Educação Tecnológica, esvaziando o sentido teórico e filosófico do Ensino Superior; a obrigatoriedade da formação superior para os professores de Educação Básica, como se a responsabilidade da formação do docente fosse

individual e assim culpabilizar o professor pelo fracasso escolar que fatalmente ocorreria; no incentivo à Educação à distância; dentre outras questões relevantes.

Há concordância com Barros (1999, p.8), quando a autora afirma, ampliando a discussão, que: “Com isto, vemos que cresce ainda mais a nossa responsabilidade enquanto educadores, não só por uma luta interna na escola, mas por um projeto de educação onde todos tenham direito ao acesso à escola.” Sendo assim, questionar a formação e a atuação proposta para o educador incide diretamente na educação básica a ser oferecida à nossa sociedade pelo sistema.

Desta forma, não cumpre tratar sobre o trabalho do Orientador Educacional de forma reducionista, mas antes nos aprofundarmos no seu real sentido, visto que remete a questões que entrecruzam pontos não tão claros quanto aparentam ser e, portanto, precisam ser desvelados. Sendo relevante iniciar a discussão questionando: O que é ser Orientador Educacional na sociedade atual? O que está proposto para sua formação? Quais as suas influências na Gestão Escolar?

Alguns anos antes das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia extinguirem as habilitações de especialistas em educação, Grinspun (2003) indaga sobre a continuidade da Orientação Educacional, quando se acena no cenário educacional nacional a sua extinção: “...acaba a Orientação Educacional? [...]Qual o futuro do orientador, em termos de mercado de trabalho, se muitas escolas – inclusive da rede oficial – não têm, nos seus quadros, este profissional? Qual será a nova prática que teremos?” (GRINSPUN, 2003, p. 25,26).

Estes questionamentos se fazem muito proeminentes no sentido de compreender o caminho percorrido pela OE em Duque de Caxias até este momento e vislumbrar o horizonte que se apresenta para a função, não apenas na expectativa que não se tenha o fim da função nas escolas, mas para que delineie o seu papel em direção a uma educação democrática.

Visto que, ainda hoje, apesar de características diferentes, seja diretamente em sua ação, seja indiretamente por não propor uma prática que contribua na superação do sistema educacional, a OE ainda tem atuado de forma a manter a ordem vigente e não a transformá-la ou ao menos questioná-la. “(...) muitas vezes a favor do sistema excludente e poucas vezes carregada de ousadia no sentido da emancipação das camadas populares.”, conforme assinala Pascoal (2010, p.116).

É relevante salientar como questão central desta pesquisa que trata dos limites e possibilidades encontrados pela OE em seu trabalho, sobretudo na escola pública, de como articular suas funções específicas com a Equipe Diretiva da qual faz parte, e qual a sua

contribuição para uma efetiva gestão democrática, a problemática da formação atual do pedagogo e a centralidade da categoria trabalho devem ser analisadas com extremo rigor, visto que incidem diretamente sobre sua práxis.

A formação proposta pelas DCN apontam para um tipo de trabalhador polivalente, enquanto as redes de ensino ainda funcionam sob a divisão do trabalho pedagógico entre professores e especialistas, e estes subdivididos entre si em OE, SE (Supervisão Escolar, também chamada em algumas Redes de Ensino, assim como Duque de Caxias, de Orientação Pedagógica), AE (Administração Escolar) e IE (Inspeção Escolar). O que, aliado à falta de um embasamento teórico que possa subsidiar sua prática, incide diretamente na construção de referências para estes profissionais, que ora se consideram (e são considerados) como docentes – base sobre a qual a nova formação é proposta – ou professores *não-docentes*, ainda, unicamente como especialistas em educação, dependendo da rede em que atuam, da nomenclatura que recém, das funções atribuídas nos editais de concursos e regimentos de cada secretaria de educação.

Bem como, especificamente sobre a OE, ainda na mesma rede de ensino esta falta de unicidade na questão referente à sua identidade, visto que, conforme dados apresentados no capítulo anterior dos Orientadores Educacionais da rede de Duque de Caxias entrevistados, de acordo com o período em que se deu a formação, esta ocorreu em níveis e com propostas curriculares diferentes. É importante pensar que estes profissionais com formações tão distintas desenvolverão as mesmas atividades nas unidades escolares atendendo ao mesmo Regimento Escolar.

Outro dado relevante é a falta das formações e acompanhamento do desenvolvimento do trabalho na escola promovidos pela extinta EOE em Duque de Caxias, apontados pelos mesmos Orientadores Educacionais, e das formações e eventos de classe, apontados pelas professoras universitárias que responderam os questionários e a que concedeu a entrevista, momentos estes que garantiam um espaço de discussão sobre o desenvolvimento da função frente à realidade escolar, e ainda uma construção coletiva da identidade do Orientador Educacional.

As alterações propostas em sua formação, que repercutirão no seu trabalho na escola e até mesmo na sua existência ou não nos quadros funcionais das redes públicas de ensino, não podem ser vistas de forma ingênua e naturalizada, antes de forma crítica. Compreendendo que não se trata de um fator isolado de uma formação profissional específica, mas sim que está intimamente ligado ao modelo educacional vigente que visa atender às exigências do modo de produção capitalista.

Ao trabalho do Orientador Educacional cabe ainda o conhecimento da comunidade e das situações facilitadoras e dificultadoras do grupo (PASCOAL, 2010), discutindo-as com o todo escolar e relacionando-as com o pedagógico, no entendimento que da comunidade emanam saberes que, mesmo que diferentes dos escolares, são igualmente importantes e podem ser aliados no processo ensino-aprendizagem.

Este não compromisso político de transformação, reitera a visão antiquada da OE como mera reprodutora do sistema capitalista e da tentativa de empregar técnicas empresariais à escola,

Os objetivos confusos e obscuros têm contribuído para a colocação da função do orientador no baú do esquecimento. Esteve ligada às relações de poder dentro da escola, às funções de comando, contribuindo para a divisão social do trabalho reproduzida dentro da escola. (PASCOAL, 2010, p.116)

Por este motivo, a Orientação Educacional tem sido preterida até mesmo por alguns educadores, que veem esta função como ameaçadora ao contexto democrático dentro da escola, isto devido muito ao ranço do passado mas também à falta de perspectiva atual. Haja vista que ambas as visões traduzem o ideário capitalista de educação popular: de um lado para manutenção da ordem vigente por meio de cargos fiscalizadores e formatadores de opiniões; de outro lado, para maior produção de lucro para a classe dominante e Estado, à medida que o trabalhador se torna polivalente e abarca várias funções em um só cargo.

Contudo, esta mesma autora reconhece a importância deste profissional, assinalando a necessidade de uma mudança significativa dos parâmetros que embasam seu fazer:

Talvez por ranços do passado, hoje seja necessário que se construam parâmetros para a atuação desse profissional numa perspectiva crítica e emancipatória. Não há dúvida de que o orientador educacional seja necessário ao processo educacional. (PASCOAL, 2010, p. 115)

Pascoal segue afirmando que o Orientador em sua práxis deve buscar... “Explicar as contradições a partir de uma realidade concreta, promovendo as articulações necessárias, as mediações possíveis, para que possamos ter uma educação mais justa, mais solidária e democrática.” (PASCOAL, 2010, p. 115)

Para a autora, a OE de hoje deve se ocupar de problematizar na escola o sistema vigente e que se apresenta no ambiente escolar nas decisões políticas, administrativas e pedagógicas, desnaturalizando-as e fomentando a discussão sobre os reais valores imbuídos nas mesmas. Tendo em vista não a manutenção do ideário capitalista, mas a resistência ao mesmo, principalmente com medidas que estimulem o processo democrático na escola.

Contudo, apesar do diagnóstico desfavorável a respeito da OE no Brasil e no município campo desta pesquisa, conclui-se que esta realidade é resultado de um processo

histórico e, como tal, não há um determinismo de que sempre deverá ser assim. O que se pretende afirmar é que, não é a extinção da função que resolverá o problema do dualismo e exclusão na escola, pois esta é inerente ao tipo de proposta educacional ditada pelo sistema vigente. Afirma-se neste estudo, então, a possibilidade de um prognóstico de transformação não apenas da função como de todo quadro educacional.

Não se pretende com esta afirmação atribuir à escola um caráter redentor da sociedade, no entanto, reafirma-se a convicção de que o espaço escolar é propício para se problematizar as questões propositalmente naturalizadas pelo sistema capitalista e inseridos no currículo e no cotidiano escolar a fim de manter sua hegemonia, bem como, fomentar a discussão sobre a necessidade de luta por uma sociedade realmente democrática e igualitária.

Em Duque de Caxias, a participação do Orientador Educacional na gestão escolar, conforme preconiza o Regimento da Rede em vigor, para promoção da escola como um espaço democrático, somente poderá se efetivar se esta inserção não se der apenas no foro das questões administrativas e burocráticas, mas que possa fomentar discussões sobre que escola se pretende para esta sociedade e o que esta sociedade pretende para a escola como tem sido proposta. Posicionando-se ideologicamente para que a reflexão alcançada coletivamente não fique apenas no campo conceitual, como meras abstrações, mas sejam parte da realidade da escola, como apontou Pereira (2017) em sua pesquisa sobre a EMBB.

A articulação e a mediação citadas devem envolver prioritariamente o estudante – cerne do processo educativo – e sua família – primeiros e principais educadores deste. Para alcançar este grau de participação, estudantes e familiares precisam se sentir parte da escola, bem como, seus saberes e conhecimentos prévios valorizados e envolvidos no fazer pedagógico.

[...] o trabalho do orientador tem uma conotação de pluralidade dos objetivos, que envolve, além dos aspectos pessoais do aluno, os aspectos políticos e sociais do cidadão. A Orientação, por certo, procurará compreender e ajudar o aluno inserido no seu próprio contexto, com sua cultura e seus próprios valores. (GRINSPUN, 2009, p.14)

Sendo assim, as atribuições do Orientador Educacional não apenas apresentam uma conotação pedagógica, no sentido da construção de saberes e conhecimento mas, acima de tudo, uma conotação política, no sentido de resistência ao preconceito e luta pela garantia direito à educação dos estudantes oriundos da classe trabalhadora.

Apesar da concepção da OE como um dos instrumentos para perpetuação da divisão social do trabalho, podemos perceber que a função sofreu mudanças significativas em sua

estrutura de trabalho. Neste sentido, se antes sofria grande influência da Psicologia, atualmente há várias concepções voltadas para o caráter pedagógico.

Hoje a Orientação Educacional (...) tem o papel da *mediação na escola* isto é ela se reveste de uma campo da escola para *analisar, discutir, refletir com e para todos que atuam na escola – em especial os alunos*, não com um tom preventivo, corretivo, mas com um olhar pedagógico. (GRINSPUN, 2002, p. 76)

Este caráter pedagógico atribuído à Orientação Educacional ainda encontra resistência em ser percebido, haja vista que o papel terapêutico e sua atuação na manutenção do sistema social desigual e meritocrático ainda ecoam no interior da escola, seja pela práxis individual dos Orientadores Educacionais que encontram dificuldade em romper com este estereótipo, seja pela própria formação acadêmica que não dá embasamento teórico e metodológico para uma transformação real no perfil desse profissional.

Do mesmo modo que a sociedade, a educação passou por profundas transformações, bem como, todos os atores que fazem parte do cenário educacional, inclusive a Orientação Educacional. Tem-se que levar em consideração o que aponta Fernandes (1976), sobre o caráter político dessas mudanças e não necessariamente expressam uma ressignificação na defesa da educação pública para os filhos dos trabalhadores.

A relevância deste tema se deve ao fato de que, acredita-se em uma educação cuja concepção possa ser emancipatória e em uma escola que possa se constituir como espaço de formação integral, o trabalho do Orientador Educacional, neste processo, apresenta extrema relevância na mediação e na proposição da análise sobre as transformações do mundo atual, da escola atual e do estudante atual. Para, a partir de então, colaborar com uma prática coletiva que busque possibilidades de resistência e avanço para a construção de uma educação democrática.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA L. C.; DALBEN A.; FREITAS L. C. de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Revista Educação e Sociedade*, v.34, n.125, p.1153-1174, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000400008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000400008&script=sci_abstract&tlng=pt)> . Acesso em: 10 ago. 2017.

ALVES, T. de S. S. B. *A atuação do Orientador Educacional na Baixada Fluminense: De uma perspectiva histórica à uma prospectiva de ressignificação da práxis*. 2015. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2015.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. *A Fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Ed. Cortez, 2017.

AZEVEDO, M. M. de. *A Orientação Educacional nas Redes de Ensino Estaduais Públicas do Brasil: Concursos e Funções*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, DF, 2016.

BARÃO, G. de O. D. *O Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano Nacional de Educação: Interloquções, Ausências e Silenciamentos*. 1º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana da Pedagogia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2008.

BARÃO, G. de O. D.; ALCÂNTARA, A. B; e LAGES, I. M. Plano de Desenvolvimento da Educação e alguns dos seus desdobramentos nos municípios da Baixada Fluminense. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Universidade Estácio de Sá, v 10, n. 21, 2013.

BARROS, M. S. F. *Análise da Orientação Educacional e Profissional Frente as Políticas para o Ensino Médio no Estado do Paraná*. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/educacao\\_e\\_trabalho/trabalho/08\\_26\\_02\\_analise\\_da\\_orientacao\\_educacional\\_e\\_profissional\\_frente\\_as\\_politicas\\_para\\_o\\_ensino\\_medio\\_no\\_estado\\_do\\_parana.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/educacao_e_trabalho/trabalho/08_26_02_analise_da_orientacao_educacional_e_profissional_frente_as_politicas_para_o_ensino_medio_no_estado_do_parana.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2016.

BRASIL. Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 27 dez. 61. Seção 1. p. 11429. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 251/1962. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, n. 11, 1963.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, n. 100, 1969

\_\_\_\_\_. Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e para o Ensino de 1º. e 2º Grau, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 12 ago. 71. Seção 1. p. 6377. Disponível em: <

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em: 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 96. Seção 1. p. 27833. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) > Acesso em: 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 16 maio. 06. Seção 1. p. 11. Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)> Acesso em: 10 ago. 2017

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1986.

CAMARGO, M. M. de. *A Verdadeira Função da Orientação Educacional Na Escola*. Publicado em: 23 nov. 2011. Disponível em: <[http:// http://www.asfoe.com.br](http://www.asfoe.com.br)> Acesso em: 20 jun.2014.

CARVALHO, R. S. de. *A invenção do Pedagogo Generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação*. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CIAVATTA, M. e RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782012000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100002)> Acesso em: 10 ago. 2017.

COSTA, S. de S. G. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Revista Educação e Realidade*, v. 34, n. 2, mai. – ago. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8299/5537>> Acesso em: 30 mai. 2017

CRUZ, G. B. da. *O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais*. 2008, 302p. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. *Curso de Pedagogia no Brasil: História e Formação com Pedagogos Primordiais*. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

CRUZ, H. S. da. *Adequação do Currículo do Curso de Pedagogia - Habilitação Em Administração. Escolar e Orientação Educacional - Ao Mercado de Trabalho*. 1980. Tese (Mestrado). – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1980.

DANTAS, G.; TONELO, I. (Org.) *O método em Karl Marx*. São Paulo: Edições ISKRS, 2016.

DUQUE DE CAXIAS (RJ) Prefeitura Municipal. *Regimento Escolar das Unidades Escolares do Município de Duque de Caxias*. 2005.

\_\_\_\_\_. *Plano de Carreira dos Profissionais de Educação do Município de Duque de Caxias*. Lei Municipal nº 1.070, de 19 de setembro de 1991. Duque de Caxias: Secretaria de Educação, 1991.

FARIA, I. B. *Aprendizagem dos Alunos do Instituto de Educação de Campo Grande: Um Problema para o Orientador Educacional*. 1977. Tese (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1977.

FEIJÓ, A. P. S.; PIRES, A. A. Frequência Escolar e a Educação a partir do ponto de vista das Beneficiárias do Programa Bolsa Família. *Revista Eletrônica de Educação*, v.9, n.1, 2015. Disponível em: < <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/981/384>> Acesso em: 03 jun. 2018.

FERNANDES, F. *O Negro no Mundo dos Brancos*. São Paulo: Difel, 1972.

\_\_\_\_\_. *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada*. São Paulo: Editora Pioneira, 1976.

\_\_\_\_\_. Depoimento. In: *MEMÓRIA viva da educação brasileira*. Brasília, DF: Inep, 1991a. v. 1.

FERREIRA, T. *Orientação Educacional na Atualidade: Possibilidades de Atuação*. Brasília, 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2013.

FERRETI, C. J. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v.7, p.105-128, 2009.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame da relação entre educação e estrutura econômico social capitalista*. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. *Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica?* In: *Trabalho, Educação e Prática Social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção Estudos culturais em educação).

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, R. L.; MAIA, E. M. *Uma orientação educacional nova para uma nova escola*. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

GARCIA, R. L.(Org.) *Orientação Educacional: O Trabalho na Escola*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Botafogo: Civilização Brasileira, 1982.

GRINSPUN, M. P. S. Z. *Importância da Orientação Educacional no Processo Educativo*. 1976. Tese (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1976.

\_\_\_\_\_. O processo de orientação vocacional no ensino de 2º grau. *Fórum educacional*, Rio de Janeiro, v.4, n.2, 45-62, abr./jun. 1980. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigitalfgv.br>> Acesso em: 02 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. (Org.) *A prática dos orientadores educacionais*. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. *A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *O papel da orientação educacional diante das perspectivas atuais da escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HORA, D. L. da. *Gestão nos Sistemas Educacionais: Modelos de Organização Educacional e Práticas Exercidas*. ANPAE, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/27.pdf>> Acesso em: 03 jun. 2017.

IAVELGERG, C. C. *Uma contribuição crítica para o entendimento dos sentidos atribuídos pelo Orientador Educacional ao exercício de sua função*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUMM, A. S. *Interrogações e Exclamações no Cotidiano Escolar da Orientação Educacional*. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2009.

LENZ, A. J. *Mediação De Conflitos Escolares Nas Práticas Da Orientação Educacional*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2015.

LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Revista Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>> Acesso em: 01 maio 2018.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Alguns Aspectos da Política Educacional do Governo Lula e sua Repercussão no Funcionamento das Escolas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.32, p. 168-178, dez. 2008. Disponível em: < [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art12\\_32.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art12_32.pdf). > Acesso em: 05 jul. 2017.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F. E TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez Editores, 2003.

LOUREIRO, M. C. da S. *A Difícil Relação Teoria e Prática: A Orientação Educacional na Escola*. 1982. Tese (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.

LÜCK, Heloisa. *Planejamento em orientação educacional*. Petrópolis: Vozes, 1991.

LUIZ, M. C.; SILVA, A. L. da; GOMES, R. M. Indicadores de funcionamento do conselho escolar em alguns municípios paulistas. In: LUIZ, M. C. (Org.) *Conselho Escolar: Algumas Concepções e Propostas de Ação*. São Paulo: Xamã, 2010.

MAGALHÃES, V.P. *Orientação Pedagógica em Duque de Caxias: Repensando práticas para trilhar novos caminhos*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução: Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2007.

MARI, C. L.; GRADE, M. O senso comum e a educação em Antonio Gramsci: dimensões singulares da práxis. In: MARI, Cezar Luiz De; COELHO, Edgar Pereira; SANTOS, Geraldo Marcio Alves, (Org.). *Educação e formação humana: múltiplos olhares sobre a práxis educativa*. 1 ed. Curitiba: CRV, 2012, p. 119-130.

MARX, K. *O Capital* (Livro 1). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1867.

MARX, K ; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*, São Paulo: Global, 1848.

MATOS, O. P. de. *O Mapa da Supervisão Educacional em Duque De Caxias: As Transformações Ocorridas na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ - De 2000 a 2016*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2018.

MELO, S. M. M. *Contribuições Para a Crítica da Orientação Educacional*. 1991. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Paraná, 1991.

MENDONÇA. M. P. de. *Orientação Educacional, raça e colonialidade: encontros e desencontros na busca de novos sentidos para a prática de uma professora orientadora educacional*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.

\_\_\_\_\_. *A Orientação Educacional nas Práticas Cotidianas da Escola*. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16., 2012, Campinas. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em:

<[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acer vo/docs/3663c.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer vo/docs/3663c.pdf)> Acesso em: 03 jun. 2017.

MILET, R. M. L. *A Orientação Educacional que ultrapassa os muros da escola*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 229-242, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175795X.2011v29n1p229/19422>> Acesso em: 20 mai. 2014.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, G. C.; VASQUEZ, D. A. Florestan Fernandes e o capitalismo dependente: elementos para interpretação do Brasil. *Revista Oikos*, v. 9, n. 1, p. 137-160, 2010. Disponível em: <<http://www.revistaoikos.org/seer/index.php/oikos/article/viewArticle/192>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

ONU. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. *Jomtien*, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 30 mai 2017.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho: Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso J., SILVA JR, João dos Reis, OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120

\_\_\_\_\_. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez, 2016

PASCOAL, M. O Orientador Educacional no Brasil: uma discussão crítica. *Revista Poíesis* - v 3, n 3 e 4, p.114-125, 2005/2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/10549/7019>> Acesso em: 20 mai. 2014

PASCOAL, M.; HONORATO, E. C.; ALBUQUERQUE, F. A. O orientador educacional no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, N. 47, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982008000100006&script=sci\\_abstract&tlng=p t](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982008000100006&script=sci_abstract&tlng=p t)> Acesso em: 20 mai. 2014.

PEREIRA, I. T. de A. *Trajetória da Escola Municipal Barro Branco e a formação política de seus sujeitos: possibilidades e limites*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017.

PEREIRA, L. *A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços*. São Paulo: Pioneira, 1976.

PEREIRA, I. B.; LIMA, C. F. *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: ESPJV, 2008.

PIMENTA, S. G. *O Pedagogo da Escola Pública: Uma proposta de atuação a partir da análise crítica da Orientação Educacional*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

PRECOMA, E. C. A. *Atuação dos pedagogos – entre olhares e provocações: uma análise sobre o trabalho realizado por uma orientadora educacional e uma supervisora escolar em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PÖTTKER, E. S. *A Orientação Educacional e os Territórios Narrativos de Gênero e Sexualidade na Escola*. 2013. Dissertação (Mestrado) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2013.

RAMOS, M. N. A Educação Profissional Pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em <<https://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em: 30 mai. 2018.

ROMANELLI, O. de O.. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, B. O. dos. *A Docência na Ótica das DCNs: Formação Para Qual Trabalho?* 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

SANTOS, C. G. dos. *O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) e a Qualidade do Ensino: da sua Política de Implementação, no Governo FHC (1998-2002), à sua Configuração, no Governo Lula (2003-2010)*. *Revista Margens Interdisciplinar*, v. 8, n. 10, p. 275-294, 2016.

SANTOS, M. dos R. *Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: Disputas e “Consensos” no Conselho Nacional de Educação*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

SAVIANI, D. *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>> Acesso em: 31 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n.40, jan./abr. 2009.

SILVA, A. M. L. da. *A Práxis do Serviço de Orientação Educacional revisitada sob a perspectiva da Teoria Sistêmica e do Desenvolvimento Moral*. 2012. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2012.

SILVA, K. V. A; FARIAS, M. da. S. B. *Projeto Político-Pedagógico e PDE-Escola: Junções e Disjunções da Gestão Democrática*. ANPAE, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/KatiaValeriaAtaideeSilva-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em: 03 jun. 2017.

RODRIGUES, R. L.; SOLANO, C. H. Reestruturação do Estado Brasileiro e o PDE-Escola: Implicações para a Gestão da Escola Pública. *Revista Educação em Revista*, v.17, n.1, 2016. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/5860>> Acesso em: 03 jun. 2018.

SUPPIA, A.; SCARABELLO, M. As Reformas do Rio de Janeiro no início do século XX: Cidade transformada pela responder aos apelos do mundo que se moderniza. *Revista Pré-Univesp*, n. 61, Dez 2016/Jan 2017. Disponível em: < <http://pre.univesp.br/as-reformas-do-rio-de-janeiro-no-inicio-do-seculo-xx#.WiuV0kqnHIU>> Acesso em: 14 mai. 2018.

SILVEIRA, Z. S. *Concepções de Educação Tecnológica na Reforma da Educação Superior: finalidades, continuidades e rupturas (1995-2010) – Estudo comparado Brasil e Portugal*. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

TEIXEIRA, R. A. *Para uma Análise Crítica da Orientação Educacional: Subsídios para compreensão e definição de sua prática no Brasil*. 1979. Tese (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.

THIOLLENT, M. *Construção do Conhecimento e Metodologia da Extensão*. Texto apresentado em mesa-redonda, coordenada pelo Prof. José Willington Germano (Pró-reitor de Extensão da UFRN), no I CBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária – João Pessoa – PB, em 10 de novembro de 2002.

WHOOD, E. M. *Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.



## APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista com Orientadores Educacionais em Duque de Caxias



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
**Faculdade de Educação da Baixada Fluminense**  
**Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e**  
**Comunicação em Periferias Urbanas**



### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ORIENTADORES EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS

#### PARTE 1:

1. Discorra sobre sua formação em Orientação Educacional:
2. Quais os motivos que levaram a escolher esta função?

#### PARTE 2:

3. Como e quando foi seu ingresso na Rede de Duque de Caxias?
4. Relate sobre sua atuação como Orientador Educacional (atribuições, relações com a comunidade escolar e o que amais julgar relevante):
5. Percebe mudanças na atuação do Orientador Educacional na Rede no decorrer do tempo? Quais foram as mais significativas na sua opinião?
6. Atuou como Orientador Educacional em outras Rede ou Instituições? Quais as diferenças e semelhanças que percebeu comparando com a Rede de Duque de Caxias?

#### PARTE 3:

7. Quando a OE passou a fazer parte da Equipe Diretiva houve mudanças na sua atuação? Quais?
8. Como você percebe na sua prática a relação entre OE e gestão escolar?

#### PARTE 4:

9. Quais suas impressões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia que extinguem da formação as habilitações (OE, SE, IE)?
10. Pensando em sua trajetória particular e no caminhar da OE no Brasil, quais avanços, limites, possibilidades você vislumbra?

**APÊNDICE B** – Questionário aplicado às Profas. Icléa Lages de Melo e Mírian Sabrosa Paúra Zippin Grinspun

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### FORMAÇÃO:

- Por que a escolha pela formação em Orientação Educacional?
- Quando e em qual instituição se formou?
- Houve estágio? Como foi este período?
- Houve contato com a pesquisa durante sua formação?

#### ATUAÇÃO:

- Atuou como Orientadora Educacional? Em que período? Em quais instituições? A que segmento atendia?
- Quais as principais atividades desenvolvidas?
- Quais as maiores facilidades e dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho?
- Como era a relação da OE com a gestão escolar?

#### EVENTOS DE CLASSE

- Quais eram os eventos de OEoe existentes na época de formação e atuação?
- Houve sua participação nestes?
- Como e por quem eram organizados?
- O que era abordado nestes encontros?
- Quais os maiores ganhos para a função a partir destes encontros?

#### TRAJETÓRIA DA OE

- A seu ver, houve mudanças durante o caminhar da OEoe? Quais?

- A que se devem estas mudanças? Em sua opinião, foram positivas ou negativas para a função e para a escola?

#### DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

- Como avalia as DCN 01/2006?
- Quais as maiores implicações na formação?
- Quais as maiores implicações no trabalho?

**APÊNDICE C** – Transcrição da entrevista com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Felisberta Baptista Trindade

**FORMAÇÃO**

Então, eu queria né, porque eu tive problema porque me casei, abandonei o estudo, voltei, também tive militância partidária, no Partido Comunista, então aquilo me envolvia e tudo, depois eu disse: não, eu tenho que ter minha profissão definida! Meu pai queria muito que eu fosse advogada, felizmente não fui, não me arrependo de ter sido pedagoga. Porque o advogado as vezes tem que defender coisas que ele é contra(...) Bem, aí voltei a estudar, terminei o curso de pedagogia, em 1961. Mas depois tive Márcia Valéria, nasceu em 10/03/64, 31/03 estoura o golpe de 64. E aí foi uma luta porque meu marido era advogado de uma série de sindicatos (profissionais de solda, construção civil)) *teve que fugir para não ser preso.(?)* Eu não fui presa porque eu estava de resguardo.

Fiz um ano e meio de especialização em OE.

Vi uma propaganda enorme, era um curso de especialização em OE, aí eu fui fazer. Aí tinha psicologia, mais do que tem na Pedagogia, tinha psicopatologia, mas quem dava deixava claro que o orientador tinha que ter conhecimento pra poder enviar ao profissional competente, porque se você não conhece, você não envia. Porque se você quer se meter a desempenhar alguma, aquilo acaba atrapalhando mais. Então a gente tinha psicologia, psicopatologia, tinha dinâmica de grupo, eu gostava muito de sociologia, aí eu comecei a ler muita coisa a respeito de educação fora daquilo que a faculdade promovia.

Eu sempre defendi a orientação mais coletiva, sempre. Quando eu estava estudando eu via tudo né, mas depois que comecei...

**ATUAÇÃO**

Eu entrei pro Estado numa seleção em 1967, em plena ditadura militar, (seleção) de matemática, vou te explicar porque: o antigo pedagogo tinha um ano de matemática, nós mudamos, tiramos isso né... e aí nesse um ano de matemática nós ganhamos o direito de dar aula pro primeiro e segundo ano ginasiais antigo, que hoje seria o sexto e sétimo ano. Eu soube da seleção pelo jornal, não me lembro... Mas eu não tinha medo de dar aula de matemática porque eu fui aluna do Pedro II. (... Morando em Niterói, mas todos nós estudamos no Pedro II, no Rio. Pegava a barca na companhia dos operários, do Arsenal da Marinha, é outra visão de vida. Eu sou classe média mas não aguento a classe média, é tão mesquinha, bobinha... Meu irmão mais velho já estava politizado, já me falava uma porção de

coisas. ...) Já formada em Pedagogia e OE, comecei a dar aula na escola normal, didática, na rede privada. (...)

Quando chegou no final do ano (*que eu dava aula de matemática*), no ano seguinte, em 68, me transferiram para a equipe de pedagogos, não como orientadora educacional, não tinha o SOE lá, pra assistir aula prática, e eu já tinha experiência na rede privada, aí aceitei. Quando foi em 69, Babirato (*diretor*) disse nós temos que criar o SOE, e a coordenadora Sonia Kelly, ela disse pra ele, que eu podia ser organizadora do SOE. Aí fomos ver quem tinha OE e estava em outra função. Pra o serviço de OE não precisava ser pedagogo não, tinha assistente social que fazia OE também, mas quem dominava eram os pedagogos. Dona Altair (faleceu há pouco tempo), que era assistente social, ela foi uma criadora do curso de orientação educacional.

Na equipe do SOE, tive até uma psicóloga, era no tempo áureo da OE, década de 70... até 80, depois foi caindo e aí também foi se chegando a conclusão que o pedagogo pode ser supervisor, pode ser administrador, pode ser professor e pode ser orientador, é questão da oportunidade e aí ele vai estudar e se aprofundar mais naquela especialidade que ele encaminhou(...)

Não me recordo quando a OE passa a ser exclusivamente da pedagogia, só me lembro da reforma *curricular* na UFF quando eu fui coordenadora de curso na década de 90. Aí passaram alguns pedagogos para orientação educacional e abriram vagas, naquele tempo não havia concurso, eu nem questionava senão ia ficar sem gente na equipe, numa ditadura militar eu não iria perguntar: quem te protegeu? Eu tinha minha consciência limpa que eu tinha entrado por seleção pública no Caio Martins. E como eles queriam efetivar os selecionados quando eu fiz a seleção, nós um dia acabamos sendo efetivados, depois de cinco, seis anos, numa lei qualquer que tinha. No Estado eu só entrei por concurso de títulos, aí quando efetivaram todo mundo eu também fui efetivada.

## DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Em 69, montamos o Serviço de Orientação Educacional. Quando chegou em 71, nós tínhamos aquelas divisões, mas não tinha cessão de classe. Nós começamos a entrar com cessão de classe, que era um horário do orientador fazer dinâmica de grupo, discutir nas turmas, aí nós lutamos e conseguimos no ginásio e conseguimos no primeiro ano do curso normal. Mas também nos começamos a atuar tendo em vista a reunião de pais. Chegamos a fazer reunião de pais inclusive junto com os professores de Prática de Ensino, com a professoras para atuação das “professorandas”.

(Pergunto sobre o atendimento individual)

Não, sempre fizemos algumas cessão de classe. Aonde nós podíamos. (já não tinha a escola toda). E...sempre prevaleceu a orientação de grupo, sempre fui pela orientação socializada. Eu estava coordenando o SOE, me botaram como coordenadora, tinha umas que adoravam bancar a psicóloga, aí eu deixava, fazer o que. Mas chamava a atenção para os casos mais complicados, que muitas vezes tinha que remeter a um psicólogo fora. (...) depois tivemos na equipe duas psicólogas, muito boas por sinal, que também não tinham aquela visão, não chamo assistencialista, mas de predominar a orientação individual. Porque a gente tinha algumas orientações e individuais e algumas sessões de grupo. E começamos, o grande mérito nosso, é que nós fizemos o autogoverno, que foi minha dissertação do mestrado.

O autogoverno foi lindo, foi a ditadura que acabou, foi nos anos 71, 72, 73, 74 e 75. Eu tinha lido alguma coisa, baseada em Frank Parson, dos EUA, cuja base ideológica se caracterizava por uma filosofia humanitária e filantropia. E, como o principal objetivo, a orientação profissional de jovens, frente a revolução industrial. E eu dava muito valor da gente fazer mesmo se não pudesse ter sessão de classe sempre, fazer uma semana de formação profissional. Tanto para a normalista, apesar de que a ela já ia ter uma profissão, mas quem sabe ela quisesse ser uma pedagoga, uma assistente social, queria ser outra coisa no nível superior. Como pro aluno, nós estávamos em plena ditadura militar, de curso de assistente de administração. Ai, eu levava administrador, advogado (levava tudo de graça). Depois eu comprei um carrinho, ia lá e pegava todos os eles. Nunca precisou nada, todos eles foram de graça. E eu mostrava a importância de abrir a cabeça do alunado pra continuar estudando, fazer curso superior. Ih, eles ficavam empolgadíssimos. Fiz isso aqui e fiz depois quando sai do Paulo Venâncio e fui pro Paulo Assis Ribeiro. O autogoverno começou só com o curso normal, elas dirigindo. Porque elas tinham a semana na normalista, em outubro. E em vez de ser uma semana delas ficarem só ouvindo, elas é que iam promover essa semana. E promoveram. A gente estava junto: Olha, convida pra falar sobre alfabetização a professora fulana de tal, ou professora de lá ou algum da Fluminense de Filosofia (antes de ser UFF) de Pedagogia. E além de alguns especializados, dentro da rede como professora, levava diretora pra eles conhecerem, levava alfabetizadora, pra mostrar a importância e abrir a cabeça delas, porque alfabetizar não é fácil.

O diretor Barbirato era veterinário e formou-se em Pedagogia após assumir a direção pois ele mesmo achava um absurdo ele ser diretor e não ser pedagogo. E ele tinha muito orgulho de ter feito pedagogia. Ele gostava de coisas novas, e havia aquela concorrência. Ele queria mostrar que o Instituto de São Gonçalo estava tendo coisas que no de Niterói não tinha.

Aí, quando elas fizeram a avaliação elas disseram que não deveria ser uma experiência apenas do terceiro ano. Aí todo mundo ficou com medo, aí decidi ser só do segundo grau. Aí o segundo grau avaliou e disse que tinha que ser da escola. Aí em 73, 74 e 75 foi de toda a escola. Em 76 não deixaram mais...

Por ordem do DOPs, não me disseram quem, também não quis mais saber. Eu estava vendo que era por causa da ditadura. Mas eu estava feliz porque em plena ditadura estava fazendo autogoverno. Em 76 eu fui transferida. (Porque eu tinha entrado pro SENAC. Fui submetida a uma prova de conteúdo e a um psicotécnico. Era pra implantar o curso de hotelaria.) Tania, que estava substituindo Barbirato, me chamou mas não falou, na época não se falava, se sentia ameaçado.

O trabalho se dava com reunião de pais, participação na reunião do grêmio, semana da normalista, mas não fazíamos auto-governo, fazíamos palestras. Ai eu comecei a me dedicar mais à Orientação profissional, levei profissionais . Eu ia no terceiro ano e levava um questionário pra saber o nome de dois profissionais que queriam ouvir. Aí eu levava um professor que eles mais gostavam. Levava advogado, advogado trabalhista. Levava médico, enfermeira. Levava o que eles pediam mas as vezes enfiava algum que eles não pediam. Levava jornalista. Desenvolvi muito a semana de orientação profissional porque eu achava que ela útil. E já que tinha aquelas orientadoras que gostavam de “casinho”, tinham algumas que “masturbavam-se” naqueles “casinho”. E eu fazia reunião coletiva da equipe, não só pra discutir o burocrático, as orientações da direção, mas também pra discutir casos: Vamos discutir os casos mais complexos. Todo mundo gostava, a própria orientadora do caso complexo, porque ela se sentia mais forte pra enfrentar. Aí todo mundo dava uma opinião com base, fazíamos leituras de textos, fazíamos uma reunião semanal só com os orientadores educacionais. A equipe também teve psicologia e serviço social.

## ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Entrei pra UFF em 85. E já dava aula na Faculdade Fluminense de Filosofia que depois foi incluída na UFF. Naquele tempo poderia ser 20 horas. Agora só pode entrar 40 horas, dedicação exclusiva.

Eu fui transferida pro Polivalente, era pra ser Orientadora a noite. Não tinha horário pra dar sessão. Mas eu, como SOE, cheguei na turma e me apresentei. Aí aparecia unzinho, outro. Aí descobri que não estava tendo eleição pra representante de turma, aí eu disse: é por aí que eu vou começar. Elegemos com disputa, com tudo. Colocava professora pra ajudar na

comissão, foi um sucesso! E tinha uma turma muito mais (?), aí houve uma opinião do próprio serviço de orientação, era uma vez por mês a reunião plenária do serviço de orientação. Tinha orientador de manhã, de tarde e de noite. Aí Aparecidinha levantou: vamos discutir a participação do aluno, aí eu comecei a falar que ouvi falar que tem um grêmio surgindo, precisamos entusiasmar os alunos pra surgir esse grêmio. Acho que foi em 80. Antes de eu ir pra UFF.

Aí estimulamos a garotada pra surgir o grêmio, falamos com eles, mas eu queria mais. Queria uma participação do aluno no processo educacional, com apoio do professor, que ele não ficasse contra. Aí uma ideia do aluno representante participar do Conselho de Classe, eles preparavam um *relatóriozinho*, ia o representante e o suplente. Mas eu senti, queriam que eles falassem primeiro, aí eles falavam, se tinha alguma critica os professores se defendiam, e ficava por isso mesmo. Ai eu disse que isso não tá bom. Aí comecei a discutir com Aparecida que era coordenadora do SOE, disse to tendo umas ideias, talvez pra de manhã e de tarde que é criança não dá, mas de noite talvez dê: É o Conselho de Classe feito na própria turma. Ela: que isso? É isso mesmo. Aí comecei a defender e argumentar. Você sabe que fizemos? E foi um sucesso. Depois que eu saí de lá eu soube que continuou um tempo.

A turma discutia primeiro sozinha, ai o representante tinha que levar o que foi discutido, mas eles passavam coisas da cabeça deles, que eles achavam. Com todo mundo assistindo, eles passaram a dizer o que todo mundo queria, o que a turma achava, o que a turma avaliava. Com a autocrítica deles também. Porque eu orientei eles, antes eu reuni com eles. Vocês tem que fazer isso, aquilo. E foi um sucesso!

Todo mundo estava morrendo de medo, porque tinha um professor que faltava muito e era metidão a durão, não ia quase, e quando ia reprovava, botava de castigo, fazia e acontecia, pra se impor né. Aí disseram pra mim, vai dar babado, porque o aluno vai chegar lá vai dizer um bocado de bobagem. Eu: Não, não vai dar não, vamos pensar. Eu me reuni com os alunos e eles me disseram ora dar liberdade pra eles fazerem a reunião. E não eu dirigindo, ele mesmo dirigindo o representante de turma, eu assistia junto com os outros professores. Tem hora que tem que confiar. O que ele fez? Começou a avaliar pelos professores mais queridos, quase no final ele elogiou bastante o professor e disse: nós simples trabalhadores, trabalhamos o dia todo, corremos pra escola, jantamos aqui a sopa ( a maioria comia a sopa pra não morrer de fome, não tinham dinheiro pra comprar na cantina) aí sentimos dificuldades, porque achamos que o professor podia ter mais paciência, repetir um pouco, porque nós aprendemos mais lentamente. Todo mundo me olhou assim, meu Deus que beleza. Tem que confiar! O pessoal não confia, eu hoje vejo pessoal me contanto coisa, mas meu Deus do céu. Mas



vocês estão na posição de falantes só pra dizer que sabe muito, não precisa, você vai demonstrar seu saber no momento que tem que demonstrar. Eu disse gente, vamos confiar neles. Aí repercutiu positivamente. As turmas que não eram terceiro ano souberam, aí quando fomos fazer com segundo ano já estava com outra mentalidade, foi um sucesso. Depois que eu saí de lá, foram cinco anos isso. Eu fiz concurso pra UFF em 85. Comecei a dar aula em 85.

Ainda ficou uns sete anos, não consegui equilibrar bem a coisa, aí quando eu vi já tinha um grupo contra, a diretora que apoiou acabou o mandato. Aí houve um pessoal muito reacionário, achando que a gente estava dando muita força *pro* aluno. O Conselho de Classe era um sucesso, e eu ainda acredito que deva ser a solução. Conselho de classe de professores, não entra um aluno. O aluno fica (intimidado). É só orientar, se o aluno sair do sério, é só dizer que não é o momento, que denúncias devem ser feitas na direção. Passar filmes, tem filmes tão bons.

#### MOVIMENTOS DE CLASSE

Eu já fazia parte, sempre fiz parte do movimento sindical, associativos também, aí eu descobri que tinha uma federação nacional de orientadores, existia uma associação de orientadores do estado do RJ, porque o RJ era capital(...) Fui nessas reuniões. Regina Leite Garcia estava lá. Ela era, origem dela, pelo que eu entendi, era professora nomeada sem concurso. Ela e um grupo criou essa associação. Alguém me avisou e eu fui às reuniões, me filiei, participando das reuniões nacionais, tudo que pudesse. Aí me telefonaram, eu fui numa reunião nacional e alguém me disse que Regina ia fazer concurso pra UFF. Aí eu disse, não vou fazer. Nesse concurso tinha duas cadeiras OE (orientação educacional) e OV (orientação vocacional). Depois essa disciplina acabou terminando depois de um certo tempo. Aí eu pensei, não vou fazer pra OE porque Regina vai tirar primeiro lugar, com toda sabedoria, com artigos publicados. Se eu fizer pra OV, eu tenho experiência de Orientação Vocacional na escola pública, nas duas escolas públicas, e tenho a experiência não vivida por mim, mas do setor da OE do SENAC que reunia conosco, eu era pedagoga da parte de ensino. Eu não era OE lá, mas eu tinha liberdade com a OE Aparecida, até hoje é minha amiga. Aí, eu disse vou fazer pra OV, porque se cair um plano, porque geralmente essas funções assim sempre cai um plano. Eu já dava aula na rede privada. Eu dominava dinâmica de grupo, dominava aquelas técnicas, inventava coisa e tudo. Então, eu disse: Vou fazer pra OV porque se cair um plano eu vou fazer um plano com os objetivos bem definidos e vou aproveitar todos os seminários que eu fiz, com os painéis de orientação profissional, eu tinha facilidade, levava profissionais. (...) Eu tenho impressão que foi isso que me salvou, eu ter tirado ponto máximo

naquela prova. Se não tirei dez tirei nove e meio. (...) Eu e Regina passamos em primeiro lugar, ela pra OE e eu pra OV. Regina já me conhecia do movimento, aliás Regina era uma grande criatura, era uma mulher muito inteligente com vários livros publicados. E, ela veio de uma classe média alta, mas se comprometeu com as camadas populares. Criou um grupo muito estudioso lá na UFF que funcionou até ela ficar doente.

#### MUDANÇAS NA OE

Em 70 o grande problema era a política nacional dessa década. Então, eu tive coragem de fazer o autogoverno, e quem realmente acabou com o autogoverno (senão poderia ter acabado por questões da própria escola) acabou por pressão externa. Entendeu? A Tânia deixou claro, nós não temos condições políticas pra isso. Mas eu também não quis deixar a escola em situação difícil, podiam ter tido intervenção lá. Então resolvi fazer outras coisas, mas achei que aquela experiência foi o máximo. Tanto que a minha dissertação e mestrado foi sobre essa experiência.(...) Porque eu tô vendo um retrocesso tão grande, eu estava achando que estava progredindo, que estava, fazendo coisas mais bonitas, tô vendo andar pra trás. É impressão minha? Aí o pedagogo fica só entrevistando os professores? Vendo os diários?

A OE começou a se expandir, não teve retrocesso nesse período de abertura, de 80 e pouco. Aí eu já estava onde eu fiz o conselho de classe em classe. Trabalhava muito com representante de turma, as vezes a gente fazia reuniões com esses representantes. Agora tem professores que tem medo. Porque eles não tem habilidade de lidar com o aluno, o professor pensa que o orientador quer passar a mão na cabeça do aluno que está errado, do aluno que é mau criado, do aluno que cola, do aluno que falta.. não. Agora, tem professor que não tem paciência de repetir, se um aluno faz pergunta, diz que o aluno não presta atenção. As vezes aquele aluno prestou. Porque o aluno que não presta atenção não faz pergunta. Não faz porque não sabe fazer...

#### DCN

A docência pode ser base, mas não significa que não pode haver as especialidades. Tiraram a especialidade totalmente? Está mal compreendido... Como vai ser isso? Eu não tenho clareza.

Eu tô achando que dessa maneira (...) qualquer licenciatura...

Tem que haver uma regulamentação, não sei se estão cuidando disso. Não basta aprovar no congresso, tem que ser melhor definido. Porque se não vai acontecer uma Pós de um ano, qualquer professor.... Eu achava que o pedagogo tinha mais base de estudos na área

de educação, porque ele estuda história da educação, filosofia da educação, didática geral, didática especial. Porque as outras formações geralmente estudam apenas uma didática especial, uma didática só (...) Nós estamos muito mais capacitados. (...)

Eles não querem, querem pagar um pedagogo só. Porque se tivesse uma equipe, aí um mais dedicado à OE, outro mais dedicado o ensino em si, a questão curricular, e etc.

## ANEXO A – Lotacionograma da Rede Municipal de Duque de Caxias



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 - 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ - CEP: 25.071-120.

Tel.: 2671-6612 / 2771-5870

Duque de Caxias, 13/04/2016

**LOTACIONOGRAMA**

Número de Alunos	Classificação	Dirigente de Turno *	OP	OE	Secretário Escolar	Agente Administrativo	Vigia	Porteiro **	Atendente/Inspetor de Disciplina ***	Aux. Serv. Gerais	Merendeira
CRECHE E CCAIC			1			1	1	1	0	2	2
1 a 150	GRUPO 1		1	1	1	1	1	1	0	2	2
151 a 300	GRUPO 2		1	1	1	2	1	1	0	2	2
301 a 500	GRUPO 3		2	1	1	2	1	1	1	3	3
501 a 750	GRUPO 4		2	2	1	2	1	1	1	4	4
751 a 1000	GRUPO 5		3	3	1	3	1	1	2	5	5
1001...	GRUPO 6		3	3	1	4	1	1	2	6	6

**Observações:**

\*01 **DIRIGENTE** por turno na Unidade Escolar que possuir 05 (cinco) ou mais turmas.

\*\* Escolas com EJA terá direito a 02 **PORTEIROS**;

\*\*\* Escolas com 2º segmento terá direito a **INSPETOR DE DISCIPLINA**.

## ANEXO B – Demonstrativo do Número de Professores Extra-classes 2018




PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 ASSESSORIA ESPECIAL  
 SUBSECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DE PESSOAL  
 COORDENADORIA DE ESTATÍSTICA

## MÊS: MARÇO

E S C O L A M U N I C I P A L	DIRETOR						VICE-DIRETOR					DIRIGENTE						SECRETÁRIO						ASSISTENTE							
	PII	PI	ESP	CC	LIC	PERM	PII	PI	ESP	LIC	PERM	PII	PI	ESP	EXT	LIC	PERM	AF	PII	PI	ESP	LIC	PERM	AF	PII	PI	ESP	EXT	LIC	PERM	AF
1º DISTRITO	37	4	5	2	0	0	16	1	2	0	0	74	4	0	2	11	1	0	28	1	0	0	0	0	96	19	4	0	5	11	0
2º DISTRITO	39	2	5	2	0	0	27	1	0	0	0	78	3	0	0	9	2	0	21	0	0	1	0	1	65	23	0	0	5	11	1
3º DISTRITO	22	4	2	0	0	0	18	1	2	0	0	52	0	0	0	1	0	0	16	0	0	3	0	0	59	16	0	0	6	7	0
4º DISTRITO	20	1	0	0	0	0	4	0	0	0	0	20	1	0	2	5	0	0	9	0	0	0	0	0	30	6	2	0	2	2	2
CRECHES	31	0	2	0	0	0	3	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	25	1	2	0	3	5	0
<b>TOTAL</b>	<b>149</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>68</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>230</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>26</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>75</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>275</b>	<b>65</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>21</b>	<b>36</b>	<b>3</b>

## ANEXO C - Autorização da Secretaria Municipal de Educação para pesquisa

  
ESTADO DO RJ DE JANEIRO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DE ENSINO  
CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE

Duque de Caxias, 5 de abril de 2018

Parecer nº: 64/18 – CPPE/SME-DC  
Requerente: Tâmara de Souza Santos Batista Alves  
Universidade ou agência associada: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEUF/URZ)  
Assunto: Autorização de pesquisa

**DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

De acordo com as atribuições deste Centro de Pesquisa e tendo sido observada a documentação anexa, as autorizações em nossa Rede são concedidas na condição de que sejam respeitadas as normas de decore e adequabilidade estabelecidas pela Unidade Escolar de destino.

**DA ANÁLISE**

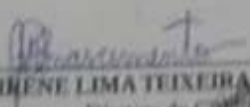
Após análise do projeto de pesquisa intitulado "O trabalho do Orientador Educacional na Rede Municipal de Duque de Caxias: limites e possibilidades de atuação na equipe diretiva para uma gestão democrática", cujo objetivo geral é "analisar o trabalho do Orientador Educacional na Rede de Ensino do município de Duque de Caxias no que se refere a sua função específica e a sua atuação na Equipe Diretiva, ponderando as alternativas e entzaves de articulação entre ambas", constatou-se a necessidade da pesquisa de campo.

Resalta-se que, para a realização de entrevistas, aplicação de questionários e outros exercícios, uso de imagens ou quaisquer práticas outras relacionadas à pesquisa, deverão ser solicitadas autorizações de todos os envolvidos permitindo a utilização dos dados para fins acadêmicos e não científicos. No caso de menores, solicita-se a inclusão de uma autorização de seu responsável.

**DA CONCLUSÃO**

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **UTORIZA-SE** a realização da pesquisa. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização se comprovadas atividades que causem prejuízo a esta instituição.

Cordialmente,

  
GISELLE IRÈNE LIMA TEIXEIRA DO NASCIMENTO  
Diretora do CPPE  
Matricula: 06723-0

## ANEXO D – Carta de Cessão de Direitos sobre Depoimento Oral



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e  
Comunicação em Periferias Urbanas



### CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Eu,.....(nome),.....  
..... (nacionalidade), ..... (estado  
civil), .....(profissão), Documento de Identidade  
nº ....., emitida por ..... cedo e transiro,  
gratuitamente, em caráter universal e definitivo a totalidade dos direitos patrimoniais de autor  
sobre o depoimento oral prestado à pesquisadora *Tamara de Souza Santana Batista Alves*, entre  
os dias ....., na cidade .....,  
para que este o utilize no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a  
terceiros, no Brasil e/ou exterior, incluindo, mas não limitado a: ensino, estudo e pesquisa;  
publicação e divulgação; citação dramática em artes cênicas; utilização radiofônica; utilização em  
televisão aberta ou fechada; utilização cinematográfica; material didático; utilização audiovisual  
em geral, incluindo home-vídeo (videocassete doméstico), CD-ROM, Internet e todas as  
tecnologias digitais existentes ou que venham a ser desenvolvidas no futuro, aptas a portar sons  
e/ou imagens.

.....

Local

Data

.....

Depoente

.....

Pesquisador

**ANEXO E – Documento Norteador das Ações Administrativas da CSOE**

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DE ENSINO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
COORDENADORIA DE SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

**Assessoria Administrativa  
2016**

***DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR***

**COORDENADORIA DE SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO  
EDUCACIONAL**



Coordenadora:

*Ruth Nazaré Barros*

Supervisoras:

*Carmem Lúcia Fares das Chagas*

*Deldir Lamego Silveira de oliveira barros*

*Edir Maria Dutra de Almeida*

*Josiete Rosa da Silva Alves*

*Jussara Cosme Cabral*

*Leonor Cardoso Rosa*

*Marlene Lauritzen da Silva Soncim*

*Osmeire Pinheiro de Matos*

*Rosa Maria Santos Costa Medeiros Ramos*

*Rosicléia Castro de Moraes*

*Rosilene Mendes Monteiro*

*Rosimeri de Souza Zupi*

*Vanessa Cristine de Carvalho Cocco*

*Junho/2016*

## Organização e Escrituração dos Documentos Escolares

### ◊ *Escrituração dos livros:*

**Livro de Matrículas:** Inserir os termos de abertura e encerramento fornecidos na apostila da Jornada Administrativa 2016. O livro deve ser escriturado imediatamente após a organização do Diário de Classe. Registrar todos os nomes em ordem alfabética, acrescentar os nomes dos alunos que entraram após a confecção do Diário de Classe somente ao final da última turma dando sequência a numeração. No documento informatizado retirar o campo profissão. O livro informatizado **deve** ser feito no modelo fornecido pela SME/CSOE e encadernado em brochura (capa dura).

**Livro de Atas de Resultados Finais:** Registrar o nome dos alunos em ordem alfabética e somente na turma na qual o mesmo concluiu o ano letivo. Inserir as observações de acordo com o ano de escolaridade. Colocar asterisco à frente do nome de cada aluno sinalizado no campo da observação. Registrar a data de transferência, abandono e falecimento (obrigatório a partir de 2014) centralizando a informação, **não** colocando no campo do resultado final. Incluir resultado final somente nas turmas do 1º ao 9º ano de escolaridade. Registrar o percentual de frequência de todos os alunos. Colocar Prom (promovido) e Ret (retido) no resultado final. Informar os alunos que tiveram a vida escolar regularizada utilizando o termo pertinente. Não utilizar corretivo ou colagem (em caso de rasura no livro manuscrito sinalizar com um asterisco e retificar através de observação). Seguir a Matriz Curricular e só registrar os Componentes Curriculares de acordo com cada situação. A partir de 2016 registrar Língua Inglesa e Língua Espanhola nos Componentes Curriculares Inglês e Espanhol. Caso o livro informatizado seja encadernado com mais de um ano letivo a numeração das páginas deve ser sequencial, lembrando que o verso não é numerado. O Diretor deverá assinar todas as páginas. O livro informatizado **deve** ser feito no modelo fornecido pela SME/CSOE e encadernado em brochura (capa dura). Em relação ao curso registrar Educação Infantil nas turmas iniciais e Ensino Fundamental nas turmas do 1º ao 9º ano, EJA e Educação Especial, conforme quadro abaixo:

Ano de Escolaridade	Curso
Creche e Pré-Escolar	Educação Infantil

Classe Especial	<b>Ensino Fundamental</b>
Atendimento Educacional Especializado - AEE	
1º ao 3º ano do Ciclo de Alfabetização	
4º ao 9º Ano de Escolaridade	
Etapas I a IV da Educação de Jovens e Adultos	

**Livro de Regularização de Vida Escolar:** Registrar os casos de regularização de vida escolar utilizando os termos fornecidos na apostila da Jornada Administrativa. Caso em algum ano não haja a necessidade de regularização deve ser inserido um termo informando a situação. Deve ser utilizado o mesmo termo para alunos do mesmo ano de escolaridade. É importante verificar a legislação de acordo com cada caso.

**Livro de Atas de Conselho de Classe:** Organizar em livro próprio. Todas as reuniões de Conselho de Classe devem ser registradas no momento em que são realizadas. O (a) Diretor (a) deve designar o responsável pela escrituração do mesmo antes do início da reunião. Cada ata deve ser iniciada em nova página e, ao final de cada uma, todos os presentes devem assiná-la. Não pode haver colagem.

**Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas:** Livro destinado ao registro das reuniões realizadas na Unidade Escolar como: reunião geral, grupos de estudo, reuniões de planejamento e outras. Para organização e escrituração do livro seguir as mesmas orientações do Livro de Atas de Conselho de Classe.

**Livro de Expedição de Certificados:** Destina-se ao controle de expedição de Certificado dos alunos concluintes do Ensino Fundamental. Deve ser preenchido no momento da expedição do Certificado solicitado pelo aluno/responsável. Del. 13/2011.

**Livro de Expedição de Históricos Escolares:** Organizar em livro brochura e inserir os seguintes dados: data, nome do aluno, ano de escolaridade, unidade escolar de destino e assinatura do responsável pelo aluno.

**Livro de Recebimento de Históricos Escolares:** Organizar em livro brochura e inserir os seguintes dados: data, nome do aluno, ano de escolaridade, unidade escolar de origem e assinatura do responsável pelo recebimento.

**Livro de Registro Diário (alunos e funcionários):** Organizar em livros separados e fazer o registro de todas as situações que ocorrerem na Unidade Escolar. Todo registro feito deve ter as assinaturas dos funcionários que fizeram o atendimento e das testemunhas (se houver). Importante lembrar que aluno menor não assina, somente o responsável.

**Livro de Ponto Funcional:** Registrar o nome completo, a matrícula, a função, o ID, os dias de trabalho de cada funcionário e o Componente Curricular dos professores do 2º segmento. Organizar um livro para os funcionários da PMDC e outro para os contratados. Deverá ser assinado diariamente colocando o horário de entrada e saída. Ao final de cada mês o Diretor deverá revisar, rubricar e carimbar todas as páginas. Evitar a utilização de corretivo. O Livro de Ponto informatizado **deve** ser feito no modelo fornecido pela SME/CSOE e encadernado em brochura (capa dura). Registrar os afastamentos: BIM, Licença, paralisação, greve.

**Livro de Atas de Incineração de Documentos:** Alguns documentos Escolares podem ser incinerados e há um prazo mínimo para a incineração (Art. 139, parágrafo 1º do Regimento Escolar). O ato da incineração deve ser lavrado em Ata assinada pela Equipe Diretiva e demais presentes (ver modelo na apostila). Deve ser enviado ofício solicitando a verificação e autorização da SME/CSOE.

#### ◇ *Acompanhamento da vida escolar dos alunos:*

**Listagem de Alunos da Secretaria:** Deve ser organizada no início do ano letivo e atualizada de acordo com a necessidade. Utilizar o modelo fornecido pela Coordenadoria de Estatística Educacional.

**Diário Provisório:** Desde o 1º dia letivo, ou enquanto as turmas ainda estão em fase de formação e adaptação, a Unidade Escolar deverá organizar um Diário Provisório para todas as turmas (inclusive classe especial e a de Atendimento Educacional Especializado), visando acompanhar sistematicamente a frequência diária dos alunos e os conteúdos trabalhados. A frequência do Diário Provisório deverá ser repassada para o Diário de Classe.

**Diário de Classe:** Deve ser preenchido de acordo com as orientações fornecidas na Jornada Administrativa. A Equipe deve revisar bimestralmente e assinar. A frequência e as atividades devem ser registradas diariamente. Deverá ser atualizado conforme a Listagem de Alunos da secretaria. Em hipótese alguma pode ser retirado da Unidade Escolar.

**Diário Único:** Seguir as mesmas orientações fornecidas aos professores; registrar os dias de Conselho de Classe, reuniões e outros no campo dos conteúdos; A secretária/dirigente deve fazer o registro da frequência diariamente. O Orientador Pedagógico deve revisar e assinar estes Diários.

**Quadro de Horário do 6º ao 9º ano de Escolaridade:** organizar o horário de atendimento às turmas do 6º ao 9º ano de escolaridade do Ensino Fundamental e Etapas IV e V da EJA, de acordo com a Matriz Curricular. Observar a duração mínima de cada tempo de aula conforme o que estabelece o Regimento Escolar. Dar especial atenção na elaboração do quadro quanto à coerência na organização dos Componentes Curriculares evitando a sequência direta de três ou quatro tempos de uma mesma disciplina.

**Progressão Parcial:** Para alunos do 6º ao 9º ano retidos em um ou dois Componentes Curriculares; pode ser realizado através de Programas de Estudo ou frequência em outro turno; o Professor deve elaborar um relatório individual para cada aluno que foi retido mencionando os conteúdos não apreendidos (motivo da retenção); o plano de estudos deve ser arquivado na pasta do aluno.

A Progressão Parcial no Município de Duque de Caxias é por componente curricular e não por ano de escolaridade.

#### ◇ *Documentação de alunos:*

**Pasta de Alunos:** Revisar todos os documentos. Preencher as fichas de matrícula e individual dos alunos. Refazer as fichas que estiverem com qualquer tipo de irregularidade. Registrar o resultado final e o percentual de frequência. Ao final de cada ano letivo as fichas **devem** ser assinadas pelo Diretor (não pode haver rasuras e os dados devem estar completos).

Parecer Pedagógico e Termo de Autorização do Responsável.

**Declaração Escolar:** Documento expedido pela Unidade Escolar para comprovação da situação do aluno. Sua validade é de 45 dias a contar da data de expedição. Nela deve constar a finalidade a que se destina como: transferência, comprovação de matrícula para Bolsa Família, emprego, cursos e outras, bem como o ID e NIS do aluno. É importante lembrar que somente o Diretor, o Vice Diretor e o Secretário podem assinar a Declaração Escolar.

**Históricos Escolares:** Inserir o percentual de frequência, os números do ID e do NIS e a carga horária anual dos alunos. O Histórico deve ser feito utilizando o modelo (Ensino Fundamental ou Educação de Jovens e Adultos) de acordo com o que o aluno cursou a maior parte do tempo. Importante ressaltar que as informações que constam nos Históricos recebidos de outras Unidades Escolares devem ser transcritos, não sendo permitidas cópias anexas.

**Relatório Descritivo:** Deve ser preenchido pelo Professor e encaminhado à ETP para análise e devidos encaminhamentos. Não pode ser retirado da Unidade Escolar em hipótese alguma (Art. 133 do Regimento Escolar). Ao final de cada bimestre deve ser concluído e devidamente assinado pelo professor e ETP. O nome do aluno não pode ser abreviado e não é permitido o uso de **corretivo** ou **colagem**. O documento digitado deve ser feito do início ao final do ano letivo, não sendo permitidas duas formas de escrituração no mesmo ano.

**Boletim Escolar:** Deve ser expedido pela secretaria da Unidade Escolar sem emendas ou rasuras, devendo ser preenchido a cada bimestre. Deverá ser assinado pelo responsável do aluno na reunião de pais ou responsáveis. Ao final do ano letivo deverá ser assinalado o resultado final, o percentual de frequência e conter as assinaturas do Diretor (a) e Secretário (a) da Unidade Escolar.

**Certificado de Aluno Concluinte do Ensino Fundamental:** Deve ser emitido somente para alunos/responsáveis que solicitarem (conforme Deliberação CME/DC – nº 13/2010). Para que esta certificação seja realizada de acordo com as normas vigentes faz-se necessário seguir as orientações fornecidas na apostila da Jornada Administrativa 2016.

**Arquivo Permanente:** Organizar as pastas contendo a documentação dos alunos em ordem alfabética e numerada. Deve ser organizada uma listagem com o nome de todos os ex-alunos.

#### ◇ *Acompanhamento da vida funcional dos servidores/funcionários*

**Pasta Funcional:** É importante organizar uma pasta para todos os funcionários na qual sejam arquivados cópia dos documentos pessoais e das formações, bem como a ficha de cadastro.

**Declarações e Atestados de funcionários (BIM):** Arquivar em pasta própria, **não podendo** ser grampeado no livro de ponto funcional.

Após a entrega da frequência mensal à SME, os atestados e declarações devem ser arquivados na pasta funcional do

servidor.

**Quadro de Horário de Funcionários Extraclasse:** Organizar o horário dos funcionários que trabalham na Unidade Escolar que não atuam como regentes de turma (Prefeitura e Terceirizados). Deve ser feito no início do ano letivo e atualizado de acordo com as mudanças ocorridas. Importante verificar a carga horária de cada um conforme a função exercida. Deve ser feito no modelo fornecido pela SME/CSOE e entregue para análise. Ver orientações e modelo na apostila da Jornada Administrativa 2016.

Estágio Probatório – o relatório deve ser entregue em julho e em dezembro.

**Plano de Ação da Secretaria Escolar:** A organização do trabalho e o cumprimento dos prazos estabelecidos pela SME dependem de um bom planejamento. O Plano de Ação tem por objetivo: traçar ações para organização do trabalho da secretaria escolar, da escrituração dos documentos e o direcionamento das tarefas de cada um. É fundamental que cada Unidade Escolar elabore o seu Plano de Ação da Secretaria e faça as devidas alterações sempre que necessário.

**Importante lembrar:**

\*Em hipótese alguma os documentos poderão ser retirados da Unidade Escolar (conforme Art. 133 do Regimento Escolar).

\* Todas as informações referentes aos alunos devem ser coerentes com os registros escolares, ou seja, Ficha Individual = Diário de Classe = Ata de Resultado Final = Livro de Matrícula = Livro de Regularização de Vida Escolar = Censo Escolar = Mapa Estatístico.

\* As orientações detalhadas para o preenchimento dos documentos estão na apostila da Jornada Administrativa 2016.

*“O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis.”*

[José de Alencar](#)

ANOTAÇÕES